

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**ASSISTER A LA REPRESENTATION DE SOI ET DU MONDE
CHEZ L'ENFANT**

X. LAMBOTTE
Institut d'Administration scolaire - UMH

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

Cette recherche menée dans le cadre du service du professeur P.DUPONT en collaboration avec D.LECLERCQ rebondissait sur plusieurs travaux :

-primo, la pratique pédagogique de J.DUEZ, ayant fait de ses cours de morale laïque des cercles de discussion filmées, reliés entre eux par un système de correspondance scolaire.
-secundo, la recherche doctorale de M.HOUX (1994) montrant la stabilité et la précocité des représentations de soi, précisément identifiées lors du suivi longitudinal, durant dix ans, d'élèves lors de ces cours de morale originaux.

Les résultats : des analyses qualitatives menées tendaient, hélas, à conforter la théorie de l'habitus de BOURDIEU (1979) et ce, malgré le questionnement peu ordinaire de leur vision du monde que vivaient ces enfants de façon bihebdomadaire. Tout se passait comme si, une fois dans les rails scolaires, chacun cheminait sans échappatoire vers un destin tracé à l'avance. Bref, était là le constat d'une ruineuse déperdition des énergies humaines. Il apparaissait, en outre, que si les débats au cours de morale étaient facteurs de bien-être et d'épanouissement socio-affectif, ils n'engendraient pas pour autant comme effet latéral une modification des attitudes chez les apprenants. De là notre envie de lever le voile sur une parcelle de leur monde intérieur, de là aussi, notre souci de mieux cerner la dynamique socio-cognitive de ces cours-débats, communauté de recherche dans l'esprit et avant la lettre lipmanienne.

Plus concrètement, nous nous sommes donc intéressés à la modification éventuelle des « cartes mentales » des enfants en comparant leur état avant et après une série de discussions consacrées à un même sujet.

Afin de ne pas déroger au fonctionnement habituel et de ne pas introduire un biais par imposition, les thématiques ont été choisies par les enfants, en l'occurrence : le bonheur et le pardon. Pour ce faire, nous avons eu recours à une panoplie d'outils de saisie des représentations du monde désormais banals aujourd'hui : phrases à compléter, portraits chinois et test d'association d'ABRIC (1994) et de ROSA (1995).

Le premier instrument a pour but de faire s'exprimer le répondant sur certains aspects du concept-clef dans un contexte prédéfini par l'expérimentateur.

Le deuxième moyen d'investigation tente de susciter l'expression du sujet sur le thème visé en ayant recours à des métaphores, métaphores à expliciter dans un second temps.

La troisième technique, aujourd'hui monnaie courante chez Trocme FABRE(1998), TOZZI(1992) est un test d'association plus sophistiqué : les mots, associés dans un premier tour à la représentation cible, forment, chacun, lors du second tour un vecteur sémantique sur lequel il faut associer.

Dans la méthodologie initiale, d'autres tours sont effectués, constituant successivement des vecteurs à quatre voire cinq mots. Cela est sans doute possible avec des interviewés dotés de grande fluidité verbale, ce qui n'est visiblement pas le cas avec des enfants d'école primaire, même en sixième.

Quoi qu'il en soit, cette approche a le mérite de faire produire par les questionnés les significations de leurs associations et donc, d'éliminer du même coup le biais de projection lors de l'analyse des corpus obtenus.

Pour parachever le tout, la chronologie d'association et l'importance subjective de chacun des mots associés sont renseignées, l'une et l'autre par un nombre.

En outre, la valeur positive, négative ou neutre conférée aux termes fournis est symbolisée toujours par le répondant lui-même, par les signes « + », « - », « 0 ».

Enfin, dans notre « mesure » post test, les élèves ont dû non seulement passer par un deuxième ABRIC DE ROSA mais aussi corriger, une fois celui-ci remis, l'ABRIC DE ROSA tracé avant la séquence de discussions.

Résultats : pour exposer de façon lapidaire, du moins en ce qui concerne le contenu, utilisons la terminologie de GUINDON (1989) que nous ne connaissions malheureusement pas à l'époque de notre recherche .

En bref, et selon la terminologie de GUINDON, les enfants du degré inférieur et moyen de notre échantillon ont une conception purement hédoniste du bonheur tandis que celle des élèves du degré supérieur relève d'une forme d'utilitarisme social en ce sens que le bonheur doit être connu par le plus grand nombre possible tout en étant un sous produit de l'action individuelle. L'école, chez eux seulement ,est évoquée comme un obstacle à surmonter.

A propos du second thème, le pardon, nous ne disposons pas non plus des recherches d'ENRIGHT, SANTOS et AL-MABUK (rapportées par VANDENPLAS-HOLPER (1999). Pour emboîter grossièrement le pas à ces travaux inspirés par KOHLBERG, les enfants du degré inférieur s'inscrivent unanimement dans une optique préconventionnelle : le pardon se donne pour éviter les vendettas si le vis-à-vis est plus fort. Cette perspective est encore partagée par une forte minorité d'élèves au degré moyen et a fait totalement place au degré supérieur à un conventionnalisme où est mis en avant le devoir moral « d'absolution » qui leur a été inculqué par les adultes.

Aussi intéressants soient-ils, ces résultats ne disent rien de la dynamique socio-cognitive. Alors qu'avons-nous appris de celle-ci ? Pour ce qui a trait à la carte cognitive, on n'observe pas d'enrichissement de l'arborescence mais une modification de sa teneur au degré inférieur et, le plus souvent, au degré moyen. Au niveau supérieur, par contre, on constate une complexification de cette arborescence, même si elle est le plus souvent inconsciente.

Qu'en conclure ? A ce stade de la recherche, on en est réduit à des conjectures. La non-explicitation du sens des « mesures » auprès des enfants concernés nous a soufflé une hypothèse que nous soutiendrons toujours aujourd'hui après avoir lu Trocmé FABRE (1998), BAUTIER 1992,1998) : un apprenant étoffe son réseau conceptuel, mais aussi ses scripts de savoir-faire, de manière particulièrement performante si et seulement si , il a découvert ou il a été informé que tel est le fil conducteur de l'acte d'apprendre, que l'existence est, pour paraphraser DUPONT (1999), une aventure permanente de « l'apprenance ». A défaut d'information sur les tenants et les aboutissants de cette quête, bon nombre d'élèves se contenteraient d'une approche hydraulique du savoir, faite de remplissages et de vidanges plus ou moins espacés dans le temps, sans grande mise en réseau des connaissances.

Dès lors, par absence de reconnaissance dans le projet éducatif les légitimant aux yeux des élèves et de leurs parents, par absence de passage systématique à l'écrit, médium culturel emblématique de l'Ecole, il est possible que ces cours-débats aient surtout valeur de dialogues cathartiques aux yeux des enfants. Cela n'est déjà pas si mal mais cela sous-exploite les vertus de cette didactique.

On ne peut terminer ce bref compte rendu sans adjoindre le relevé des patterns communicationnels repérés chez DUEZ, lors de cette étude, qui, sait-on jamais, pourrait inspirer tout animateur désireux de réguler des conflits socio-cognitifs ou de pratiquer l'autoscopie.

1. Règle la participation.
2. Indique l'ordre de la succession des tâches.
3. Tranche une situation de conflit de concurrence.
4. Feed back négatif : l'enseignant désapprouve la réponse fournie par l'élève.
5. Souligne le caractère intéressant des propos de l'enfant.
6. Réponse d'accueil (à l'usage communicationnel)
7. Encourage l'élève.
8. Accepte une remarque provenant d'un élève.
9. Témoigne du sens de l'humour.

10. Désigne l'élève d'un mot affectueux.
 11. Contrôle la compréhension.
 12. Fait définir les termes employés.
 13. Fait fournir des raisons.
 14. Fait évaluer les raisons avancées.
 15. Invite l'élève à généraliser.
 16. Invite l'élève à synthétiser.
 17. Fait trouver des exemples.
 18. Fait chercher des contre-exemples.
 19. Fait rechercher des présupposés, des prémisses.
 20. Fait chercher des implications.
 21. Encourage à trouver des alternatives.
 22. Encourage à faire le lien entre différentes situations.
 23. Fait tenir compte des différents points de vue.
 24. Fait commenter ce que les autres disent.
 25. Fait s'interpeller les élèves entre eux.
 26. Fait s'interroger sur la méthode de recherche.
 27. Fait s'interroger sur la méthode des autres.
 28. Encourage à accepter la correction des pairs.
 29. Invite l'élève à communiquer son avis, ses opinions, son jugement.
 30. Reformule une question déjà posée à l'élève.
 31. Reformule les propos de l'élève.
 32. Reformule partiellement (zoom) les propos de l'élève.
 33. Synthétise la pensée de l'élève.
 34. Particularise, centre le propos de l'élève.
 35. Contextualise ou précise un contexte.
 36. Illustre par un exemple.
 37. Pose une question suggestive : suggère une autre façon de voir, fait envisager un nouveau point de vue.
 38. Suggère un prolongement de pensée.
 39. Pose une question déjà formulée à un autre élève.
 40. Propose un choix.
 41. Explique, définit.
 42. Nuance son propos.
 43. Emet une opinion, donne son avis.
 44. Généralise, départicularise, décontextualise.
 45. Fait utiliser des critères logiques (antonymie, inversion d'une relation entre deux éléments de la réponse,...).
 46. Reformule ses propres propos.
 47. Etablit un lien entre diverses situations.
 48. Poursuit son propos, suite à une interruption.
-

Cette liste n'est, bien entendu, pas exhaustive : le témoin est ainsi passé à tous les praticiens présents et à venir...

Recherche menée en 1994-95 sous la direction du Professeur Pol DUPONT, service de méthodologie et de formation, Université de Mons-Hainaut, par X.LAMBOTTE assisté de D.LECLERCQ