Pédagogie des conceptions : étude expérimentale et clinique en classe terminale

Patrick Baranger

▶ **To cite this version:**

Patrick Baranger. Pédagogie des conceptions : étude expérimentale et clinique en classe terminale. Education. Université Nancy 2, 1992. Français. NNT : 1992NAN21004 . tel-01775367

HAL Id: tel-01775367
https://hal.univ-lorraine.fr/tel-01775367

Submitted on 24 Apr 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITÉ DE LORRAINE

AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4
Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10
http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php
http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm

UNIVERSITE DE NANCY II

SCIENCES DE L'EDUCATION

PEDAGOGIE DES CONCEPTIONS

Etude expérimentale et clinique en classe terminale

Thèse de Doctorat

présentée et soutenue publiquement par

Patrick BARANGER

Directeur de recherche :

M. le Professeur Pierre HIGELE

Janvier 1992.

Patrick BARANGER

PEDAGOGIE DES CONCEPTIONS

Etude expérimentale et clinique en classe terminale

SOMMAIRE

INTRODUCTION - **A l'origine d'une recherche**, *5*.

CHAPITRE PREMIER - **A la recherche d'un objet d'étude : Des représentations aux conceptions**, *13*.

L'usage courant du terme représentation, *13* - La représentation : un concept philosophique, *15* - Représentation, affect et mémoire chez FREUD, *17* - L'apport durkheimien du concept de représentation collective, *21* - PIAGET et la représentation chez l'enfant, *22* - MOSCOVICI ou le renouveau d'une réflexion, *23* - La représentation sociale comme forme de connaissance, *26* - De la représentation de à la représentation pour, *28* - Des représentations à la conception, *29*.

CHAPITRE SECOND - **Considérations (historiques) sur la pédagogie des représentations**, *33*.

Au début était BACHELARD, *33* - L'enseignement de la physique en formation d'adultes, *39* - La pédagogie des représentations économiques, *43* - La didactique des sciences expérimentales, *45*.

CHAPITRE TROISIEME - **D'un projet à l'autre : Projet pédagogique et projet de recherche**, *53*.

Problématique générale, *53* - Ce que nous entendons par projet pédagogique, *57* - Nos intentions et nos finalités, *58* - La double fondation des dispositifs pédagogiques, *59* - Retour critique sur la didactique de la philosophie, *61* - Prise de conscience, décentration, métacognition, *63* - Rupture ou continuité ?, *65* - Le climat pédagogique et les préalables, *66* - Projet pédagogique et projet de recherche : le choix des dispositifs, *68* - Le dispositif pédagogique de renvoi, *69* - Le dispositif pédagogique de travail de groupe, *73* - Le choix du thème d'étude : la notion de liberté, *75* - Pour une revalorisation de la pragmatique, *76* - La mise en oeuvre conjointe de nos deux projets, *78*.

CHAPITRE QUATRIEME - **Méthodologie : Le recueil et l'analyse des informations**, *82*.

LE RECUEIL DES DONNEES, *84*.
La voie royale de l'entretien non directif, *84* - Le recueil des données dans la classe, *86* - Le questionnaire, *88* - Le carnet de bord, *93* - Le renvoi du renvoi, *95* - Les enregistrements audios, *99* - Le post-test, *100* - Les entretiens, *102* - Le questionnaire d'évaluation finale, *105* - Le double jeu : retour sur les dispositifs pédagogiques et de recherche, *107*.
LES OUTILS D'ANALYSE DES INFORMATIONS, *112*.
Conception et formulation de conception, *112* - Noyau central et déterminations périphériques, *119* - Du profil épistémologique au profil notionnel, *122* - Contradictions, schèmes étranges,..., *125* - L'analyse de contenu et la reconstruction de la structure de la conception, *129* - La grille de lecture, *136* - La qualité des conceptions, *138* - La conceptualisation, *139* - La problématisation, *143* - L'argumentation, *144* - La conscience et la maîtrise de soi comme sujet pensant, *147* - Les triangulations, *147*.

CHAPITRE CINQUIEME - **Les résultats de l'expérimentation**, *150*.

Les données globales, *150* - L'origine du changement, *153* - L'origine du changement et la dynamique des groupes, *158* - La nature du changement, *159* - L'activation d'un périphérique qui devient central, *163* - La disparition d'un des termes d'un noyau central pluriel, *169* - L'apparition d'une dimension nouvelle intégratrice, *174* - L'apparition de dimensions périphériques nouvelles, *180* - Quelques modifications atypiques, *184* - La qualité des modifications, *185* - L'argumentation, *189* - La problématisation, *197* - La conceptualisation, *197* - Le progrès de la complexité, *201* - Les croisements origine, nature, qualité, *205*.

CHAPITRE SIXIEME - **Figures et configurations : Etudes cliniques**, *212*.

Brigitte ou la conception parasitée par le besoin du paraître, *214* - Christian ou la soumission et la position idéologiques, *219* - Francis ou l'"idéalogie", *227* - Jean-Pierre ou la solitude d'un autre univers culturel, *233* - Laurent ou la position mytho-poétique, *242* - Rebecca et Emmanuel ou l'absence d'investissement et de pratique, *249* - Sandrine ou les blocages cognitifs, *254*.

CHAPITRE SEPTIEME - **Analyses et discussion des résultats : A la recherche de modèles**, *261*.

LA STRUCTURE DES CONCEPTIONS, *262*.
Les noyaux pluriels, *262* - Le clivage, *265*.
LES DETERMINANTS DE LA CONCEPTION : A LA RECHERCHE D'UN MODELE DE COMPREHENSION DU PROCESSUS DE CONSTRUCTION DE LA CONCEPTION, *269*.
Les caractéristiques de la situation de construction de la conception, déterminants de la conception, *270* - Les caractéristiques du sujet, déterminants de la conception, *273* - Les caractéristiques de l'objet, déterminants de la conception, *277*.
LA DYNAMIQUE DES CONCEPTIONS, *281*.
Les opérateurs de changement : le questionnement, *281* - Le pouvoir de l'information, *288* - Conflits et contradictions, *291* - Attitudes et positions au regard du changement, *301* - Crises ruptures et transitionalité, *305* - Les modalités du changement, *309*.
L'ACTION PEDAGOGIQUE, *311*.
Le dispositif pédagogique de renvoi, *312* - Le dispositif de travail de groupe, *316* - Quelques remarques communes aux deux dispositifs, *330* - Apprendre à philosopher, *332*.

CHAPITRE HUITIEME - **Premières conclusions, perspectives et prospective : Pour une ingénierie pédagogique des conceptions**, *335*.

Conclusions et perspectives pédagogiques, *335* - Quelques dispositifs pour une pédagogie des conceptions, *338*.

CONCLUSIONS - **Vers une pédagogie transitionnelle**, *361*.

De la pédagogie des conceptions..., *361* - ...à la pédagogie transitionnelle, *363*.

BIBLIOGRAPHIE, *367*.

INTRODUCTION

A L'ORIGINE D'UNE RECHERCHE.

Dès les premiers jours, notre activité d'enseignant de philosophie s'est reposée sur une sorte de "foi" professionnelle. Notre mission était de sortir nos élèves des sentiers battus de l'opinion pour les conduire sur les chemins de la pensée rationnelle.
Nous avons choisi d'enseigner parce que nous croyions au pouvoir de la formation. Nous n'avons rien perdu de cette conviction, seulement l'avons-nous purgée de nos fantasmes de toute-puissance. Nous pensons toujours, aujourd'hui, que, sous la conduite de son professeur de philosophie, un élève peut forger sa pensée et son intelligence. Mais nous commençons maintenant à apercevoir les conditions nécessaires à la réussite d'une telle ambition, et nous savons qu'elles ne sont pas toutes en notre pouvoir.
Nous n'avons jamais sacralisé les grands textes philosophiques : la philosophie, pour nous, a d'abord été son enseignement en classe terminale. C'est parce que nous avons perçu la philosophie comme formatrice par essence que nous avons épousé la carrière d'enseignant de philosophie. En d'autres termes, cela veut dire que la philosophie (du moins ce que nous en concevons comme un enseignement dans le secondaire) c'est par essence "apprendre à philosopher". Apprendre à conceptualiser, apprendre à problématiser, apprendre à argumenter sont les trois objectifs que nous assignons à notre enseignement (1), la fréquentation des philosophes ne peut être, pour nous, qu'un moyen - parmi d'autres- pour atteindre ces objectifs. Mais, jamais, nous n'avons fait de la connaissance de l'histoire de la philosophie, ou de la maîtrise du système conceptuel de tel ou tel philosophe un objectif de notre enseignement. Nous n'ignorons pas que cette vision de notre

1 Cf. Patrick BARANGER, Michèle BENOIT, Michel TOZZI, Claude VINCENT, **Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui**, (à paraître).

métier n'est pas partagée par certains de nos collègues.

Pourtant, en opposant la pensée à l'opinion, nous affirmons implicitement que notre objectif est d'apprendre à penser au sens d'apprendre à bien-penser. Nous supposons ainsi qu'il existe une norme sous la forme d'un modèle du bien-penser. Or, nous rencontrons précisément ce modèle du bien-penser dans les productions de la plupart des philosophes. Ce n'est pas la brillance de l'écriture, ni l'ingéniosité ou l'originalité de la réflexion, ni l'étendue du savoir et de la culture, mais bien la rigueur et la rationalité de la pensée qui nous séduisent. Il n'y a pas là d'exclusive : les grands systèmes scientifiques -sans oublier les sciences humaines et sociales- peuvent être aussi modèles de pensée et supports de cette formation au bien-penser. Mais, nous ne pensons pas, pour autant, qu'il suffit de mettre l'élève en contact avec ces modèles, même en expliquant et en décortiquant leur fonctionnement, pour que, par imprégnation quasi-magique, il puisse assimiler le mode de pensée qui fait leur valeur.

Pendant plus de dix ans, nous avons commencé, chaque année, notre enseignement de philosophie par un rituel initiatique et fondateur. Nous ne décrirons pas le détail du déroulement de ces premiers cours, il y a eu, au cours des années, bien des variantes dans les situations, les activités, les outils proposés aux élèves. Seul le thème -et derrière lui l'objectif- n'a pas changé : nous proposions toujours ce questionnement aux élèves :

> *Tous les hommes ont une opinion mais très peu pensent. Qu'en pensez-vous ?*

Puis, nous prenions à partie les réponses des élèves. Il y avait ceux qui n'avaient pas perçu l'opposition ou qui, l'ayant perçue, ne voyaient pas quel sens lui donner. Il y avait les plus nombreux, ceux qui percevaient la nuance de sens, mais aussi de valeur, et qui redéfinissaient la pensée comme l'opinion personnelle. Il suffisait que ce soit leur opinion, et qu'ils se persuadent qu'elle échappait à toute influence, pour qu'elle prenne aussitôt de l'importance. Nous prenions plaisir à leur montrer que cette survalorisation du personnel était en réalité l'un des lieux communs les plus impersonnels de notre culture contemporaine, et qu'il ne suffisait pas de dire mon opinion, comme on dit ma voiture, mon appartement, mon chien, ma femme,..., pour que l'on puisse garantir une pensée digne d'intérêt (2).
Avec beaucoup d'énergie et d'enthousiasme, nous pourfendions opinions, préjugés, a priori, croyances, affirmations gratuites,..., en appelant à toute l'autorité des grands philosophes et surtout à BACHELARD :

---

2 Nous avons depuis compris que **mon** désir d'apprendre, **mon** projet personnel, **ma** prise en considération et **ma** reconnaissance en tant que personne, pouvaient compter pour l'élève, et servir de points d'appui pour l'apprentissage.

> *"...l'opinion a, en droit, toujours tort. L'opinion* pense *mal. Elle ne* pense *pas, elle* traduit *des besoins en connaissance. (...) Il ne suffirait pas, par exemple, de la rectifier sur des points particuliers..."* (3)

Nous alternions provocation et persuasion, critique et conviction. Mais nous parvenions quand même, bon an mal an, à obtenir l'adhésion de la plus grande partie de nos élèves à notre thèse, et à notre projet. Les élèves étaient prêts, du moins le disaient-ils, à s'engager sur la voie de l'apprentissage de la pensée par une rupture radicale avec l'opinion.

Mais, quelle n'était pas notre déception de voir que les productions, écrites et orales, de ces mêmes élèves, continuaient à contenir la même dose d'opinions, préjugés,..et autres affirmations gratuites. Nous n'étions pas loin de penser que notre cause avait quelque chose d'un combat de Don Quichotte.

Il y avait surtout une grande naïveté et quelque chose comme un déni implicite de la formation dans une telle attitude. S'il suffit de vouloir penser, et de vouloir bien-penser en rupture avec l'opinion, pour, ipso facto, savoir le faire, alors à quoi bon l'apprendre ? A y regarder de loin, aujourd'hui, à quoi l'enseignant pouvait-il bien servir, une fois son travail de conviction réussi. A entretenir la "flamme" en "traitant le programme" des notions et auteurs philosophiques des classes terminales ?

Nous savons aujourd'hui qu'il ne suffit pas de décréter la pensée pour la voir naître, elle aussi, peut et doit s'apprendre. Nous posons le postulat de l'éducabilité philosophique (4).

Il est pourtant vrai que la rupture avec l'opinion réclame un effort, une lutte permanents pour un résultat qui n'est jamais définitivement acquis. C'est un combat de tous les instants pour échapper à ce glissement habituel -si ce n'est naturel- vers la pensée en sommeil. Ce qui suppose un désir, une volonté, une vigilance toujours en éveil. Cependant, le désir et la volonté ne sont rien non plus sans le savoir-faire.

Nous ne croyons guère en une approche "déductive", construisant, a priori, un mode d'emploi, une juste et programmée utilisation de la raison au service de la pensée rigoureuse. Il nous semble nécessaire d'avoir éprouvé la joie que procurent ces moments de rupture, ces moments de pensée authentique. Son approche est le plus souvent expérimentale, pour ne pas dire expérientielle. Nous croyons plus à une approche progressive, où l'on s'enhardit de plus en plus à rompre avec le mode de fonctionnement auquel on était attaché, à s'aventurer sur

---

3 Gaston BACHELARD, La Formation de l'esprit scientifique, p. 14.

4 Cf. Patrick BARANGER, Michèle BENOIT, Michel TOZZI, Claude VINCENT, **Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui**, (à paraître).

les chemins de pensée qui n'ont pas encore fait leurs preuves. Aussi, l'effort et la volonté que cela requiert ne peuvent se nourrir que du désir consécutif à la satisfaction des premières expériences (5).
Au risque de voir peser sur nous le soupçon d'empirisme et de pragmatisme, nous disons que la pensée rigoureuse ne peut s'enseigner comme un(des) modèle(s), et qu'il n'est ni antinomique, ni iconoclaste de parler d'un itinéraire d'expériences personnelles d'apprentissage de la rationalité. Contrairement aux apparences, ce type de position ne sous-entend pas un déni de la formation ; il donne seulement au formateur un autre rôle. SOCRATE se plaisait à rappeler l'art de la maïeutique, et chacun sait qu'au moment de l'accouchement c'est l'accouchée qui est "en travail". Pourtant, cela n'enlève rien à la nécessité de la sage-femme et de son art.

Pour mieux tenter de comprendre comment cette pensée rationnelle pouvait s'apprendre, nous avons ressenti la nécessité d'un regard rétrospectif sur notre propre itinéraire d'apprentissage, car, sans avoir la prétention d'une parfaite maîtrise, nous avons une pratique, -ne serait-ce qu'occasionnelle- de rupture avec l'opinion.
Nous n'allons pas détailler davantage ces considérations autobiographiques ; disons seulement que reconstituer le cheminement de notre apprentissage s'est avéré très difficile et que nous y sommes très imparfaitement parvenu. Nous y avons retrouvé deux caractéristiques. Tout d'abord, nous l'avons déjà évoqué, notre apprentissage de la rationalité s'enracine dans des expériences nouvelles émotionnellement fortes ; à l'occasion d'un de nos projets, d'une rencontre avec un homme, avec une oeuvre, et plus encore avec un événement, des "déclics" ont pu se produire. C'est cette succession de moments exceptionnels, cette continuité de micro-ruptures qui s'est avérée, pour nous, formatrice et fondatrice de notre pensée.
Mais, nous avons aussi fonctionné par admiration, imitation et identification à quelques-uns de nos grands maîtres parisiens. Dans une moindre mesure, ces mécanismes de reproduction de modèles ont aussi fonctionné pour quelques grands philosophes.

Pourtant, nous savons aussi combien cette relation (ancrée affectivement) de maître à disciple peut comporter de risques. Nous avons éprouvé la répétition béate, non maîtrisée d'un (pseudo)savoir non investi ; nous avons joué le jeu du "schtroumf savant".

> *"Réfléchissez d'abord à ceci : quelle sorte de choses peut-on enseigner à quelqu'un ? Sans doute les langues, l'histoire, les expériences, et aussi des démonstrations certaines et évidentes, et qui convainquent l'esprit comme celles des géomètres : tout cela peut s'enseigner. Mais des maximes et des opinions de Phi-*

5 *"Il n' y a pas de route royale pour la science, et ceux-là seulement ont chance d'arriver à ses sommets lumineux qui ne craignent pas de se fatiguer à gravir ses sentiers escarpés"* (Karl MARX, Le Capital, p. 44.)

> *losophes ne font pas d'emblée un enseignement du seul fait qu'on les débite. Platon dit une chose, Aristote une autre, Epicure une autre (etc.), tous les novateurs disent chacun une chose différente des autres. Qui de ces personnages enseigne vraiment, je ne parle pas pour moi, mais pour un étudiant quelconque en philosophie ?* (6)

Nous savons combien cette relation maître-disciple entretient l'esprit de chapelle, l'intolérance de pensée, le fantasme de toute-puissance de celui qui se croit l'élu, qui a eu la chance d'appartenir au cénacle.
Nous avons la franchise de dire que nous avons eu du mal à nous débarrasser de tout cela.

Le rapport de maître à disciple nous gène éthiquement, politiquement, sauf à préparer en même temps son propre dépassement, ce que nous reconnaissons ne pas savoir faire. Peut-être, n'avons-nous pas cette faculté parce que nous sommes incapable, encore aujourd'hui, de comprendre pleinement et de théoriser notre propre dépassement, -à supposer qu'il soit "achevé".

Nous partageons l'analyse de MEIRIEU qui mesure le degré de maîtrise d'un apprentissage au degré de détachement des situations, contextes et personnes qui ont permis son appropriation.

> *"Si je sais ce que j'ai appris, et si je peux le pointer lucidement, le séparer des conditions et des personnes qui ont permis cet apprentissage, alors j'ai quelque chance d'accéder à l'autonomie et d'exercer ma liberté. En revanche, si j'ignore ce que j'ai acquis, si je confonds le savoir et le maître, la connaissance et la méthode, alors je perds toute chance de pouvoir jamais m'approprier ce savoir, l'utiliser autrement et ailleurs ; je reste à jamais dépendant."* (7)

Pour toutes ces raisons, nous n'utilisons plus de stratégies pédagogiques destinées à favoriser l'identification de l'élève à des modèles.

Si ce détour par notre itinéraire personnel d'apprentissage nous a surtout conduit à savoir ce que nous ne voulions plus faire, il ne nous a guère renseigné sur les problèmes et difficultés rencontrées par nos élèves.
Nous voulions renoncer aux stratégies pédagogiques fondées sur l'identification au(x) maître(s), tout comme à celles fondées sur l'exorcisation de l'opinion, et cela nous conduisait inévitablement à prendre en compte ce mode et ces résultats de pensée que nous savions

6 René DESCARTES, Lettres.

7 Philippe MEIRIEU, L'Ecole mode d'emploi, p. 99.

être des obstacles et que nous voulions voir dépassés par nos élèves. En d'autres termes, pour mieux lutter contre ces obstacles à l'apprentissage de la philosophie, nous ressentions la nécessité de mieux les connaître. Mais, nous ressentions aussi la nécessité de construire des dispositifs pédagogiques qui ne se contentent pas de les mettre à l'écart ou de les soumettre à la critique, mais qui les prennent en compte, en charge, en main... Nous percevions confusément le bien fondé de la formule de GIORDAN et DE VECCHI : "*faire avec pour aller contre*". (8)
Alors que toute la tradition philosophique prônait le rejet critique de ces modes de pensée et de ces productions "spontanées", leur prise en compte s'imposait pour nous comme une nécessité pragmatique, comme le résultat de nombreuses expériences pédagogiques infructeuses. Il n'y a pas là la moindre pétition de principe pour accorder valeur à ces fonctionnements et productions cognitifs ; si nous consentons à "faire avec", c'est parce que nous n'avons pas trouvé d'autre solution qui nous satisfasse pour "aller contre". Et même si nous partageons le point de vue de toute la lignée de chercheurs qui travaillent sur les représentations de l'économie, pour dire que les représentations sociales sont une forme de connaissance, il ne faut pas hésiter à maintenir une hiérarchie de valeur entre les différentes formes de connaissance pour privilégier la connaissance rationnelle.

Notre rencontre avec SANNER et son livre Du Concept au fantasme fut déterminante pour nous orienter vers des pistes de compréhension de cette "forme de connaissance" que nous identifions comme obstacle à l'apprentissage du philosopher. Mieux comprendre, mieux connaître ces obstacles à l'apprentissage pour mieux agir sur eux est devenu notre objectif essentiel d'enseignant.

Nous sommes passé de l'objectif de l'enseignant à l'objet de recherche du chercheur à cause de l'indigence théorique et pratique dans laquelle nous nous trouvions face à ces obstacles à l'apprentissage. Nous n'avons guère rencontré d'études, de travaux qui nous soient -directement du moins- d'un grand secours. C'est comme si la position philosophique de rejet et de critique allait de pair avec une absence de recherche pour mieux connaître et pour mieux agir pédagogiquement sur ces obstacles. Les sciences de l'éducation ne nous ont pas habitué à une autre position ; la critique, en particulier de l'échec scolaire, et les courants dominants de la macro-sociologie nous ont, tout autant laissé insatisfait. Au pire y trouvions-nous une dénonciation des dysfonctionnements de/à l'école, au mieux des modèles de lecture, d'analyse du réel. Mais nous ne trouvions pas, dans la philosophie, comme dans les sciences de l'éducation (et les sciences humaines en général), peut-être pas des outils d'action, mais du moins des points d'appui pour l'action. (9)

---

8 Gérard DE VECCHI, André GIORDAN, L'enseignement scientifique : comment faire pour que "ça marche" ?, p. 87.

9 La situation a, depuis, quelque peu changé. Si, au tout début de nos

C'est sans doute parce que nous étions avant tout enseignant et formateur d'enseignants, dans une école que beaucoup se plaisent à voir en crise quant à ses finalités et ses méthodologies, que nous ne pouvions nous contenter d'approches critiques et analytiques évacuant la dimension pragmatique.

C'est cette situation qui nous a déterminé à nous mettre en recherche.

Notre projet de recherche est d'étudier, en situation de classe (une classe de philosophie de terminale C), les "représentations spontanées" de nos élèves concernant les contenus de notre enseignement. Nous voudrions savoir comment elles "fonctionnent", quel rôle elles jouent au regard de l'apprentissage des concepts philosophiques, comment elles évoluent, et quels effets peut avoir sur elles tel ou tel dispositif pédagogique. Nous avons dû resserrer nos ambitions, d'une part en choisissant un exemple thématique pour l'étude ces représentations : la notion de liberté. D'autre part, nous n'avons pas pu tester rigoureusement tous les dispositifs pédagogiques que nous avons imaginés, nous nous sommes limité à deux : un travail en sous-groupe et un dispositif par lequel nous écrivons à chaque élève un texte personnel d'interprétation, mais aussi parfois d'interpellation, de sa représentation.

Nous n'avons pas la prétention d'avoir des réponses à toutes les questions que nous posons. Peut-être avons-nous tracé quelques pistes, ouvert quelques chantiers intéressants. Nous avons surtout la satisfaction d'avoir essayé, de nous être attaqué à ce qui nous paraissait un problème de base de notre pratique enseignante.

Dans les pages qui suivent nous allons présenter les résultats, mais aussi le cheminement de cette recherche.
Dans le premier chapitre, nous essaierons de cerner un peu mieux notre objet d'étude ; que sont ces obstacles à l'apprentissage de la philosophie ? Pour cela, nous examinerons la notion de représentation dans ses différentes significations, mais aussi dans les différentes utilisations qui en ont été faites en philosophie et en sciences humaines.
Le chapitre deux présentera historiquement et discutera les différents courants de la pédagogie des représentations.
Dans le chapitre trois, nous exposerons notre projet de recherche et sa problématique, notre projet pédagogique et les dispositifs mis en

---

préoccupations, seule la formation continue (en sciences physiques et en économie) se posait le problème de représentations-obstacles à l'apprentissage, depuis, un grand nombre de recherches didactiques se centrent, pour de nombreuses disciplines, sur cet objet. De l'école élémentaire au lycée, de la sociologie à la psychologie cognitive, on publie de nombreux travaux sur ce thème depuis dix ans. De ce point de vue, les nôtres sont "dans l'air du temps".

oeuvre. Nous montrerons comment nous avons articulé recherche et action pédagogique.
Le chapitre quatrième sera consacré à la méthodologie avec nos partis pris, les outils de recueil d'informations et les outils d'analyse de ces informations.
Alors que le cinquième chapitre exposera les résultats de notre démarche expérimentale, le sixième présentera les résultats de nos approches cliniques.
Le septième chapitre tentera une analyse et une discussion de ces résultats et proposera quelques modélisations.
Enfin, nous terminerons en retournant à la pédagogie pour ouvrir de nouvelles pistes et suggérer de nouveaux dispositifs possibles.

Il est presque de tradition -certes récente- dans la littérature pédagogique d'insister sur la difficulté d'une lecture linéaire d'un texte présentant une réalité systémique complexe. Le nôtre n'échappe pas à cette règle. Par exemple, il est vrai que la délimitation de notre objet d'étude et que notre examen de la pédagogie des représentations ne prennent tout leur sens qu'au regard de notre projet de recherche, lequel n'est exposé que bien plus loin.
Nous prions donc, par avance, notre lecteur de bien vouloir nous excuser de la gêne que nous lui causerons par les répétitions que nous serons amené à faire et par les renvois de lecture que nous lui imposerons en note.

CHAPITRE PREMIER

A LA RECHERCHE D'UN OBJET D'ETUDE :

DES REPRESENTATIONS AUX CONCEPTIONS.

Nous avons expliqué en quoi le concept philosophique d'opinion n'avait pas été fécond pour notre quête d'une pédagogie des obstacles à l'"apprendre à philosopher". Notre rencontre avec SANNER nous a sensibilisé à la prise en compte du concept de représentation comme point d'appui de notre action pédagogique. Nous voudrions l'analyser brièvement dans ses différents champs d'intervention et dans quelques-unes de ses occurrences historiques. Il s'agit pour nous, non pas d'exposer exhaustivement l'histoire des idées, mais seulement de voir dans ces considérations historiques ce qui nous aide à cerner notre objet d'étude.
Nous aborderons une sorte de situation historique et épistémologique du concept de représentation : nous essaierons ainsi de voir la genèse, la construction progressive de ce concept. Nous essaierons aussi d'examiner comment ce concept s'articule dans des modèles très différents.

L'usage courant du terme représentation.

Dans le vocabulaire non spécialisé de la conversation courante, le terme représentation a deux significations différentes qui nous renvoient d'une part à l'art et de l'autre au droit.

Représenter, c'est d'abord l'action de rendre présent, de rendre visible, de mettre devant les yeux. Nous parlons par exemple de "représentations" théâtrales ou picturales. Dans ce sens, le terme "représentation" s'utilise dans un champ artistique qui s'adresse, de manière privilégiée, à la vue. Ainsi, on ne représente pas une oeuvre musicale, on l'interprète (10). A l'inverse, la notion de représenta-

10 Nous aurons l'occasion de revenir sur cette notion d'interprétation qui est, elle aussi, une notion importante pour l'ensemble de cette recherche.

tion s'utilise en peinture, en sculpture, en photographie, au théâtre, au cinéma, à l'opéra,..., toutes disciplines qui font appel, au moins partiellement, au visuel.
La notion de représentation est toujours liée au visible et nous renvoie aux notions d'image, de figure, d'emblème, de signe, de symbole, de graphique, de plan, de schéma,...

Représenter, c'est aussi remplacer quelqu'un, agir à sa place. On retrouve cette acception de sens dans des expressions comme représentation diplomatique, représentant de commerce, représentant du peuple, etc. On aperçoit ici les idées de délégation, de mandat, plus généralement la représentation nous donne l'idée de quelque chose qui est "mis pour" autre chose.

Ces deux sens sont liés.
Lorsque la représentation rend visible, elle ne rend pas visible la chose en elle-même. Elle rend visible un signe, une figure, un symbole ou un indice de la chose ; signe, figure, symbole, indice,... qui sont "mis pour" la chose, qui tiennent lieu de chose. (Ainsi, dans la représentation artistique, l'art n'existe que dans la mesure où il ne s'agit pas d'une copie conforme de la réalité, mais d'une voyance au sens rimbaldien du terme). La perception montrerait donc la chose telle qu'elle est, alors que la représentation montrerait déjà une construction ou une reconstruction de cette chose. La représentation rend visible un représentant de la chose.
De la même façon, lorsque la représentation remplace quelqu'un qui lui délègue fonction et pouvoir, l'idée du visible est également présente au sens où cette représentation doit se montrer, se donner à voir, se faire reconnaître. Il faut la présence réelle du représentant, avec parfois le faste et la mise en scène attachés à cette présence, pour que sa valeur de représentant lui soit reconnue. Ici la délégation se double de la présence visuelle.

Dans le vocabulaire courant, le point commun entre ces deux sens pourrait être cherché du côté de la notion de signe linguistique. SAUSSURE assigne au signe linguistique la fonction d'être "mis pour" l'objet qu'il désigne (mis pour le référent) en même temps qu'il désigne le signifiant par l'expression "image acoustique" (11). Toute la dimension de l'image est présente dans la théorie saussurienne du signe. L'image acoustique se donne à voir (à entendre) dans un signe qui est mis pour la chose.
Ce rapprochement entre représentation et signe nous renvoie à une sphère commune à ces deux notions : celle de la communication. La représentation -nous y reviendrons- a aussi pour fonction d'être un outil de communication. Peut-on concevoir la représentation comme une sorte d'"en soi" cognitif, ou bien, à l'opposé, faut-il dire que la représentation existe seulement parce qu'elle s'actualise dans une relation de communication ?

---

11 Cf. Ferdinand DE SAUSSURE, Cours de linguistique générale, p. 97 sqq.

La représentation : un concept philosophique.

S'ajoutant à un ensemble de significations ou d'emplois populaires du langage "courant", un deuxième champ de significations du terme représentation s'ouvre à nous : celui du vocabulaire philosophique.
La tradition philosophique apporte au moins un sens nouveau. Par référence à l'étymologie du terme, on peut dire que la représentation c'est ce qui est à nouveau présent, comme l'indique le préfixe "re". En philosophie, la représentation est le fait mais aussi la manière dont les objets de perception ou les objets de pensée deviennent à nouveau présents à l'esprit.
Deux notions nouvelles apparaissent ici. Tout d'abord la représentation est processus tout autant qu'elle est produit, cheminement, acte mental, autant que résultat de cet acte mental.
De plus, la sphère de ce processus est celle de la connaissance et non plus celle de la communication. Dans le cadre d'une théorie de la connaissance, en philosophie, la représentation se fonde sur une double présence : présence, d'une part, de la représentation elle-même, et présence, d'autre part, de la chose qu'elle représente, et que cette représentation "vise", diraient les phénoménologues. Cette deuxième présence est une présence indirecte, distanciée, médiatisée par la première ; la chose n'est pas mienne, elle reste extérieure à moi, mais par la représentation, elle devient intérieure, je l'ai "assimilée" ; on aperçoit, sous-jacente, toute la problématique du rapport du sujet à l'objet. Il y a là toute une dialectique de l'intérieur et de l'extérieur, du moi et du non-moi, du personnel et du social, dialectique qui nous posera problème ultérieurement par son importance dans notre recherche.
Dans cette théorie de la connaissance, on retrouve les deux sens rencontrés plus haut dans le langage courant. Au premier sens, la représentation est "image de", intériorisation de l'objet à connaître sous forme d'image (contenu ou résultat de la représentation). Au deuxième sens, la représentation est production de cet objet connu dans la conscience du sujet connaissant (processus ou acte de représentation), qu'il s'agisse d'une connaissance perceptive (représentation d'un objet déjà perçu) ou d'une connaissance imaginative (construction mentale d'une représentation qui n'a pas donné lieu à perception préalable)(12). L'objet à connaître ne pouvant pas lui-même être présent

12 On se rend compte que la tradition philosophique a déjà posé un certain nombre de questions sur la part de l'imaginaire, du fantasmatique dans la représentation. D'une certaine manière, ce sont les mêmes questions que se posent aujourd'hui les sciences humaines et qui tentent de mettre au point des dispositifs de recueils des

dans la sphère subjective, il est rendu présent, il est médiatisé par une représentation mentale qui en tient lieu.
Le problème de la connaissance devient alors le problème de l'accord de l'objet avec sa représentation, accord signifié en termes d'adéquation, de conformité, de vérité. Si on se réfère à une conception scolastique de la vérité, le problème devient alors : la représentation est-elle adéquate à l'objet qu'elle représente ? Ou bien, la représentation trahit-elle cet objet qu'elle représente ?
Ce problème, poussé à l'extrême, pourra conduire à se demander si c'est la chose en soi qui peut être objet de connaissance, ou si c'est seulement la représentation que je peux en avoir, c'est-à-dire son image médiatisée par nos outils intellectuels. Dans le même sens, on rencontre la position kantienne de l'idéalisme transcendantal qui proclame l'impossibilité d'une connaissance des noumènes, au bénéfice d'une seule possibilité de connaissance des phénomènes à travers les cadres a priori de notre sensibilité que sont l'espace et le temps.

Ce ne sont pas là des problématiques philosophiques archaïques et désuètes, mais des interrogations qui peuvent trouver écho dans les recherches les plus contemporaines. Dans les sciences de l'éducation, par exemple, -et c'est bien l'objet de notre travail- le concept de représentation pose problème dans un champ très voisin de celui d'une théorie de la connaissance, puisqu'il s'agit d'une théorie de l'apprentissage ou du développement cognitif (comme on voudra bien la nommer).
C'est aussi en relation à/en opposition à l'idée de connaissance conceptuelle, de connaissance vraie, de connaissance scientifique que la notion de représentation s'est présentée. La représentation est alors, au pire, une contre-connaissance scientifique, au mieux une sous-connaissance scientifique, une pré-connaissance scientifique, une connaissance approchée, inexacte. Ce qui est appelé concept scientifique, parfois "savoir", c'est la production intellectuelle collective et socialisée (13), dont l'adéquation avec la chose -adéquation qui garantit la vérité- est démontrée, prouvée, vérifiée... Ce qui est appelé représentation, c'est la production intellectuelle (qui peut être individuelle ou collective) dont la vérité, en termes d'adéquation avec la chose, n'a pas été établie.

---

représentations qui "élimineraient" la part de l'imaginaire ou du fantasmatique qu'un dispositif de recueil est susceptible d'induire. De là, une méfiance possible pour les dispositifs de recueil comportant des dimensions ludiques ou créatives, par exemple le photolangage.
13 Cf. le rôle de la "cité savante" chez BACHELARD.

Représentation, affect et mémoire chez FREUD.

FREUD reprend, au début de sa réflexion, le terme représentation au sens le plus classique que lui donne la philosophie (allemande) : la représentation se définit par le contenu concret d'un acte de pensée qui est la reproduction d'une perception antérieure. FREUD ne va pas changer le sens du terme, mais il va en changer la fonction, ce qui va en faire un concept nouveau dans le cadre de la théorie psychanalytique. L'originalité de la pensée freudienne est dans l'usage qu'il fait du terme représentation en rapport avec la notion d'affect et avec sa théorie (implicite) de la mémoire.
Concernant l'affect, FREUD distingue et oppose représentation et affect. Au départ, nous avons des perceptions. De ces perceptions, il nous reste deux choses intimement liées et pourtant de nature fondamentalement différentes : la représentation et l'affect. La représentation, nous l'avons dit, désigne la reproduction du contenu de la perception, l'image mentale en quelque sorte. L'affect comprend les émotions, la charge affective qui accompagnait cette perception. Par exemple, dans un cauchemar, les images manifestes ou éléments représentatifs peuvent ne pas être effrayants par leur contenu, au sens où un retour intellectuel sur le contenu du rêve peut ne pas permettre de comprendre et de justifier en quoi il était cauchemardesque. Pourtant, ce rêve s'accompagne d'émotions intenses et est un cauchemar ; ainsi, le "travail du rêve" a permis de modifier le contenu imagé des représentations au point de les aseptiser, de les neutraliser, sans possibilité d'impact sur les affects qui les accompagnaient. L'exemple le plus classique dans l'oeuvre freudienne est sans doute le rêve de l'homme aux loups. Cela veut dire que représentation et affect, pourtant intimement liés, peuvent connaître des destinées différentes, dans certains processus, en l'occurrence le processus de refoulement (ou de neutralisation pour l'affect).
Le fait de penser ensemble représentation et affect revient à relier la représentation à la sphère de l'affectivité, ce que se gardait bien de faire la philosophie classique. Dans le cadre d'une théorie de la connaissance, il ne peut pas y avoir de place pour l'affectivité. Bien au contraire, l'affectivité -et, plus généralement la sensibilité- doit être, par tous les moyens, éliminée, puisqu'elle est une source d'obstacles à l'établissement de la vérité. Or, nous y reviendrons, l'une des caractéristiques des représentations dites spontanées qui précèdent l'apprentissage est leur enracinement dans l'affectif de l'élève. De même, l'accrochage de l'élève à ses représentations doit être pensé en termes de volonté de préserver des équilibres affectifs. Ainsi, nous pouvons mieux comprendre la résistance (encore un mot qui a une coloration psychanalytique importante) au changement, à l'évolution des représentations chez certains individus, résistance que l'on peut rattacher à la vigueur des affects.
Mais, en même temps, cognitif et affectif ne vont plus de pair puisque

la représentation refoulée peut revenir à la conscience sans l'affect qui y était associé. Parallèlement l'affect peut se "reporter" sur une autre représentation qui n'avait initialement rien à voir avec lui. C'est pour nous important de voir comment cette fonction de report est susceptible de fonctionner dans des relations de communication, et en partie des relations de communication de groupe. A l'occasion d'un conflit socio-cognitif, on pourra par exemple s'étonner de voir naître tel acharnement argumentatif, voire telle agressivité, par rapport à un contenu du débat qui, a priori, ne semble pas justifier un tel comportement. Dans leur devenir, représentation et affect, à l'origine liés, se séparent. Pourtant, c'est ce que montre la dimension thérapeutique de la psychanalyse, tout travail sur la représentation est vain s'il ne s'accompagne pas d'un travail sur l'affect, c'est-à-dire s'il ne retrouve pas la liaison de la représentation et de l'affect qui y était attaché. Peut-on transposer cette découverte à notre champ de réflexion ? Autrement dit, faut-il, pour ce qui concerne l'apprentissage, s'intéresser à l'aspect affectif de la représentation, même si cet aspect est latent, voire s'il semble absent ?

Par ses efforts pour montrer l'enracinement du cognitif sur l'affectif, FREUD est sans doute le premier à avoir étudié de façon détaillée le fonctionnement de ce que l'on appelle aujourd'hui une représentation sociale. Les théories sexuelles infantiles correspondent à de véritables représentations sociales spécifiques du monde enfantin.

Le premier intérêt de FREUD est de montrer que ces théories sexuelles se construisent à l'occasion de situation-problèmes que rencontre l'enfant. La théorie de la castration est une "solution" au problème de la différence des sexes. La théorie cloacale est une "solution" à l'énigme de la naissance du bébé.

> *"Ces fausses théories sexuelles que je vais maintenant examiner ont toutes une propriété très remarquable. Bien qu'elles se fourvoient de façon grotesque, chacune d'elles contient pourtant un fragment de pure vérité ; elles sont sous ce rapport analogues aux solutions qualifiées de "géniales" que tentent de donner les adultes aux problèmes que pose le monde et qui dépassent l'entendement humain. Ce qu'il y a en elles de correct et de pertinent s'explique par le fait qu'elles trouvent leur origine dans les composantes de la pulsion sexuelle qui sont déjà à l'oeuvre dans l'organisme de l'enfant ; car ce n'est pas l'arbitraire d'une décision psychique ou le hasard des impressions qui ont fait naître de telles hypothèses, mais les nécessités de la constitution psycho-sexuelle, et c'est pourquoi nous pouvons parler de théories sexuelles infantiles typiques, c'est aussi pourquoi nous trouvons les mêmes conceptions erronées chez tous*

les enfants dont la vie sexuelle nous est accessible." (14)

Le deuxième intérêt de l'approche freudienne est de nous montrer le lien de ces théories sexuelles infantiles avec une charge affective. La charge affective peut être déjà présente dans la situation-problème elle-même : exemple, l'attente (angoissée parce que jalouse) d'un petit frère ou d'une petite soeur en relation avec l'interrogation sur la naissance des bébés et la théorie cloacale. Le mobile de la pensée en recherche est affectif, au sens où des situations de vie mettent l'enfant en état de problème affectif. Pour cette raison il faut considérer l'enfant en état de "désir de savoir", en donnant au mot désir toute sa signification affective.
Mais, la charge affective peut être également présente dans la théorie qui sert de réponse à cette situation-problème : exemple, la peur d'une punition parentale dans le cadre de la théorie de la castration.
Le troisième intérêt des analyses freudiennes est de relier ces théories sexuelles infantiles à la notion de "conflit psychique". FREUD dit même qu'à cette occasion l'enfant vit son premier conflit psychique, conflit entre ses propres théories et les vues présentées ou soutenues par les adultes.

> *"Mais ils ont aussi vécu par là la première occasion d' un "conflit psychique" dans la mesure où des opinions, pour lesquelles ils éprouvent une préférence de nature pulsionnelle mais qui ne sont pas "bien" aux yeux des grandes personnes, entrent en conflit avec d'autres, qui sont fondées sur l'autorité des "grandes personnes", mais qui ne leur conviennent pas à eux. Ce conflit psychique peut devenir bientôt un "clivage psychique"..."* (15)

Nous avons là une situation rappelant curieusement les situations d'apprentissage qui posent problème aux didacticiens des représentations (16). La "théorie" de l'enfant entre en conflit avec le modèle explicatif de l'adulte. Il en résulte souvent coexistence de deux théories parallèles (discours clivé), l'une ou l'autre étant utilisée selon les besoins, le contexte, et l'interlocuteur du moment. Dans l'étude que nous ferons des productions de nos élèves de Terminale, nous rencontrerons beaucoup de conceptions clivées.
L'étude des théories sexuelles infantiles est aussi, sans doute, l'une des premières tentatives d'analyse concrète de l'articulation de la dimension collective (sociale) et de la dimension individuelle de la représentation. Car si "nous trouvons les mêmes croyances erronées chez tous les enfants" étudiés par FREUD, la genèse de ces croyances

14 Sigmund FREUD, Les Théories sexuelles infantiles, p. 19.
15 Sigmund FREUD, *Idem*, p. 18.
16 Cf. les travaux de GIORDAN et de ses collaborateurs sur l'apprentissage du concept de reproduction.

obéit à un processus de production qui a des caractéristiques spécifiques pour chacun.

FREUD est amené à préciser le concept de représentation dans le cadre de sa conception de la mémoire. Il n'y a pas, à proprement parler, de théorie explicite de la mémoire chez FREUD, mais de nombreuses remarques éparses. Il y a distinction entre la "trace mnésique", qui est explicitement désignée comme l'élément de base constitutif de la mémoire (comme ensemble de réseaux associatifs), et la représentation ; la représentation est une espèce particulière de trace mnésique : une trace mnésique "investie", c'est-à-dire chargée d'énergie psychique. Cette distinction nous invite à ne pas considérer l'individu comme porteur d'une représentation, comme un individu passif , comme un pur réceptacle transmutant des perceptions en représentations. Au contraire, l'individu est pensé comme actif psychiquement et affectivement, dans un processus de production de la représentation. La représentation n'est donc pas une simple image qui s'imprime dans la mémoire du sujet, c'est un élément constitutif d'un système de pensée, élément qui a une dynamique et une fonction dans ce système. On comprend mieux pourquoi dans les problématiques contemporaines de l'apprentissage, la représentation peut fonctionner comme obstacle et générer des résistances. Mais on comprend aussi qu'elle puisse être présentée par certains auteurs comme un modèle de compréhension du monde permettant à l'enfant qui le met en oeuvre une résolution satisfaisante des problèmes qu'il se pose au regard des actions qu'il projette (17).

Dernière précision : FREUD distingue "représentation de chose" et "représentation de mot" ; il faut penser la représentation de chose comme une première substitution, et la représentation de mot comme une substitution de la substitution. De plus, alors que la structure de la représentation de chose est essentiellement imagée, celle de la représentation de mot est avant tout langagière.

On voit que, pour nous, l'importance de la réflexion freudienne sur le concept de représentation est considérable. Tout d'abord, FREUD est le premier à penser la notion de représentation, non plus dans son statut épistémologique, mais dans une théorie qu'il appelle "économique", c'est-à-dire dans un modèle de fonctionnement mental. Ce faisant, il a le mérite d'explorer l'articulation cognitif/affectif, ainsi que l'articulation individuel/collectif. De plus, il montre comment la représentation se construit en relation à une situation-problème, et en relation à la manière dont l'individu vit émotionnellement cette situation-problème. Enfin, il montre comment la représentation sert de base à des modèles de compréhension et d'action sur le monde, de même qu'il entrevoit les rapports de la représentation au langage et à la sphère de la communication.

---

17 Cf. André GIORDAN, L'Elève et/ou les connaissances scientifiques, p. 88 sqq.

L'apport durkheimien du concept de représentation collective.

C'est à DURKHEIM que l'on attribue généralement la paternité du concept de représentation sociale. En réalité, c'est le concept de "représentation collective" qu'il met en avant, en 1895 (18), par opposition à la notion philosophique classique de représentation individuelle.
Pour lui, les représentations individuelles sont variables, changeantes, très personnelles et éphémères. A l'opposé, les représentations collectives sont stables, durables, solides ; elles constituent le lien de pensée entre les membres d'un même groupe social. Elles exercent un véritable pouvoir de pensée et d'action sur les membres de ce groupe social, elles perdurent, se transmettent et se reproduisent de génération en génération. Cette différence de nature entre les représentations individuelles et collectives est aussi, pour lui, une différence de valeur ; il n'est pas possible de construire une réflexion scientifique sur quelque chose de sans cesse changeant.

> *"S'il (le concept) est commun à tous, c'est qu'il est l'oeuvre de la communauté. Puisqu'il ne porte l'empreinte d'aucune intelligence particulière, c'est qu'il est élaboré par une intelligence unique où toutes les autres se rencontrent et viennent, en quelque sorte, s'alimenter. S'il a plus de stabilité que les sensations ou les images, c'est que les représentations collectives sont plus stables que les représentations individuelles car tandis que l'individu est sensible même à de faibles changements qui se produisent dans son milieu interne ou externe, seuls des événements d'une suffisante gravité réussissent à affecter l'assiette mentale d'une société."* (19)

Avec DURKHEIM, c'est l'affirmation désormais irréversible que la psychologie des individus ne permet pas d'expliquer des faits sociaux. Ainsi, DURKHEIM avance l'idée fondatrice d'une psychologie sociale qui aurait pour objet l'étude de l'"idéation collective", c'est-à-dire de ces représentations collectives stables et durables. En fait, il vise sous le nom de représentation collective les grands mythes, les grandes idées religieuses...

---

18 Cf. Emile DURKHEIM, Sociologie et philosophie, pp. 13-50.

19 Emile DURKHEIM, Les Formes élémentaires de la vie religieuse, p. 609.

Le modèle durkheimien n'est pratiquement pas développé. L'idée d'une psychologie sociale est une intéressante prospective que DURKHEIM n'approfondira presque pas, si ce n'est sur quelques idées religieuses. Par contre, cette idée va être d'une grande fécondité dans le champ de l'anthropologie sociale ou de la psychologie génétique.

PIAGET et la représentation chez l'enfant.

Dès 1926, dans La Représentation du monde chez l'enfant, PIAGET parle de "*représentations spontanées*", ce qui semble témoigner d'une activité cognitive spécifique à l'enfance.

> "*...quelles sont les représentations du monde que se donnent spontanément les enfants au cours des différents stades de leur développement intellectuel ?*" (20)

Cette question, qui résume en quasi-totalité la problématique de ce livre, nous apporte quelques précisions sur le sens que PIAGET donne au terme représentation.
La représentation est représentation "*du monde*", ce qui veut dire que le monde est son objet, mais aussi qu'elle se construit à son contact ; c'est parce que l'enfant est en relation avec le monde que cette représentation peut s'élaborer (on rejoint, par là, les thématiques de l'assimilation/accommodation).
La représentation résulte d'une activité ("*que se donneent... les enfants*") totalement spontanée. Les enfants ne reçoivent pas cette représentation, mais la construisent eux-mêmes ; elle est indépendante de toute intervention extérieure (en particulier adulte). De ce point de vue, PIAGET prend soin de distinguer (p. 13) les croyances "*spontanées*", des croyances "*suggérées*" ou "*déclenchées*" (plus précisémment par l'adulte dans le cadre du dispositif de recherche).
C'est "*au cours des différents stades de leur développement intellectuel*" que les représentations sont construites ; une telle formulation introduit, d'emblée, une perspective dynamique. Ces représentations vont évoluer tout au long de ces différentes phases.
Enfin, l'objet d'étude piagétien concerne la représentation *des* enfants, -nous pourrions dire de l'enfance-, même s'il reconnait l'existence de spécificités individuelles (en particulier dans la fabulation)

---

20 Jean PIAGET, La Représentation du monde chez l'enfant, p. 5.

Le projet piagétien s'inscrit plus dans le connaître d'une psychologie que dans l'agir d'une pédagogie. Ainsi, PIAGET n'envisage-t-il les problèmes pédagogiques qu'en conséquence des résultats établis par la psychologie de l'enfant. En 1932, dans Le Jugement moral chez l'enfant, l'insistance sur les problèmes pédagogiques semble plus grande. Après avoir montré que psychologiquement la construction des normes morales requiert à la fois expérimentation individuelle et coopération sociale, PIAGET examine deux méthodes pédagogiques : le travail par groupes et le "self-government". Mais, il a soin de préciser que l'on ne peut pas déduire "*sans plus*" (p. 470) une pédagogie d'une psychologie de l'enfant. Cette brève incursion -certes indirecte- de la notion de représentation dans le champ de la pédagogie se termine par la reconnaissance d'une spécificité de la recherche pédagogique sur ce plan.

> *"Mais la pédagogie est loin d'être une simple application du savoir psychologique. Sans parler de la question des buts de l'éducation, il est évident que, même en ce qui concerne les procédés techniques, c'est à l'expérience seule, et non à la déduction, à nous montrer si des procédés tels que la méthode du travail par groupes et celle du self-government ont une valeur réelle. Autre chose est, en effet, de prouver que la coopération dans le jeu ou la vie sociale spontanée des enfants entraîne certains effets moraux, et autre chose est d'établir que cette coopération peut être généralisée à titre de procédé éducatif. Sur ce dernier point, seule la pédagogie expérimentale est compétente."* (21)

MOSCOVICI ou le renouveau d'une réflexion.

Outre les travaux de PIAGET, la notion de représentation du monde sera étudiée par l'anthropologie sociale, en particulier par MAUSS et LEVI-BRUHL. On peut dire que tout le courant naissant d'histoire des mentalités aura le mérite d'aborder, la plupart du temps sans parler explicitement de représentation, ces idéations sociales que DURKHEIM voulait étudier.

Pourtant, c'est à MOSCOVICI, dans les années soixante que l'on doit la remise à jour du projet durkheimien. MOSCOVICI rebaptise à cette occasion "représentation collective" en "représentation sociale". Son projet est de ne plus restreindre la recherche en psychologie sociale à l'étude des opinions et des attitudes, alors, il propose l'étude des représentations sociales comme systèmes de pensées.
La démarche de MOSCOVICI est cependant inverse de celle de LEVI-BRUHL et de PIAGET, voire de FREUD et de BACHELARD. Alors que les travaux de

21 Jean PIAGET, Le Jugement moral chez l'enfant, p. 472-473.

LEVI-BRUHL examinent le passage d'une pensée mythique à une pensée scientifique, alors que les travaux de FREUD et de PIAGET examinent le passage d'une pensée infantile à une pensée adulte, alors que les travaux de BACHELARD examinent le passage d'une connaissance commune à une connaissance scientifique, MOSCOVICI étudie le passage d'une pensée scientifique, la psychanalyse, à une version populaire, mythique de la psychanalyse. Le projet de **La Psychanalyse, son image et son public** est de montrer comment une pensée scientifique, en se disséminant dans le grand public, se métamorphose en représentation sociale (22). Cette métamorphose, de contenus comme de structures, transforme le système conceptuel de la connaissance scientifique en un réseau d'idées et d'images de la représentation sociale.
Chez MOSCOVICI, l'opposition durkheimienne de l'individuel et du collectif n'est plus fondatrice de la représentation ; c'est la dimension de communication, d'échanges, d'interactions qui lui donne son caractère social. De plus, la notion de représentation sociale ne prend plus seulement -surtout- comme objet d'étude des idéations collectives figées (mythes, légendes, traditions) mais des éléments d'une psychologie sociale en train de se faire. Apparaît alors la dimension du changement social, de la transformation des idées sociales sous l'effet de l'intervention des acteurs sociaux.
D. JODELET montre que la notion de représentation sociale, à la suite des premiers travaux de MOSCOVICI, rencontre des obstacles de type épistémologique dans deux domaines :

> *"En psychologie d'abord, en raison de la dominance du modèle behavioriste qui déniait toute validité à la prise en compte des phénomènes mentaux et de leur spécificité. Dans les sciences sociales, ensuite, en raison de la dominance d'un modèle marxiste dont la conception mécaniste des rapports entre infra et superstructure déniait toute légitimité à ce domaine d'étude tenu pour peuplé de purs reflets ou soupçonné d'idéalisme."* (23)

Le refus d'accorder toute valeur au mentalisme (soupçonné d'idéalisme par les marxistes, caractérisé par l'absence ou la difficulté d'observables par les behavioristes) constitue le premier obstacle épistémologique au concept de représentation sociale. Le second est dans l'attachement à un déterminisme parfois très proche du mécanisme. L'essor de la psychologie cognitive, d'une part, et les travaux d'ALTHUSSER sur les *"Appareils Idéologiques d'Etat"*, d'autre part, contribueront pour beaucoup au dépassement de ces obstacles, en redonnant une place à l'acteur social et à la construction de la connais-

22 Deux courants de recherche viendront prolonger ce travail, celui du partage du savoir avec les travaux de ROQUEPLO, et celui de la vulgarisation scientifique avec, en particulier, les travaux de SCHIELE.
23 Denise JODELET, **Représentations sociales : un domaine en expension**, p. 38-39.

sance dans l'interaction et la communication (GARFINKEL, CICOUREL).

La porte est désormais ouverte à tout un courant de recherche, articulé autour du concept de représentation, transversal à la plupart des sciences humaines et sociales. Il n'est pas dans notre dessein de présenter plus en détail ce courant dont on peut apprécier aujourd'hui la prégnance.

MOSCOVICI montre que l'on peut aborder une représentation sociale selon trois dimensions : la première concerne les informations qu'elle ramasse. On essaiera alors de repérer ces informations mobilisées sur l'objet de la représentation, en termes de quantité mais aussi de qualité (richesse, banalité, etc...). La deuxième dimension est celle du champ de représentation, c'est-à-dire de l'organisation, de la hiérarchisation et de la structuration de ces informations en un système d'images. Ce champ de représentation, variable d'un groupe social à l'autre, voire d'un individu à l'autre, semble très lié à l'idéologie des sujets. A ces deux dimensions situées au plan cognitif, il convient d'ajouter une dimension au plan évaluatif (qui est sans doute la dimension génétiquement première, ou du moins génétiquement déterminante) : il s'agit de l'attitude ou du positionnement du sujet face à l'objet de la représentation sociale.

Comment fonctionne une représentation sociale ? Le premier processus de fonctionnement est le processus d'objectivation. Par là, les informations sont sélectionnées, décontextualisées et transformées en un "schéma figuratif", présentation imagée, réductrice et aseptisée (vidée de ce qui fait problème ou conflit pour l'individu) des informations que l'individu peut mobiliser sur l'objet de la représentation. Puis vient la naturalisation ; ce schéma figuratif devient catégories du langage et bien vite réalités. Après avoir reconstruit les informations, la représentation sociale reconstruit le monde à son (ses) image(s) ; le monde devient tel qu'elle veut bien le percevoir. Ceci nous renvoie au second processus de la dynamique d'une représentation, qui est l'ancrage.

> *"Si l'objectivation montre comment les éléments représentés d'une science* (en l'occurrence la psychanalyse) *s'intègrent à une réalité sociale, l'ancrage permet de mieux saisir la façon dont ils contribuent à modeler des rapports sociaux et comment ils les expriment."* (24)

La représentation au plan instrumental a une fonction : elle explique le monde, elle permet de tout comprendre et de tout expliquer. La représentation s'y "retrouve" partout et se "retrouve" partout. Elle est le médiateur dans la relation du sujet au monde, elle donne sens au réel et trouve toujours, en retour, dans ce réel, un indicateur qui la valide. Ainsi, elle se fait signe, symbole, emblème de certaines va-

24 Serge MOSCOVICI, La Psychanalyse, son image et son public, p. 173.

leurs que l'individu défend à travers elle et c'est là le troisième aspect de son fonctionnement. La représentation sociale nous transporte donc d'une fonction perceptive à une fonction axiologique (en tant que support d'un système de valeurs) en passant par une fonction argumentatrice (elle produit la logique et le contenu de sa propre justification).

L'oeuvre de MOSCOVICI est le point de départ de plusieurs courants de recherche qui, en sciences humaines et sociales, ont pour concept central la représentation. Nous nous intéresserons plus spécifiquement à la relation représentation / connaissance.

La représentation sociale comme forme de connaissance.

D. JODELET donne une première caractérisation de la représentation sociale sur laquelle, dit-elle, *"s'accorde la communauté scientifique"* :

> *"C'est* une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. *Egalement désignée comme "savoir de sens commun", ou encore "savoir naïf", "naturel", cette forme de connaissance est distinguée, entre autres, de la connaissance scientifique"* (25)

L'accent est mis sur l'aspect "*forme de connaissance*" de la représentation sociale, et c'est à ce titre, en tant qu'enseignant, qu'elle va nous intéresser. Cette forme de connaissance s'oppose à la connaissance scientifique et a une visée pratique.

> *"Qualifier ce savoir de "pratique" réfère à l'expérience à partir de laquelle il est produit, aux cadres et conditions dans lesquels il l'est, et surtout au fait que la représentation sert à agir sur le monde et autrui."* (26)

En conséquence la représentation sociale se manifeste, chez l'individu, sous forme de segments discursifs et de segments praxiques. En ce qui concerne notre enseignement, nous aurons à faire à des discours et non à des mises en pratique. Cependant, nous ne devons pas oublier que ces discours se réfèrent, en partie du moins, à des expériences pratiques antérieures.
Si la représentation sociale constitue un système de pilotage de la pratique, elle sert aussi à la lecture du réel ; mettant en oeuvre des

25 Denise JODELET, Représentations sociales : un domaine en expansion, p. 36.
26 *Idem*, p. 43-44.

cadres d'interprétation, des modèles d'analyse du réel, elle est une forme de connaissance. En ce sens, elle a les mêmes fonctions que l'idéologie : interprétation du monde et orientation des conduites. Elle diffère cependant de l'idéologie :

> *"Une idéologie vit par la force du système conceptuel, quasi-logique qui la soutient ; la représentation sociale n'a pas cette structure systématique, (...)*
> *Une idéologie a un appareil qui la défend et en sauvegarde l'orthodoxie, tandis que la représentation sociale en est dépourvue. Pour cela le monde de l'idéologie est un monde plus stable, réifié, tandis que l'univers de la représentation est plus diffus, mobile toujours en changement."* (27)

DOISE et PALMONARI insistent sur l'organisation interne moins forte, moins structurée et surtout moins figée de la représentation par rapport à l'idéologie. Surtout la relation, qu'idéologie et représentation entretiennent à la vérité, est différente : l'idéologie est un mode de pensée dans lequel le "souci" de vérité est plus fort.
Sans doute même ne faut-il pas voir dans la représentation sociale une pensée pré-scientifique qui n'aurait pas atteint la vérité de la science, mais :

> *"une forme de connaissance bien particulière, non réductible à une connaissance scientifique dégradée ou erronée. Elle puise ses contenus dans plusieurs champs, elle fonctionne par traduction, articulation, emprunt, ressemblance, elle produit une vraisemblance pour convaincre, elle est paradoxalement connaissance-méconnaissance en rapport avec la pratique."* (28)

Toutes les caractéristiques que GRIZE présente ne désignent pas la représentation spécifiquement sociale ; elles peuvent s'appliquer aux représentations individuelles. La représentation individuelle est aussi une forme de connaissance liée aux pratiques et actualisée dans les discours. ABRIC nous propose une définition plus générale et plus descriptive de la représentation :

> *"...on appelle représentation le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique. La représentation est donc un ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à un objet ou une situation. Elle est déterminée à la*

27 Augusto PALMONARI, Willem DOISE, Caractéristiques des représentations sociales, p. 14.

28 Jean-Blaise GRIZE, Logique naturelle et représentations sociales, p. 162.

fois par le sujet lui-même (son histoire, son vécu), par le système social et idéologique dans lequel il est inséré, et par la nature des liens que le sujet entretient avec ce système social." (29)

Notre étude portera sur les représentations individuelles que les élèves se font de certaines notions philosophiques. Il va de soi que ces représentations individuelles sont souvent en rapport étroit avec la représentation sociale de ces notions. Mais ce sont les processus individuels d'apprentissage qui nous intéressent ; nous savons que la construction des savoirs emprunte des voies différentes selon les élèves.

De la représentation de à la représentation pour.

Si toute représentation met en relation un sujet et un objet, toute représentation, pour pasticher HUSSERL, est représentation *de* quelque chose, cette composante référentielle est d'autant plus patente si l'on examine la représentation du point de vue de son contenu. Mais on peut aussi l'examiner du point de vue de sa destination, c'est-à-dire de ce pour quoi ou de ce pour qui elle a été élaborée. On considère alors beaucoup plus le processus de la représentation que son produit, en mettant implicitement ce processus en relation avec des activités finalisées, orientées vers des buts. Dans un tel contexte, la représentation est surtout représentation *pour*.

DENIS distingue trois possibilités de sens à l'expression "représentation pour".
Dans un premier sens :

"...le complément peut correspondre à la désignation d'un objectif *à l'intérieur d'une tâche. Tel est le cas de l'individu qui élabore une représentation, par exemple une image visuelle, de l'objet x* pour *pouvoir répondre à la question :"x possède-t-il la propriété P ?"."* (30)

Dans ce sens est bien mis en relief le caractère fonctionnel de la représentation dans des procédures cognitives plus complexes.
Dans un deuxième sens, la représentation est *pour* un individu particulier qui l'élabore. C'est le constat du fait, dit DENIS, que le même objet x peut donner lieu à représentation différente chez l'individu i et chez l'individu j :

---

29 Jean-Claude ABRIC, L'Etude expérimentale des représentations sociales, p. 188.

30 Michel DENIS, Image et cognition, p. 20.

> *"Ainsi considérera-t-on la représentation $R(x)_i$ de l'objet* x *"pour" l'individu* i *(distincte de la représentation $R(x)_j$ du même objet pour l'individu* j*."* (31)

Dans un troisième sens, qui intéresse bien davantage notre recherche, la représentation est *pour* un *destinataire*, et donc adaptée spécifiquement à lui. DENIS donne l'exemple de la représentation qu'un enseignant construira différemment d'un concept scientifique selon qu'il la destine à des écoliers ou à des étudiants. Cette précision de sens peut être féconde dans le champ des sciences de l'éducation. Si l'on considère la représentation qu'un élève se construit d'un fait, d'un concept, d'une loi, d'un problème,..., on peut supposer qu'elle ne sera pas la même selon qu'elle s'adresse à un de ses camarades, à un de ses professeurs, ou à un autre adulte,..., voire à lui-même dans le cadre de la résolution d'une tâche ou d'un problème (on rejoint là, la première nuance).
La notion de contrat didactique insiste sur cette adaptation (des comportements, des attitudes, des réponses, des productions,...) de l'élève à une discipline ou à un enseignant particulier. C'est en fonction des attentes et des exigences spécifiques qu'il perçoit ou qu'il imagine, que l'apprenant adapte ses actions. Pour les mêmes raisons, et dans le même contexte, on peut concevoir qu'il adapte ses productions cognitives, et, en particulier, ses représentations à ce "destinataire".

> *"L'efficacité (ou l'utilité) d'une forme de représentation est donc étroitement dépendante des usages que l'individu est susceptible de faire de cette représentation. Cette assertion a toutes chances d'être vraie dans le domaine de la représentation mentale. En tout état de cause, la question de la* destination *des représentations revient toujours, à un moment ou à un autre, au devant de la problématique de la représentation."* (32)

Des représentations à la conception.

C'est peut-être CHARLIER, dans Planifier un cours, qui nous propose la caractérisation la plus complète de la notion de représentation.

> *"Nous définissons les représentations à partir de huit couples de caractéristiques : social-idiosyncrasique, processus-produit, dynamique-équilibre, sujet-objet, contenu-fonction, cognitif-affectif et psychomoteur, support-produit de l'apprentissage, vrai-*

31 *Idem*
32 Michel DENIS, *Idem*, p. 30.

faux." (33)

Les représentations sont sociales par certaines de leurs fonctions (édification des rapports sociaux) et parce qu'elles sont portées par le langage. Elles ont un aspect idiosyncrasique car elles portent la marque du sujet tant dans leur processus de production que dans leur produit. Cette marque est cognitive, mais aussi affective. Elles doivent être considérées comme dynamiques du point de vue de leur processus, alors qu'elles sont des paliers d'équilibre du point de vue de leur produit. Les représentations mettent en contact un sujet et un objet. Leur contenu est parfois bien loin de la (des) fonction(s) qu'elles assument ; elles sont une forme de connaissance, un outil de lecture du réel et d'orientation des pratiques. En ce sens, représentation et concept s'opposent, pourtant, il est difficile d'analyser les représentations seulement en termes de vérité ou d'erreur si l'on s'intéresse à leur fonction autant qu'à leur contenu. Enfin, elles sont des supports pour un apprentissage qui produira de nouvelles représentations.

Ce panorama synthétique des recherches autour de la notion de représentation, de son usage courant à la notion de représentation mentale, en passant par la représentation sociale, nous permet d'approcher un peu mieux notre objet d'étude.
Dans le mode de pensée des adolescents quelque chose peut faire obstacle à leur appropriation des notions philosophiques. Le "déjà-là", cette représentation spontanée, cette représentation première, ... doit être considéré comme une forme de connaissance. MOSCOVICI a montré que de telles formes de connaissances mobilisent et organisent des informations, sont pensées par images et sont fortement associées à des valeurs ou à des idéologies.
Cette forme de connaissance est présentée en opposition au concept par la tradition philosophique. Qu'il s'agisse d'une représentation individuelle ou d'une représentation collective, elle n'est pas suffisamment socialisée pour être reconnue universellement valide par la "communauté savante" et, de ce fait, se trouve caractérisée par un défaut de vérité. Si la philosophie classique oppose cette forme de pensée à la pensée scientifique, GRIZE prend soin de préciser qu'on ne peut pas la réduire à "une connaissance scientifique dégradée ou erronée" ; elle fonctionne d'une autre manière et obéit à d'autres normes.
Cette forme de connaissance ne doit pas être considérée seulement du point de vue de son résultat, de son produit, mais aussi de son processus de construction. La représentation n'est pas un simple retour d'une perception, elle est reconstruction mentale ; par elle le sujet est acteur social de sa pensée. Si l'on en croit PIAGET ou FREUD, c'est au contact du monde que cette représentation se construit, en

33 Evelyne CHARLIER, Planifier un cours c'est prendre des décisions, p. 60.

réponse à une situation-problème rencontrée par le sujet, de plus elle devient le plus souvent outil de lecture et de compréhension de ce monde. Elle a aussi une fonction pratique de guide et d'orientation des conduites. Pour reprendre DENIS, la représentation n'est jamais gratuite, elle est "pour quelque chose", et cela lui donne sens, objectif, finalité.

Mettre à jour les relations que la représentation entretient avec la sphère psycho-affective du sujet constitue sans doute l'apport freudien le plus important. Tout au long de sa construction et de son évolution, la représentation est chargée d'émotion, d'affects. Certes, l'investissement du sujet dans la représentation n'est pas toujours fort : la représentation se sépare parfois de l'affect qui l'a accompagnée à certains moments de sa dynamique. Néanmoins, elle reste souvent suffisamment imprégnée des désirs du sujet pour être parfois le théâtre de conflits psychiques, voire de clivages psychiques.
La deuxième caractéristique importante qui nous paraît devoir être soulignée est l'impossibilité d'isoler la représentation de la sphère de la communication. MOSCOVICI, DENIS, et bien d'autres, insistent sur le fait qu'une représentation est toujours "pour quelqu'un" et qu'elle prend tout son sens et toutes ses fonctions au travers d'une relation de communication.

Pourtant, si nous faisons nôtres toutes ces caractéristiques de la représentation, nous préférons désigner notre objet d'étude sous une autre dénomination et parler de **conception**.
Nous ne retenons pas la distinction de COQUIN-VIENNOT qui voit dans la conception une situation intermédiaire entre la représentation et le concept, et une production dépendante de l'apprentissage scolaire.

> *"Lorsqu'un groupe d'élèves met en oeuvre une même représentation d'un concept dans une situation donnée et que cette représentation présente une certaine stabilité on parle de* conception *(...). On parlera plutôt de représentation ou de modèle naïf ou spontané, si leur construction s'est élaborée en dehors du système scolaire."* (34)

GIORDAN, dans ses dernières productions utilise indifféremment représentation et conception.

> *" Nous les désignerons par le terme de "conception", plutôt que par celui de "représentation" afin d'éviter les confusions de sens, dues aux multiples connotations qu'a prises cette notion en psychologie ou en didactique des mathématiques. Nous utiliserons le terme de "représentation", en tant que synonyme afin d'éviter*

34 Danièle COQUIN-VIENNOT, La notion de représentation-conception au service de l'enseignement d'un concept mathématique, p.70.

les répétitions."(35)

Il est vrai que la notion de représentation a de nombreuses connotations -et pas seulement en psychologie ou en didactique des mathématiques, mais aussi en philosophie, en psychanalyse, dans le langage quotidien, etc.- et que nous ne sommes pas sûr que toutes ces disciplines désignent la même réalité par ce terme. Concernant notre objet d'étude, il est une connotation qui nous gêne tout particulièrement : l'idée d'un retour à la présence de quelque chose qui était devenu absent. Le terme de "représentation", par son étymologie même, nous renvoie trop fortement à une perception ou à une imagination antérieure qui serait réactivée. On peut, certes, invoquer une antériorité -plus imaginaire que perceptive- en deçà de la manière dont un élève exprime son "idée" de la liberté.
Mais nous voulons nous situer dans le cadre d'une opposition du perçu au construit, ou d'une opposition du proccessus au produit ; ainsi, nous préférerons le terme de "conception" à celui de "représentation" pour désigner notre objet d'étude. (36) Plus encore, nous préciserons ce terme, à l'occasion de l'analyse de nos données, par la notion de "formulation de conception".

35 André GIORDAN, Vers un modèle didactique d'apprentissage allostérique, p. 240.

36 Par contre nous réserverons le terme de "représentation" pour désigner la notion psycho-sociologique de représentation sociale. De même, chaque fois que nous ferons référence aux travaux d'autres auteurs, nous respecterons le terme qu'ils emploient.

CHAPITRE SECOND

CONSIDERATIONS (HISTORIQUES) SUR LA PEDAGOGIE DES REPRESENTATIONS.

Au début était BACHELARD.

> "*BACHELARD a souvent dit qu'il était d'abord un professeur et que son épistémologie n'était en fait qu'une pédagogie de la raison scientifique*" (37)

Il est vrai que les références à la pédagogie, à l'enseignement, à l'étude,... sont présentes tout au long de l'oeuvre épistémologique de BACHELARD, ce qui laisse à penser que de nombreuses pistes pédagogiques et didactiques pour l'enseignement des sciences, voire pour l'enseignement en général, pourraient être trouvées dans ses écrits.
A défaut de véritables pistes, BACHELARD nous propose, en tout cas, des principes sur lesquels fonder une pratique pédagogique.

Tout d'abord, il prône une théorie constructiviste de l'acquisition du savoir, dans laquelle celui qui apprend doit d'abord être actif. La présentation de résultats déjà construits n'a pour BACHELARD aucune chance de mettre l'étudiant en contact avec la rationalité scientifique. Commentant les créations de chimies "hyperorganiques" (où le silicium, le zirconium,... jouent le même rôle que le carbone dans la chimie organique), BACHELARD déclare :

---

37 Georges JEAN, Bachelard, l'Enfance et la Pédagogie, p. 118.

> *"...l'intérêt de construire dépasse ici de beaucoup la curiosité de constater"* (38)

En d'autres termes, si l'on présente à l'étudiant uniquement les résultats de la chimie organique, sans lui montrer les processus de son élaboration, il a toute de chance de ne pas comprendre l'idée même qui est à la base des chimies "hyperorganiques".

> *"...on ne s'instruit pas en enregistrant purement et simplement les* résultats *de la pensée scientifique"* (39)

C'est suggérer la nécessité de se "frotter" activement à ces processus de construction, en refaisant expériences, manipulations, mais surtout itinéraires intellectuels qui y sont attachés. Dès 1928, dans l'**Essai sur la connaissance approchée**, BACHELARD disait :

> *"...il s'agit d'élaborer la connaissance plutôt que l'acquérir".* (40)

Il ajoutait en 1949, dans le **Rationalisme appliqué** :

> *"...*découvrir *est la seule manière de* connaître. *Corrélativement, faire découvrir est la seule manière d'enseigner."* (41)

Mais ce n'est pas tant cet aspect constructiviste et actif de la "pédagogie" de BACHELARD, qui intéresse le plus notre recherche. Ses prises de positions critiques contre un enseignement magistral figé nous confortent dans nos choix.
Le concept d'"*obstacle épistémologique*" ouvre une voie bien plus importante à la pédagogie, en ce sens qu'il reconnait la présence -opérante puisque obstacle- d'un déjà-là préalable à l'étude et à l'apprentissage.

> *"Quand il se présente à la culture scientifique, l'esprit n'est jamais jeune. Il est même très vieux car il a l'âge de ses préjugés."* (42)

C'est dans la **Formation de l'esprit scientifique**, en 1938, que BACHELARD introduit et développe pour la première fois cette notion d'obstacle épistémologique. Son point de départ est la notion d'erreur. Pour lui, l'erreur est au début même de la connaissance

38 Gaston BACHELARD, Le Matérialisme rationnel, p. 116.
39 *Idem*, p. 114
40 G. BACHELARD, Essai sur la connaissance approchée, p. 169.
41 G. BACHELARD, Le Rationalisme appliqué, p. 38.
42 G. BACHELARD, La Formation de l'esprit scientifique, p. 14.

scientifique, dans la mesure où la connaissance scientifique ne commence pas à zéro, mais rencontre une connaissance vulgaire pré-existante. Avant la connaissance scientifique, il n'y a donc pas "rien", mais déjà des représentations, des intuitions, des opinions, des préjugés, des images, des modèles explicatifs personnels..., qui constituent autant d'erreurs. Evidemment, on ne peut parler d'erreur qu'au regard d'une science constituée et de son évolution.
Ces représentations erronées, l'individu ne les abandonne pas volontiers ; c'est pour cette raison que l'on peut parler d'obstacle épistémologique. On peut voir deux raisons à cette résistance à l'abandon des premières erreurs ; d'une part, l'individu ne possède pas toujours les structures mentales (opérations mentales et concepts) nécessaires à cet abandon. D'autre part, une logique personnelle de l'intérêt semble le pousser à s'accrocher à ces représentations (confondant "principe de plaisir" et "principe de réalité", il perçoit le monde, non tel qu'il est, mais tel qu'il voudrait qu'il soit)

> *"L'opinion pense mal ; elle ne pense pas : elle traduit des besoins en connaissance. En désignant les objets par leur utilité, elle s'interdit de les connaître".*(43)

Non seulement la connaissance première est assujettie aux désirs et aux besoins de l'individu, mais, de plus, celui-ci s'accroche à cette connaissance première parce qu'elle constitue pour lui autant d'équilibres. Ces équilibres, psychiques, intellectuels, affectifs, sociaux, idéologiques,..., -même provisoires- satisfont, à l'instant, l'individu ; ainsi toute nouvelle connaissance est intrinsèquement une menace pour ses équilibres et engendre chez le sujet autant de résistances.

> *"Il vient un temps où l'esprit aime mieux ce qui confirme son savoir que ce qui le contredit, où il aime mieux les réponses que les questions. Alors l'instinct conservatif domine, la croissance spirituelle s'arrête."* (44)

Ainsi, le développement scientifique ne peut se concevoir que comme une rupture, une *coupure épistémologique*, avec la connaissance vulgaire, laquelle est toujours connaissance première. Savoir devient donc rectifier une erreur première.

> *"En revenant sur un passé d'erreurs, on trouve la vérité en un véritable repentir intellectuel. En fait, on connaît* contre *une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites, en surmontant ce qui, dans l'esprit même, fait obstacle à*

43 *Idem*, p 14.
44 *Ibidem*, p. 15.

la spiritualisation". (45)

Car l'obstacle épistémologique étudié par BACHELARD tout au long de La **Formation de l'esprit scientifique**, n'est pas un obstacle extérieur au sujet, à l'acte même de connaître. Il y a de tels obstacles à la connaissance scientifique qui sont des obstacles propres à l'objet que l'on se propose de connaître mais :

> *"...il ne s'agit pas de considérer des obstacles externes, comme la complexité et la fugacité des phénomènes, ni d'incriminer la faiblesse des sens et de l'esprit humain : c'est dans l'acte même de connaître, intimement, qu'apparaissent, par une sorte de nécessité fonctionnelle, des lenteurs et des troubles."* (46)

Si l'obstacle ne provient ni d'un état du sujet, ni d'un état de l'objet, mais de l'activité même de la connaissance, c'est par l'activité que l'on pourra le surmonter. Conformément à ses principes pédagogiques actifs et constructivistes, que nous exposions plus haut, BACHELARD critique le modèle expositif traditionnel au nom de son inefficacité à produire un dépassement de l'obstacle :

> *"Les professeurs de science imaginent que l'esprit commence comme une leçon, qu'on peut toujours refaire une culture nonchalante en redoublant une classe, qu'on peut faire comprendre une démonstration en la répétant point par point. Ils n'ont pas réfléchi au fait que l'adolescent arrive dans la classe de Physique avec des connaissances empiriques déjà constituées : il s'agit alors, non pas* d'acquérir *une culture expérimentale, mais bien de* changer *de culture expérimentale, de renverser les obstacles déjà amoncelés par la vie quotidienne."* (47)

Cette activité de connaissance rectificatrice, cette connaissance **contre** est présentée par BACHELARD sous des aspects à la fois moralisateurs et volontaristes. Ainsi parle-t-il de *repentir intellectuel*, ainsi fait-il preuve de radicalisme dans ses positions, lorsqu'il prône coupure et rupture qui seules peuvent permettre le dépassement de l'obstacle.

> *"On ne peut rien fonder sur l'opinion : il faut d'abord la détruire. Elle est le premier obstacle à surmonter. Il ne suffirait pas, par exemple, de la rectifier sur des points particuliers, en maintenant, comme une sorte de morale provisoire, une connaissance vulgaire provisoire."* (48)

---

45 *Ibidem*, p. 13-14.
46 *Ibidem*, p. 13.
47 *Ibidem*, p. 18.
48 *Ibidem*, p. 14.

L'allusion à DESCARTES et au **Discours de la méthode** est nette. Elle est plus fréquente qu'on ne le croit dans l'oeuvre de BACHELARD ; c'est qu'elle correspond au modèle de méthode scientifique dominant dont BACHELARD veut précisément montrer le caractère inopérant pour la recherche scientifique contemporaine. De la même manière, et pour les mêmes raisons, il critique cette "pédagogie cartésienne" qui présente un savoir figé, de manière expositive selon "l'ordre des raisons".
Ainsi donc, avant de pouvoir construire une connaissance, il faut commencer par détruire ce qui y fait obstacle. Ces deux temps du connaître doivent être mis en oeuvre dans l'activité même du sujet. A cette fin, BACHELARD élabore un véritable projet-programme pédagogique prenant en compte ces deux étapes :

> *"Ainsi toute culture scientifique doit commencer, comme nous l'expliquerons longuement, par une catharsis intellectuelle et affective. Reste ensuite la tâche la plus difficile : mettre la culture scientifique en état de mobilisation permanente, remplacer le savoir fermé et statique par une connaissance ouverte et dynamique..."* (49)

Nous voudrions insister sur cette dimension, que presque tous les pédagogues, se réclamant aujourd'hui de l'héritage bachelardien, ont oubliée : la catharsis est aussi affective. Il ne saurait être question de refuser de prendre en compte les résistances, les modifications d'équilibre qu'une telle pédagogie cathartique induit. C'est à la fois un problème de fait et de droit. De fait, dans la mesure où le refus d'une telle prise en compte réduit, voire compromet totalement l'efficacité d'une telle pédagogie. De droit, car c'est une pratique déontologiquement douteuse, une pratique "d'apprenti sorcier" que de provoquer des remises en question affectives sans les accompagner, les contrôler, les encadrer,..., les suivre pédagogiquement.
De même, dans la seconde partie du "programme" bachelardien, on a bien compris le changement de point de vue requis au niveau méthodologique, le passage de l'expositif au constructivisme et aux méthodes actives, ou pour parler la langue bachelardienne, le passage d'une pédagogie de la réponse à une pédagogie du problème. Mais que dire de cet état de mobilisation permanente, qui ne concerne plus seulement (surtout) la méthode de travail, mais le rapport (affectif) au travail ?

> *"Ici se situe le problème central de la pédagogie dynamique : il s'agit de dynamiser une culture, de donner à un psychisme, quelle que soit la richesse acquise, un besoin de progrès."* (50)

C'est qu'il n'y a pas de pédagogie active, constructiviste, dynamique

49 *Ibidem*, p. 18.
50 Gaston BACHELARD, **Le Rationalisme appliqué**, p. 72.

sans la mobilisation du sujet. Dans un autre vocabulaire, on parlerait d'une pédagogie qui donne le désir d'apprendre ; c'est bien le problème de BACHELARD d'allier la confiance à la surveillance intellectuelle de soi, de prodiguer encouragement de soi-même. Hostile à une pédagogie de la curiosité qui trouve sa force dans la fascination du divers, du coloré, du "*pittoresque*", partisan d'une pédagogie de l'effort, BACHELARD a aussi le souci de cet "*encouragement de soi-même*", sorte de contrepartie affective aux renoncements qu'impose une pédagogie de la rationalité. Il s'agit de préserver et de nourrir un "*intellectualisme tonique*", une mobilisation, voire une motivation, du sujet pour l'étude, dirions-nous aujourd'hui.
Nous croyons que tout le courant de pédagogie des représentations, qui se réclame de BACHELARD, a, la plupart du temps, totalement occulté la dimension affective, et ses répercussions pédagogiques, c'est-à-dire la sphère de la relation pédagogique. On a trop centré cette pédagogie sur l'opposition du pré-savoir obstacle au concept scientifique contenu à acquérir, oubliant que BACHELARD insiste d'abord sur l'activité du sujet. Sans doute, pour lui, la maîtrise du concept est bien moins importante que la maîtrise de cet état d'esprit de recherche rationnelle qui lui permettra, le moment venu, de maîtriser ce concept-là, et bien d'autres encore.
Lorsque BACHELARD parle de donner un besoin de progrès "*quelle que soit la richesse acquise*", il montre bien à quel point il accorde plus d'importance à la recherche du savoir qu'à sa possession. Cet esprit de recherche est sans doute la marque du véritable esprit scientifique.

BACHELARD assimile toujours le point de vue pédagogique au point de vue épistémologique.

> "*La notion d'*obstacle épistémologique *peut être étudiée dans le développement historique de la pensée scientifique et dans la pratique de l'éducation.*" (51)

Le passage de la construction collective des savoirs par la communauté scientifique à la construction individuelle des savoirs par l'écolier est permanent chez BACHELARD. On pourrait presque dire qu'il assimile, sur ce plan, ontogenèse à phyllogenèse, sans qu'on puisse jamais savoir, à la lecture de son oeuvre, jusqu'à quel point cette assimilation est fondée.

---

51 Gaston BACHELARD, La Formation de l'esprit scientifique, p. 17.

L'enseignement de la physique en formation d'adultes.

Sous la direction de MOSCOVICI, dès les années 61-62, une réflexion se met en place sur la diffusion, la transmission et l'assimilation des connaissances scientifiques. Dans la logique des recherches sur la représentation sociale, MOSCOVICI tente de mettre à jour les représentations sociales du savoir scientifique. On s'intéresse à la fois aux processus et aux résultats de ces représentations sociales en opposition avec le savoir scientifique lui-même. Il s'agit à la fois de constater des écarts entre la science et sa diffusion et son appropriation et de tenter de comprendre cet écart par la mise à jour d'un mode de pensée spécifique : celui de la représentation. La dimension sociologique prime de beaucoup la dimension pédagogique, même si quelques conséquences pédagogiques se dégagent de ces études. Ce courant de recherche n'aura pas d'impact sur les pratiques pédagogiques des enseignants de sciences.

Il faudra attendre le début des années 70 pour qu'un véritable courant de pédagogie des représentations voit le jour. On passe d'un discours sur l'enseignement, de la lecture de l'enseignement à la lumière de la théorie des représentations, à une tentative de prise en compte dans les pratiques enseignantes mêmes de ces analyses de la représentation sociale. Cette introduction se fait dans deux disciplines : les sciences physiques et les sciences économiques. De plus, elle se cantonne, dans un premier temps, à un public spécifique : celui des adultes, dans le cadre de la formation continue. Un historien aurait à coeur de rendre raison de cette double particularité : pourquoi ce public spécifique et pourquoi ces deux disciplines ? Ce n'est pas notre propos et nous n'avons pas de compétence spécifique d'historien, mais nous oserons quelques hypothèses.
La prise en compte pédagogique des représentations exige une décentration, au moins partielle de l'enseignant, du contenu de l'apprentissage vers le processus et le fonctionnement spécifiques de celui qui apprend.

> *"On notera d'ailleurs la décentration opérée par le formateur : son objectif principal n'est plus constitué par les connaissances à acquérir mais par le travail de construction par le formé des démarches les plus efficaces pour l'élaboration des connaissances."* (52)

Or, les enseignants sont, en quasi-totalité, exclusivement formés pour la transmission du savoir ; une telle décentration exige un savoir-faire nouveau et surtout une modification de l'image qu'ils ont de leur profession. Seul un public "exigeant" pouvait conduire certains

52 Jean-Régis MIGNE, Pédagogie et représentations, p. 86.

d'entre eux à une telle "révolution professionnelle". Qu'il s'agisse de promotion ou de reconversion professionnelles, les adultes en formation continue ont pu constituer ce public exigeant. Tout d'abord, ils ont le plus souvent un projet de formation et une assise communicationnelle suffisante pour obliger l'enseignant à prendre en compte ce projet plutôt que de s'enfermer dans des dispositifs pédagogiques tout "ficelés". D'autre part, ce public présente une grande hétérogénéité sur le plan des savoirs, des savoir-faire, des expériences antérieures, tout cela obligeant le formateur à une prise en compte de ces différences. Une idée nouvelle se construit de fait : ce n'est pas à l'adulte à s'adapter au dispositif de formation, mais au dispositif de formation d'être au service des besoins des formés. Une telle position ne pouvait (pas encore) concerner la formation initiale. Celle-ci ne laissait pas suffisamment de place intitutionnelle à l'innovation pédagogique ; ainsi, bon nombre d'enseignant du secondaire, qui ne pouvaient pas s'exprimer là, sont allés innover en formation continue (avec un soutien intitutionnel fort, qui peut aller, par exemple, jusqu'à la reconnaissance de la nécessité d'effectifs réduits à une quinzaine de stagiaires).
Dans le choix des sciences physiques, il faut voir la marque de l'héritage bachelardien. BACHELARD, nous l'avons dit plus haut, a proposé les fondements d'une pédagogie des sciences révolutionnaire. Aucune autre discipline, à cette époque, ne possède la richesse d'un tel substrat d'analyses épistémologiques et de pistes pédagogiques.
Nous y reviendrons, le choix des sciences économiques renvoie à une situation bien différente, une situation qui s'analyse en termes idéologiques et politiques. Dans la lignée du Capital, certains voient dans la maîtrise du savoir économique le moyen d'une libération de l'exploitation et de l'aliénation capitalistes. De plus, pour certains, le savoir populaire de l'économie n'est pas toujours présenté comme un sous-savoir, une dégénérescence du savoir savant, mais comme un contre-savoir de classe face au savoir savant qui peut être assimilé au savoir bourgeois.

Pour en revenir à l'enseignement de la physique aux adultes, le courant de l'INFA de MIGNE ne se détache que très peu des propositions pédagogiques bachelardiennes.
Son point de départ est l'erreur, non pas l'erreur d'inattention, mais l'erreur "significative", celle qui découle de, et qui révèle à la fois, un mode de pensée, celui de la représentation.

> *"Le formateur lui, partant de l'indice que constitue l'erreur dévoilée, doit chercher à reconstituer la démarche par laquelle le formé y est parvenu, car il est plus efficace de rectifier une démarche productrice d'erreurs que de corriger une à une toutes les erreurs que cette démarche ne manquera pas de reproduire."*

(53)

On retrouve là un thème cher à BACHELARD, celui de la rectification. Il s'agit de rectifier la "démarche" (nous pourrions dire le processus de production de la représentation) pour mieux pouvoir modifier la représentation (nous dirions le produit de la représentation) elle-même. La représentation (le produit visible sous la forme de l'erreur) est alors présentée comme le "*symptôme*" d'une maladie plus profonde (au niveau de la démarche).

C'est que MIGNE critique une pédagogie qui ne s'intéresserait qu'aux produits sans se préoccuper des processus (démarches). Il critique le modèle qui part de l'expression des représentations par chacun, de la confrontation de ces représentations en travail de groupe, puis de l'évolution de ces représentations vers une connaissance conceptuelle (scientifique) grâce à l'aide du formateur pendant le travail de groupe.
Il dénonce le danger de "réification" que peut comporter une telle méthode ; le formé, qui a déjà tendance à prendre ses représentations comme allant de soi, risque de s'enfermer et de s'enferrer dans ces pseudo-évidences lorsqu'il se rendra compte qu'il les partage avec ses voisins.
Il critique ensuite le statut qu'une telle pédagogie confère aux représentations : ce faisant, il n'y a pas de différence de statut, et donc de valeur, entre la connaissance scientifique et la connaissance commune (les représentations). Une telle position lui apparaît inacceptable ; on reconnaît là un autre thème cher à BACHELARD.
Dans la même lignée bachelardienne, il récuse l'idée d'une évolution progressive des représentations vers les concepts scientifiques. Pour lui, les représentations ne sont pas pré-scientifiques, tout au plus sont-elles para-scientifiques. Elles ne peuvent pas être un point d'appui pour la connaissance scientifique, puisqu'elles sont un obstacle et qu'il faut se situer dans une perspective de rupture épistémologique.

> *"Une pédagogie de la connaissance scientifique ne peut pas être fondée sur l'hypothèse d'une progression continue de cette connaissance mais sur celle d'une suite des mutations dont chacune se réalise en rupture et contre un état antérieur de cette connaissance qui constitue un obstacle pour l'étape suivante."* (54)

S'appuyant toujours sur BACHELARD, MIGNE refuse de commencer par l'expression des représentations. Pour lui, le moment bien choisi pour prendre en compte les représentations n'est pas avant le travail sur le savoir scientifique, mais après, à la limite pendant, ce travail.

---

53 *Idem*, p. 86.
54 *Ibidem*, p. 86.

> *"Demander à quelqu'un qui n'a jamais vu la mer de la comparer à la montagne est aussi illusoire que de faire prendre conscience à un formé de ses représentations alors qu'il ne connaît rien d'autre et qu'elles ont pour lui le statut de l'évidence et de la réalité. C'est une fois l'explication scientifique donnée qu'il faut revenir sur les représentations pour arriver à les liquider par une série de rectifications successives. Selon la formule de G. BACHELARD*, "en revenant sur un passé d'erreurs, on trouve la vérité en un véritable repentir intellectuel"." (55)

De ces quatre critiques une seule nous paraît importante à retenir.
Le danger de réification est réel, la représentation peut se figer et se renforcer à l'occasion d'un travail de groupe. Si, par ailleurs, on espère qu'un conflit socio-cognitif peut, à l'occasion du travail de groupe, permettre un dépassement de la représentation, quelles sont alors les précautions à prendre, au niveau de la construction même du dispositif, pour éviter ce danger ?
Le moment de confrontation entre la représentation et le concept nous paraît être un problème mal posé. Si nous reprenons les termes mêmes de MIGNE, il ne s'agit pas de confronter un contenu (produit) représentationnel à un contenu scientifique mais de travailler sur des démarches (processus). D'ailleurs, lorsque MIGNE emploie l'expression "*donner l'explication scientifique*", il y a une certaine distorsion avec tout le reste de son propos par lequel il prône une démarche constructiviste contre une démarche expositive du savoir(56). Il propose, à juste titre, la formulation "*élaboration de connaissances*" (57), en rappelant son étymologie (labor, travail), au lieu des formulations de transmission et d'assimilation qui étaient employées par ACKERMANN, RIALAN et autres collaborateurs de MOSCOVICI.
Les deux autres critiques utilisent les arguments de BACHELARD, parfois même l'argumentaire se limite à l'utilisation de l'autorité du maître. Elles nous reposent les mêmes questions. La rupture est-elle une nécessité ? Une nécessité spécifique à une pédagogie des représentations ou une nécessité spécifique à une pédagogie des sciences expérimentales ? Pourquoi le caractère d'obstacle à la connaissance scientifique, indéniable à la représentation, serait-il contradictoire avec un caractère de point d'ancrage, voire de point d'appui pour une

55 Jean-Régis MIGNE, La Notion de "représentation" en pédagogie des adultes, p. 35.

56 A la lecture des écrits de MIGNE, avec presque vingt ans de recul, il est (trop) facile de constater une telle distorsion entre le modèle théorique qu'il propose et les pratiques pédagogiques qu'il décrit ; il ne faut cependant pas oublier que MIGNE doit être considéré comme un des pionniers d'une pédagogie des représentations.

57 *Idem*, p. 33.

connaissance scientifique ? Quelle est la valeur de l'opposition connaissance commune / connaissance scientifique ? Son champ de validité est-il l'histoire des sciences ou la pédagogie ?

La pédagogie des représentations économiques.

C'est sur cette opposition connaissance commune / connaissance scientifique, que les formateurs en économie vont se démarquer de MIGNE, BACHELARD et plus généralement des physiciens. Il y a dans leur manière de dire que la "*représentation est une forme de connaissance*" une volonté de ne pas la considérer comme une forme "inférieure" mais comme une forme différente de connaissance.

> "*...le langage des formés n'est pas l'expression d'une méconnaissance mais, au contraire, d'un mode de connaissance différent de celui des économistes.*" (58)

L'originalité des recherches de l'équipe d'ALBERTINI est de ne plus seulement rapporter les représentations à la science, mais aussi au formé qui en est porteur. La stratégie pédagogique choisie par le formateur est donc fonction de deux déterminants : le statut de savoir de la représentation par rapport à la science et la place accordée au formé dans la formation.

> "*En effet, du point de vue des formateurs, les représentations sont perçues comme une sorte de langage pratique qu'ils confrontent obligatoirement au langage dont ils sont porteurs, celui de la science économique (quelle que soit l'orientation économique donnée à cette science). Suivant le statut qu'ils donnent à cette science et celui qu'ils donnent au formé, nous obtenons toute une palette de situations qui vont de la non prise en compte des représentations, à la centralité de celles-ci dans une démarche de prise de conscience.*" (59)

Pour ALBERTINI, le conflit de points de vue entre le formateur et le formé est à la source même de l'acte formatif. Leur rapport au savoir est fondamentalement différent : le formateur est d'abord en rapport avec une théorie scientifique, alors que le formé est en rapport avec sa propre pratique sociale. Ainsi, le formateur et le scientifique, en spécialistes, découpent et autonomisent, de façon étroite, leur champ d'étude, alors que l'individu porteur de représentations a un champ beaucoup plus large et ouvert qui met en interrelation l'économique,

58 J.M. ALBERTINI et D.C. LAMBERT, L'Initiation économique des adultes, p. 28.

59 *Idem*, p. 5.

le social, le politique, le culturel, etc.

En plus de cette introduction de la dimension "pratique sociale du formé", l'équipe d'ALBERTINI va aussi insister sur le rapport au réel différent pour les sciences économiques et pour les sciences exactes. Ceci va donner un autre statut épistémologique, mais aussi pédagogique aux représentations.

> *"...contrairement aux sciences dites exactes, les sciences sociales ne peuvent véritablement parvenir à une désarticulation et à une reconstruction de l'objet qu'elles se donnent indépendamment de ce qui est "vécu". La connaissance économique est plus un langage décalé par rapport au réel que reconstruction du réel au sein d'un système explicatif. Par langage décalé, nous entendons une reformulation de ce qui est observable à propos et en fonction d'une pratique sociale précise, mais selon un mode d'approche scientifique. (...) la science économique (...) ne peut être dissociée des objectifs sociaux (au sens large du terme) poursuivis par ceux qui l'utilisent ou l'élaborent."* (60)

C'est donc le statut épistémologique de la science économique qui va conduire à une autre position pédagogique, position qui va rompre avec le dogme de la rupture en vogue à cette époque. Le principe retenu pour guider l'action pédagogique sera celui de la *"double distanciation"* permettant que :

> *"...le formé puisse prendre du recul tout aussi bien par rapport à la manière dont il appréhende l'expérience vécue que par rapport aux concepts et aux modes opératoires qu'offre une discipline souvent dominée par des "a priori" qui lui sont exogènes. Elle suppose à la fois, de la part des groupes en formation, une capacité de se situer par rapport aux approches des économistes et des formateurs, et une capacité à dépasser le niveau de la connaissance subjective."* (61)

Ce principe pédagogique est en cohérence avec les finalités éducatives et formatives choisies par l'équipe d'ALBERTINI.

> *"La formation, en même temps, essaie de faire passer d'un langage de la pratique vécue à un langage plus scientifique. Mais il n'y a pas pour nous opposition entre les deux types de langage. Plus précisément, il nous paraît que l'objectif central d'une formation économique d'adultes, c'est qu'à l'aide d'un langage plus scientifique les formés se réapproprient leur pratique dans un contexte qui lui donne sens."* (62)

60 *Ibidem*, p. 13.
61 *Ibidem*, p. 28.
62 *Ibidem*, p. 78.

> *" Si l'ensemble des représentations d'un individu constituent l'idéologie pratique à partir de laquelle il interprète son environnement et peut se situer, une nouvelle connaissance ne sera acceptée que si elle permet, elle aussi, à la personne qui la reçoit de se situer."* (63)

Autrement dit, la fonction de lecture du réel et d'orientation des conduites que prenait en charge l'ensemble des représentations premières, doit être assumée par la connaissance économique à acquérir. Celle-ci doit permettre au formé de se situer, de donner un sens à sa pratique ; la fécondité opératoire de la connaissance doit permettre au sujet connaissant d'en tirer des outils pour une pratique sociale.
Pour parvenir à ce résultat, l'action pédagogique tentera de développer chez le formé un mouvement d'objectivation, ce qui veut dire un point de vue mental qui lui permette de se situer en extériorité par rapport à sa pratique. Elle visera également la mise en place d'une autonomisation du savoir économique, ce qui veut dire le découpage d'un champ homogène de savoir. Les représentations, fortement liées à la pratique sociale, se caractérisent précisément par des points de vue multi-référenciés, donc par l'absence d'une telle autonomisation. Plus encore, la tâche formatrice sera de mettre en place chez le formé de réels processus de conceptualisation, ce qui signifie une promotion de l'abstraction, mais aussi l'accès au symbolique et à la schématisation.

Le parti pris pédagogique, par l'utilisation du jeu, des moyens audio-visuels (en particulier du photolangage) et de l'enseignement programmé, est celui des méthodes actives.

> *"Plus la difficulté de conceptualisation est grande, plus il est important que le "faire" prenne le pas sur le "dire"."* (64)

La didactique des sciences expérimentales.

La didactique naissante des sciences physiques et des sciences naturelles fera du traitement pédagogique des représentations l'un de ses axes essentiels de recherche. Sur ce thème, à l'occasion d'une action de recherche de l'I.N.R.P., les didacticiens de l'ensemble des sciences expérimentales travailleront en commun. **L'Elève et/ou les connaissances scientifiques** sera le compte rendu des recherches de toute cette équipe placée sous la responsabilité de GIORDAN.
Pour eux, les représentations "*spontanées*" de l'élève sont placées au point de départ de son apprentissage. Elles sont premières chronologi-

63 *Ibidem*, p. 98.
64 *Ibidem*, p. 89.

quement mais aussi logiquement, dans la mesure où toute démarche d'apprentissage doit leur être rattachée.

Mais que faut-il entendre par "*représentations spontanées des élèves*", quelles "représentations" l'équipe de GIORDAN se fait-elle de cet objet ? Elles sont, dans la tradition des analyses de la notion de représentation, qualifiées de "*traductions du réel*" sous forme d'"*images*". On nous dit que ce sont des "*images non épurées*" (faut-il entendre qu'en les épurant on parviendrait à des conceptions plus exactes ?). On nous dit aussi qu'elles sont "*difficilement communicables*". Pourtant, d'un enfant à l'autre, sur le même objet, il y a des variantes mais il y a surtout des "caractéristiques communes" ; part de l'individuel, mais aussi part du collectif, du social. On nous dit surtout qu'elles ont pour l'enfant une réelle "*valeur explicative*", qu'elles constituent pour lui des "*pré-modèles*".

> "*En effet, les représentations que les élèves proposent semblent jouer pour eux un rôle d'intermédiaire entre un phénomène, un problème qui se déroule devant eux et son cadre de référence.*" (65)

> "*La représentation que possède l'élève traduit à la fois son image de la réalité et l'instrument d'analyse de la réalité du plus haut niveau qu'il a pu élaborer : deux composantes à partir desquelles il va pouvoir comprendre. S'il n'a pas pu aller plus loin, cela signifie qu'il y a eu blocage, blocage qu'il faudra tenter de mettre en évidence.*" (66)

VIENNOT va même plus loin dans la mise en relation de la représentation avec le monde (et l'action sur ce monde) puisqu'elle refuse, à ce titre, le terme même de représentation.

> "*Ceci conduit à revenir sur l'objet de cette étude : le phénomène étudié ne saurait être une réalité en soi, indépendante de l'instrument de mesure. C'est en ce sens que nous préférons ici l'expression : "mode de raisonnement spontané" au terme plus élégant et plus habituel de "représentation". Il y a dans ce mot un aspect statique qui risque de prêter à confusion et de laisser oublier que tout raisonnement part d'une sollicitation, fût-elle un choc brutal contre un lampadaire, une question d'examen ou un piège élaboré par un enquêteur. La forme des questions posées, le type de situation proposée, se révèlent en effet des facteurs essentiels dans la manière dont les étudiants mobilisent tel ou tel mode de raisonnement.*" (67)

65 L'élève et/ou les connaissances scientifiques, p. 88.

66 André GIORDAN, Une pédagogie pour les sciences expérimentales, p. 194.

67 Laurence VIENNOT, Le Raisonnement spontané en dynamique élémen-

En ce sens les représentations des élèves peuvent constituer des "*points d'ancrage*" pour les apprentissages ultérieurs, aussi parce qu'elles sont processus toujours en mouvement et non produit achevé et qu'elles "*s'appuient sur des analogies superficielles*".
Faire comme si elles n'existaient pas conduirait à un clivage dans l'esprit de l'élève entre deux systèmes explicatifs concurrents : l'un s'exerçant en situation scolaire (en particulier en situation de contrôle scolaire), l'autre dans des contextes différents de l'école.
Il ne s'agit pas pour le maître de les passer à la critique en dénonçant leurs contradictions internes ou leurs contradictions avec le réel. Les représentations, par essence, obéissent à une autre logique que celle qui sous-tend une telle dénonciation critique.
Il ne s'agit pas de réduire leur prise en compte à une sorte de catharsis qui les débarrasserait de leurs "erreurs", "*mais bien de changer de culture expérimentale*", formule reprise de BACHELARD (**La formation de l'esprit scientifique**).

> "*Inversement, la connaissance des représentations des enfants dont rend très bien compte le modèle "investigation-structuration" n'est qu'imparfaitement intégrée dans le modèle "présentation-réception". Dans le meilleur des cas (celui où elles ne sont pas simplement niées), elles n'y sont envisagées que comme des "scories" dont il convient de purger l'esprit des enfants afin d'y substituer des "connaissances propres", conformes aux données de la science construite.*" (68)

Le choix d'un modèle constructiviste d'apprentissage (le modèle "investigation-structuration") confie à l'élève le soin de "*substituer le savoir aux représentations premières*". Cette activité de "substitution" ne prend sens que par l'opposition concept/représentation. Pourtant, il ne s'agit pas d'un concept figé, idéalité transcendante décrivant à la perfection le réel. Le concept ne rend pas compte des faits mais des problèmes que posent ces faits en permettant

> "*d'établir des relations entre des éléments analysés*" (69).

L'équipe, sous la responsabilité de GIORDAN, réintroduit la perspective historique à plusieurs niveaux. Tout d'abord, dans l'analyse du contenu conceptuel de la matière, GIORDAN suggère de repérer avec soin dans l'histoire des sciences les moments de découverte scientifique conçus comme solutions aux problèmes posés par les obstacles rencontrés.

---

taire, p. 9.

68 L'élève et/ou les connaissances scientifiques, p. 190.

69 *Idem*, p. 29.

> *"Une analyse épistémologique et historique précise permet ici de désigner un obstacle éventuel à la compréhension du concept de gène, (...)*
> *L'analyse historique fait enfin apparaître que l'explication vient en rupture avec des conceptions fortement chargées non seulement de représentations (conception de l'hérédité mélange appuyée sur l'archétype du mélange des couleurs de peau), mais également d'idéologie (conception de l'hérédité héritage, croyance en l'hérédité des dons,...)"* (70)

D'un autre côté, l'insistance sur la nécessité d'une prise en compte des représentations "premières" ou "initiales" des élèves est la reconnaissance de l'historicité de l'apprentissage. Car, si elles sont "premières", c'est qu'on espère la venue de "secondes" ou de suivantes, et, de ce point de vue, les auteurs rappellent à quel point la rectification des représentations "premières" peut être longue et combien elle peut comporter d'étapes successivement différentes. Il ne saurait donc être question de croire en une sorte d'action immédiatement magique de l'intervention pédagogique du maître. A l'historicité de la construction des savoirs s'ajoute l'historicité des apprentissages individuels. D'ailleurs, une représentation n'est "première" ou "initiale" qu'au regard du moment où le maître décide de la prendre en compte.
Il semble indispensable de reconnaître que la plupart des apprentissages -du moins les plus complexes d'entre-eux- se construisent sur le long temps, sur le long terme.
Mais, plus encore, c'est la dichotomie rupture/continuité qui est ici en question. Peut-on encore imaginer possible d'isoler le moment où l'élève passerait d'un état où il ne sait pas encore à celui où il sait enfin ?
La conception bachelardienne a le mérite de réfuter cette vision naïve de l'histoire des sciences comme une progression linéaire et continue. Pour cela elle introduit la notion de coupure épistémologique, en repérant des moments forts dans l'histoire des découvertes scientifiques. L'histoire de la construction des savoirs scientifiques ne correspondrait pas à un continuum de progrès mais bien plutôt à une histoire des "*révolutions scientifiques*" pour reprendre la formulation de KUHN (71).
Il faut cependant se souvenir que la coupure bachelardienne est tout autant -et peut-être même bien davantage- épistémologique qu'historique ; il s'agit moins de rompre avec une conception antérieure que de rompre avec une conception qui porte la marque d'une "*connaissance commune*" par opposition à une "*connaissance scientifique*". De ce point de vue, la rupture bachelardienne est plus une nécessité du droit épistémologique qu'une réalité du fait historique.

70 *Ibidem*, p. 57 et p. 59.
71 Cf. Thomas S. KUHN, La Structure des révolutions scientifiques.

Dans une vision plus strictement historique, KUHN a le mérite de reconnaître que si la révolution scientifique, qu'il définit comme un changement de paradigme, est le cas de figure le plus important dans l'histoire des sciences, il n'est pas le seul, ni même le plus fréquent. La révolution scientifique est une réponse à la "*crise*", mais il est d'autres réponses possibles, en termes de report ou d'"*élucidation*". De plus la crise n'est pas le seul moteur de la science, des découvertes peuvent être faites dans le cadre de la "*science normale*", c'est-à-dire sans changement de paradigme.

Si GIORDAN et son équipe se défendent d'assimiler la logique de la découverte historique des savoirs à la logique individuelle de construction des apprentissages, ils utilisent fréquemment les apports de l'histoire des sciences pour construire des dispositifs didactiques. Pour eux, il y a analogie fréquente entre l'obstacle identifié par une observation historique de la construction des savoirs et l'obstacle rencontré pour permettre à une représentation d'élèves d'évoluer. La didactique peut alors centrer sa tâche sur l'utilisation de *"niveaux de formulation de concept"*.
Cette notion de "niveau de formulation de concept" est sans doute l'apport le plus important que la didactique des sciences expérimentales a pu faire à une pédagogie des conceptions.

> *"Un **niveau de formulation** peut se définir par :*
> *-une somme de connaissances pour construire un énoncé*
> *-un certain niveau de développement intellectuel*
> *-une pratique sociale (vécu constituant le support à la formulation du concept).*
> *Plus simplement, un niveau de formulation est un énoncé correspondant à un seuil que l'on atteint ; c'est un **niveau d'abstraction** qui se manifeste par un énoncé global que l'on demande à l'apprenant de **produire** (et non de réciter !)."* (72)

Un concept peut être exprimé par des formulations multiples. Pour l'admettre il faut se souvenir qu'un concept ne décrit pas le réel, n'exprime pas des faits, mais des relations entre ces faits. Ainsi, tout concept est une construction intellectuelle en réponse à un problème. C'est parce que les problèmes peuvent être concrètement différents que les concepts permettant de les éclairer peuvent avoir des formulations différentes. Pourtant, ces formulations différentes peuvent être scientifiquement acceptables et acceptées.
A ces formulations différentes peuvent correspondre des étapes historiques et/ou épistémologiques de la construction d'un concept, car un concept

72 Gérard DE VECCHI, André GIORDAN, L'Enseignement scientifique : comment faire pour que "ça marche" ?, p. 179.

"se construit progressivement par oppositions, généralisations, remodelages successifs." (73)

Cette notion de niveau de formulation de concept n'est pas en contradiction avec la nécessité d'une rupture entre la représentation et le concept, elle reconnaît simplement la possibilité d'un apprentissage par étapes progressives. De plus, au-delà des oppositions, cette notion met l'accent sur un point commun du concept et de la représentation : l'un et l'autre sont des outils de lecture du réel.

Partant de ces analyses, on peut proposer des pistes d'action pédagogique sur les représentations.

*"Pour dépasser leurs représentations, il faut que les élèves puissent se les exprimer à eux-mêmes. Ils construisent alors leur propre savoir qui s'y substituera peu à peu. Ce dépassement ne s'y produit pas si l'on fait simplement "parler les enfants à propos de leurs représentations" car il se produit alors des **artefacts** provoqués par le défoulement de l'imaginaire, le plaisir de parler, l'attente du maître..."* (74)

Cette sorte de profession de foi méthodologique appelle plusieurs remarques. La première concerne le caractère constructiviste des apprentissages qui suppose que l'élève soit **acteur** de son apprentissage, et qui nous rappelle que c'est l'élève qui rectifiera ses représentations et que le maître ne peut pas le faire à sa place. Tout au plus, peut-il faciliter la tâche de l'élève. On nous rappelle aussi que ce travail se fera "peu à peu", insistance implicite sur l'ampleur et la difficulté de la tâche et - ce qui sera explicitement précisé p. 80 - sur le fait que parfois cette tâche n'aboutit pas.
La seconde remarque concerne la dénonciation larvée de tout un courant à la mode d'"émergence" des représentations. A l'aide d'outils d'expression et de créativité, de techniques d'animation issues de la dynamique des groupes, on fait "émerger" spectaculairement les représentations, ...et on en reste, malheureusement, souvent là. On en reste là parce que, pour l'élève, ses représentations sont des évidences, de ce fait il n'éprouve pas le besoin de s'interroger à leurs sujets. Au mieux donc, il exprime ce qui pour lui va de soi, au pire il laisse la porte ouverte à son imaginaire et à ses fantasmes.
La troisième remarque repère, derrière le terme "artefact" la très grande méfiance, la très grande prudence et la très grande méticulosité méthodologique de l'équipe de GIORDAN. Déformation professionnelle de l'expérimentateur qui craint toujours de voir l'observateur et ses instruments d'observation interférer avec l'objet à observer ? Toujours est-il que GIORDAN rappelle que l'ensemble des observations

73 L'élève et/ou les connaissances scientifiques, p. 30.
74 *Idem*, p. 35.

se fait et doit se faire en situation de classe, que cette situation de classe influe sur les activités mentales de l'élève au point qu'il faut toujours tenter de prendre en compte ces influences. Ainsi, l'équipe se méfie de la "*standardisation de certaines procédures expérimentales*" (p. 71), ainsi, dans le recueil des données, elle tentera de varier les situations, les outils, les moments de ce recueil.
Double visage de l'enseignant suffisamment influent pour fausser l'observation des représentations, mais pas assez puissant pour pouvoir agir à la place de l'élève ou, tout simplement, pour pouvoir faire agir l'élève comme il l'entend.

Trois types d'activités, complémentaires l'une par rapport à l'autre, sont proposées pour que les élèves puissent "*exprimer leurs représentations à eux-mêmes*" :

> "*- l'action sur les objets ("tâtonnement expérimental" en situation d'autonomie),*
> *- les échanges entre enfants (dialogue qui n'est pas centré sur l'adulte),*
> *- le rôle d'interface joué par le maître.*" (75)

Ces activités sont susceptibles de provoquer des apprentissages qualifiés de "significatifs" (par opposition aux apprentissages dits "mécaniques" réalisant une mémorisation sur une durée limitée et dans un contexte scolaire). Ces apprentissages "significatifs" sont seuls capables de transformer les représentations initiales ; ce sont d'ailleurs des apprentissages souvent eux-mêmes en transformation, en remodelage au contact de l'expérience vécue de l'élève. Mobilisables dans des situations extra scolaires, ils ont l'avantage de pouvoir servir de points d'ancrage aux connaissances et aux apprentissages ultérieurs.

Les didacticiens des sciences expérimentales ont eu le mérite d'introduire la complexité dans l'approche pédagogique des représentations. On peut appréhender les représentations spontanées des élèves de plusieurs points de vue. Classiquement, les représentations restent des obstacles aux apprentissages, mais elles sont aussi des moyens de diagnostic de ce qui fait obstacle. Les représentations sont aussi "grille d'analyse", outil de lecture du réel, et, en ce sens, elles peuvent devenir points d'appui pour l'apprentissage.
De plus, l'équipe de GIORDAN met bien en valeur les limites de l'action pédagogique : voir les représentations se modifier est un travail de longue haleine, qui ne réussit pas toujours et qui, surtout, ne peut être mené à bien que par l'apprenant lui-même, acteur de son apprentissage.
Enfin, et principalement, la notion de formulation de concept introduit une perspective nouvelle permettant de mieux comprendre les rap-

75 *Ibidem*, p. 35-36.

ports de l'apprentissage à la pratique sociale.

Il nous a semblé nécessaire de mettre en perspective notre travail de recherche, plus précisément les projets pédagogiques et de recherche que nous allons maintenant exposer, avec quelques-uns des courants pédagogiques qui se sont intéressés aux représentations. Notre présentation est loin d'être exhaustive ; en particulier les travaux en didactique des mathématiques (BROUSSEAU, VERGNAUD, SIERPINSKA,...) et les premières recherches en didactique de l'histoire-géographie de l'équipe de l'I.N.R.P. regroupée autour d'AUDIGIER n'ont pas retenu notre attention -pour cette mise en perspective du moins. Cela ne signifie pas que nous soyons critiques à leur égard, mais que leurs orientations théoriques et pédagogiques ne sont pas fondatrices des nôtres.

CHAPITRE TROISIEME

D'UN PROJET A L'AUTRE : PROJET PEDAGOGIQUE ET PROJET DE RECHERCHE.

Problématique générale.

Que peut être une pédagogie des conceptions ?

Car c'est bien de cela qu'il s'agit dans notre recherche. Notre préoccupation, notre visée est un agir. Cette recherche s'inscrit dans le cadre de la pédagogie "pratique", elle vise avant tout à améliorer l'apprentissage. Bien sûr, cette recherche passe par la compréhension des conceptions et de leur processus de production. La préoccupation de la conduite de la classe et de la gestion des apprentissages va de pair avec une recherche en psychologie cognitive.

Ce détour par la connaissance de l'objet est nécessaire pour fonder l'agir. La fugacité est sans doute la première caractéristique de ces conceptions : elles ne se laissent pas facilement saisir, observer ; sous couleur d'évidence, elles se refusent à se laisser analyser. Or, que peut être une recherche, si son objet est, par essence même, fuyant ? Comment la conception peut-elle exister au-delà du moment même de son énonciation, de son actualisation dans une conjoncture de communication ? Quelle permanence de la conception pouvons-nous garantir au-delà de ces différentes actualisations ? En d'autres termes, si la conception concilie permanence et devenir, comment ces deux caractéristiques s'articulent-elles ? Qu'est-ce qui change et qu'est-ce qui demeure ? Plus encore, quelle méthodologie mettre en place pour repérer cette permanence au sein même du devenir ?

Pour mieux comprendre les conceptions, peut-être faut-il s'interroger sur leur genèse, sur le processus de leur construction. Quels sont les facteurs qui déterminent la conception à l'occasion de sa construction ? Où faut-il chercher ces facteurs : du côté de l'objet de la conception ou du côté du sujet qui la produit ? Enfin,

quels sont, parmi ces différents facteurs, ceux qui peuvent être soumis au pouvoir de l'action pédagogique ?
Mais aussi, l'adhésion ou la production de conception par le sujet est-elle réfléchie ou non ? Plus précisément, sur quoi porte et jusqu'où va cette réflexion ? S'agit-il, pour reprendre la conceptualité de PIAGET, d'une pensée "*dirigée*" ou non ? Autrement dit, la pensée est-elle gouvernée par le besoin ou par le problème ? La conception est-elle une "*traduction des besoins en connaissances*" ou bien la réponse à un problème que s'est posé le sujet ? Pour préciser : comment la logique du besoin et la logique du problème ont-elles interféré dans le processus de construction de la conception ?
Peut-on trouver des fonctions spécifiques à l'âge des sujets que nous étudions (l'adolescence) ou au statut, à la position qu'ils occupent (lycéens de classe terminale) ? Si de telles spécificités existent, doit-on les chercher du côté des contenus (ou produits) de la conception, ou du côté d'un processus ou d'une manière de pensée, caractéristiques de cette population lycéenne ? En d'autres termes, si une pensée lycéenne existe, s'agit-il d'une idéologie particulière, d'une logique et d'un mode de pensée spécifiques, ou bien des deux à la fois ? Nous sommes conduit à nous demander quelles fonctions a la conception dans l'"économie de pensée" du sujet qui la produit. Dans quels équilibres cognitifs, psychiques, culturels la conception est-elle impliquée ? Que remet-elle en question dans la pensée du sujet ? Mais aussi à quoi sert-elle d'étayage ? Nous pensons qu'une conception ne peut être analysée isolément du système de pensée, mais aussi d'action, du sujet qui la met en oeuvre. A ce titre elle investit, tout à la fois, la sphère socio-cognitive et la sphère psycho-cognitive. Reste à savoir de quelle manière se met en place cet investissement. Le sujet qui construit sa conception est tout autant un sujet social, un sujet psychique et un sujet épistémique, peut-être aussi est-il plus qu'un sujet : un acteur, ce qui revient à se demander comment la conception règle, d'une certaine manière, sa relation au monde et sa relation à autrui.
Si la conception renvoie à un champ d'une telle étendue, se pose alors le problème des théories, des référents, des modèles à utiliser pour tenter de progresser dans sa compréhension. De la psychologie cognitive à la sociologie, en passant par la psychanalyse, la psychologie sociale,... a priori, il ne nous parait guère possible d'utiliser un référent qui rende compte, de façon exhaustive, d'une telle complexité. Car les modèles utilisés par ces différentes théories ne fonctionnent pas tous aux mêmes niveaux : sont-ils alors articulables, et comment les articuler ?

Si l'on s'interroge sur la place de la conception dans l'apprentissage, il nous faut d'une part la mettre en regard du concept et s'interroger sur son statut épistémologique, et d'autre part étudier son rôle et sa fonction en rapport aux objectifs d'apprentissage que l'on définit.

Au regard du concept, la conception est-elle d'une toute autre nature, ou bien doit-elle être considérée comme un "niveau de formulation" de ce concept ? Ceci nous renvoie à la fois à son statut épistémologique et à un choix de stratégie pédagogique. Le statut épistémologique est alors, pour nous, une réalité "de droit" : y-a-t-il stricte opposition du concept et de la conception ? Ou encore, le concept se construit-il contre la conception, par rupture, ou bien la prolonge-t-il en l'enrichissant et en la rectifiant ?
Ce problème de droit se double d'un problème de fait : faut-il appuyer la stratégie pédagogique sur la notion de continuité ou sur celle de rupture ? Ce n'est plus le statut épistémologique de la conception qui va décider de notre choix, mais l'assurance d'une efficience et d'un succès maximum de telle ou telle stratégie au regard des objectifs d'apprentissage que nous nous sommes fixés.

Dans le processus de l'apprentissage, quel rôle joue la conception ; comment le "déjà-là" interfère-t-il dans la dynamique de l'apprentissage ?
La conception n'est-elle, au sens de BACHELARD, qu'un obstacle à l'apprentissage ? Qu'est-ce qui la constitue comme obstacle, et comment cet obstacle "agit"-il ?
Ces interogations recoupent une question que nous avons posée plus haut : quel est le sens et la vigueur des attachements du sujet à ses conceptions ? Quels équilibres sont en jeu et quelles conséquences sur l'aptitude -ou au contraire- la résistance du sujet à accepter un changement de conception ?
Cet obstacle doit-il être négligé, contourné, dépassé, aboli, surmonté,... ce qui nous renvoie encore au choix d'une stratégie.

Si nous ne voulons pas nous situer seulement sur le plan épistémologique, mais aussi sur le plan pragmatique du traitement pédagogique de la conception, quel sens et quelle valeur faut-il donner à la notion d'obstacle ? Jusqu'où et avec quelle force la conception fait-elle obstacle à la construction du concept ? Faut-il rompre radicalement avec la conception, choisir un dispositif pédagogique centré sur le concept et ne prendre en compte la conception que pour en faire la critique ? Au contraire, faut-il construire un dispositif pédagogique organisant la transition dans une continuité et une progression de la conception au concept ?

Nous choisirons de montrer que continuité et rupture ne sont en opposition et en alternative exclusive qu'en apparence. La conception peut être à la fois un obstacle et un point d'appui pour l'apprentissage. Nous sommes ainsi conduit vers des stratégies pédagogiques fondées sur un principe analogue à celui de GIORDAN : "faire avec la conception pour aller contre".

Cependant, un principe fondateur n'est pas encore suffisant pour mettre en oeuvre une pédagogie des conceptions. Il nous faut choisir des dispositifs pédagogiques, les adapter ou les créer pour la circonstance. Quels seront nos critères de choix et comment allons-nous

les articuler si nous en utilisons plusieurs ? Le choix dépend, bien entendu, des objectifs poursuivis.
Si nous visons une modification de la conception en direction d'un rapprochement du concept, il faut se demander quels peuvent être les opérateurs de changement de la conception et quelles sont les opérations mentales que nos dispositifs pédagogiques devront mettre en mouvement pour espérer une telle dynamique de la conception. Il en résulte une double prospection : du côté de ce que nous savons de la nature des conceptions et du côté de ce que nous savons du fonctionnement cognitif des sujets.
Nous expliquerons pourquoi nous retenons les opérations de prise de conscience, de métacognition et de décentration dans l'optique de déclencher chez l'élève une modification de conception. Partant de là, nous pouvons bâtir nos dispositifs pédagogiques. Il nous faut pour cela déterminer quelles situations d'apprentissage, quels outils d'apprentissage et quelles activités d'apprentissage nous allons proposer. Si nous ne voulons pas réduire ces dispositifs à une simple technicité, il nous faut aussi proposer aux élèves un projet fédérateur et mobilisateur.

Mais de combien de temps l'élève aura-t-il besoin pour modifier sa conception ? Un dispositif pédagogique mis en place, en général, sur quelques heures de classe, suffit-il, sinon à mener à terme, du moins, à mettre en route un processus de changement de conception ? Pour intégrer à notre projet cette nécessaire dimension temporelle, mais aussi pour tenir compte des différences entre élèves, il nous a semblé nécessaire de proposer, non pas un, mais plusieurs dispositifs pédagogiques. Comment alors les articuler entre eux ? Lequel peut être utilisé en premier, quel autre, au contraire, en nécessite un second à titre de prérequis ?

Ceci nous conduit à dire que, plus que de dispositifs ou de stratégies particuliers, c'est d'un projet pédagogique global dont nous avons besoin. Quelles sont les caractéristiques spécifiques d'un projet pédagogique de travail sur les conceptions "idéologiquement chargées" des élèves ? Ces spécificités nous semblent à chercher dans la manière dont l'élève vit le changement de conception. Tout changement de conception peut être perçu comme en liaison avec une crise, au sens d'une perturbation des équilibres dont nous parlions plus haut. Comment l'élève peut-il gérer cette crise ? Comment l'action pédagogique peut-elle prendre en compte cette dimension de la crise pour permettre à l'élève de la mieux gérer ? Quelles sont les limites au-delà desquelles toute modification de conception devient trop dangereuse pour l'élève ? Quels sont les soutiens, les étayages dont l'élève peut disposer dans ces moments de crise, et quels sont ceux sur lesquels l'action pédagogique a pouvoir, ne serait-ce que partiellement ? Quelles sont les conditions de possibilité d'une restructuration mentale de la conception consécutivement à une crise ? Quel est le "climat" pédagogique favorable au changement de conception ?

En d'autres termes, nous référant à WINNICOTT, nous nous interrogerons sur ce que peut être une pédagogie transitionnelle des conceptions ?

Ce que nous entendons par projet pédagogique.

Par projet pédagogique, nous entendons tout à la fois nos intentions et le programme de travail qui les concrétise. Nous sommes attaché à la clarification conceptuelle de ARDOINO qui distingue projet-visée et projet programmatique.

> *"Dans la langue courante, deux acceptions pourraient être traditionnellement distinguées, mais restent, le plus souvent, confondues : a) l'intention exprimée, ici et maintenant, de façon vague ou précise, de faire quelque chose, dans quelque futur, proxime ou plus lointain ; intention assortie ou non des moyens de sa réalisation, c'est-à-dire de sa stratégie ; b) le détail ordonné, la pré-vision de ce que l'on entend faire ultérieurement : c'est alors, le dessin et, d'une certaine manière, le dessein, mais plus spécialement le plan et le programme, le modèle, l'esquisse, le canevas, l'épure, le scénario, la maquette, le schéma mis en forme logique de ce qui est anticipé. (...) Pour éclairer notre démarche, pour faciliter la distinction, nous préférons parler de projet-visée quand il s'agit du sens a), et de projet programmatique quand il s'agit du sens b)."* (76)

Le projet pédagogique-visée est toujours fortement lié à un projet d'éducation globale, voire à un projet de société et revêt le plus souvent un aspect créateur où peuvent interférer imaginaire et désir. Le projet pédagogique programmatique a le plus souvent des composantes organisationnelles, gestionnaires, et en ce sens il est une rationalisation de l'agir.

> *"...principalement, c'est l'idée même de "valeur" (au sens philosophique et non économique du terme) qui spécifie le mieux le projet au sens a). Ce sont, dès lors, des finalités, des visées qui le font porteur de significations, plus soucieux, finalement de signifiance que de cohérence. (...) Tout à l'opposé, le projet tel que le sous-entend et parfois le précise le sens b) se définit avant tout par sa rigueur, par son exactitude, par sa consistance logique et, le cas échéant, par sa référence à une réalité qui en permet la possibilité, sinon la probabilité ou la faisabilité. Un tel projet est essentiellement technique, quand ce n'est pas technocratique. (...) C'est bien pourquoi il est beaucoup plus*

76 J. ARDOINO, Pédagogie du projet ou projet éducatif?.

soucieux de cohérence que de signifiance." (77)

On le voit bien, les deux dimensions sont complémentaires et s'enrichissent mutuellement. Alors, comment garantir dans un projet la double présence de l'aspect visée et de l'aspect programmatique ? Comment le projet peut-il redonner sens et valeur à la gestion, à la conduite de notre enseignement, mais aussi rigueur et faisabilité aux idéaux, aux valeurs ou simplement aux idées auxquels nous adhérons ?

Nos intentions et finalités.

Il est des intentions "politiques" ou "éthiques" qui mettent en jeu une "philosophie" de l'enseignement, de l'école et de son rôle social. Sur ce plan, nous nous efforcons de toujours expliciter -d'abord pour nous-mêmes- nos choix et nos positions.
Nous adhérons à une conception d'une école qui a pour but la réussite du plus grand nombre. Nous ne sommes pas partisan d'une école dont la mission serait de sélectionner les meilleurs. Sans doute, en théorie, ces deux finalités n'apparaissent-elles pas contradictoires. Mais en pratique, lorsque l'on gère, au quotidien, la conduite d'un enseignement dans une classe, des choix s'imposent très vite entre ces deux positions. Il n'est, pour exemple, que le choix du rythme à adopter dans une progression pour montrer comment elles peuvent apparaître, de fait, exclusives l'une de l'autre.
L'école doit, à nos yeux, être "démocratique". Mais de quelle démocratie parle-t-on ? La démocratie n'est pas, pour nous, synonyme de standardisation, telle que le modèle du "collège unique" a pu la promouvoir. La démocratie ne se définit pas par une identité de traitement des élèves. Nous ne fonctionnons guère dans cette "logique civique" dont parle DEROUET (78), reprenant les travaux de BOLTANSKI et THEVENOT. Notre principe de justice n'est pas dans une distribution égalitaire des moyens, mais dans une reconnaissance de l'existence de différences et dans la prise en compte -voire en charge- de ces différences. Notre logique reconnaît que les besoins, les problèmes peuvent être différents d'un élève à l'autre, ce qui implique des résolutions différentes. La gestion de la classe peut donc aller jusqu'à une répartition inégalitaire des moyens pour mieux rétablir des égalités. Nous avons donc à coeur de tenter d'utiliser pour chaque élève tous les moyens utiles pour optimiser sa réussite. En un mot, la démocratie, pour nous, c'est la prise en compte des différences, comme handicaps mais aussi comme richesses, pour mieux promouvoir l'égalité.

77. *Idem*
78 Jean Louis DEROUET, Désaccords et arrangements dans les collèges; p. 9.

On comprendra d'autant mieux que nous soyons d'abord "centré sur l'élève".

La double fondation des dispositifs pédagogiques.

Là encore, l'opposition "centration sur les contenus"/"centration sur l'élève" ne semble pas fondamentalement indépassable.
Elle fonctionne souvent comme une stricte alternative lorsqu'elle entre en jeu dans un argumentaire destiné à justifier le type de pratique enseignante mise en oeuvre. Pour caricaturer un peu, d'un côté il y a ceux qui sont d'abord mathématiciens, historiens, biologistes,..., avant d'être enseignants et qui ont la certitude d'avoir rempli leur contrat lorsqu'ils ont "fait" le programme. De l'autre, il y a ces "précepteurs", soucieux avant tout de relation pédagogique et de suivi, qui mesurent leur efficacité à l'aune de l'épanouissement - pas seulement cognitif- de leurs élèves. Cette digression caricaturale n'avait pour fonction que de montrer comment une opposition, lorsqu'elle est utilisée pour étayer des prises de positions idéologiques, est susceptible de se fossiliser.
Nous pensons au contraire, que cette opposition peut avoir la richesse d'induire une dynamique, celle d'une double fondation des projets et des dispositifs pédagogiques. Pour reprendre MEIRIEU, cette double fondation serait la "condition même du métier d'enseignant" :

> *"C'est pourquoi le métier d'enseigner requiert cette double et inlassable prospection, du côté des sujets, d'une part, de leurs acquis, leurs capacités, leurs ressources, leurs intérêts, leurs désirs, et du côté des savoirs, d'autre part, qu'il faut sans cesse parcourir, inventorier, pour découvrir en eux de nouvelles entrées, de nouvelles richesses, de nouveaux modes de présentation."* (79)

Pour ce qui est d'une pédagogie des conceptions, que faut-il chercher du côté du sujet : ce qui dans le déjà-là va constituer le substrat stable et durable sur lequel pourra s'ancrer la nouvelle conception ? Ce qui fait obstacle au changement et à l'apprentissage ? Les obstacles cognitifs ? Les obstacles psycho-affectifs ? Des obstacles d'une autre nature ?
Que faut-il chercher du côté du savoir lui même : faut-il avoir connaissance de la représentation sociale dominante ? Y-a-t-il un minimum requis en termes d'informations ? Peut-on décrire une succession graduée de niveaux de formulation qui constitueraient les uns par rapport aux autres autant de prérequis et de points d'ancrage ? Une recherche en histoire de la philosophie nous donnera-t-elle cette suc-

79 Philippe MEIRIEU, Apprendre... oui, mais comment, p. 42.

cession de niveaux de formulation du concept ?
Pour résumer : quel rapport le concept entretient-il avec la conception ?

> *"Un "bon concept" ne se substitue pas à un savoir antérieur, même s'il bouscule mes représentations : il donne forme à mon expérience, rend la réalité plus saisissable et permet d'agir sur elle. Un "bon concept" n'apparaît jamais comme une "chose en plus" qui alourdirait ma pensée et s'ajouterait à mes systèmes de représentation ; au contraire, il "m'allège", me libère de l'inextricable et semble me renvoyer, quand je le découvre, à une antériorité radicale. Le complexe se substitue au compliqué et fait en moi la clarté...(...) la rigueur et la lumière."* (80)

Le problème est de savoir quand l'élève est prêt à recevoir ce "bon concept". Peut-être même n'est-il "bon" que dans la mesure où il arrive au "bon" moment ? Existe-t-il des moyens, des indicateurs permettant de reconnaître un "bon moment" ?
Ces indicateurs sont-ils liés au contenu du concept ? Il y aurait "bon moment" si la conception atteint un "certain niveau de formulation" du concept. Il resterait alors, dans une logique d'expert, à identifier à partir de quel(s) seuil(s) de conception le concept peut être accueilli comme "bon" concept. Ces seuils portent-ils sur le contenu de la conception (la quantité et la qualité des informations mobilisées) ou sur son degré d'élaboration et de construction ?
Ou bien faut-il chercher ces indicateurs du côté du sujet et de sa tolérance/résistance au changement, du côté de ses équilibres psycho-affectifs, du côté de son degré d'ouverture dans la relation à l'autre ?
Ou bien faut-il les chercher au lieu de l'enracinement de cette représentation dans l'idéologie du sujet, au plus profond de ses valeurs, de ses croyances,..., du côté d'une fracture de cet " espace" (DESANTI), du côté d'un passage d'une position idéologique à une position mytho-poétique (KAES) ?
Laquelle de ces trois directions de recherche faut-il privilégier ? Sont-elles réellement indépendantes l'une de l'autre ou sont-elles reliées entre elles par des "causalités réciproques", ou pourrait-on même y voir comme des éclairages différents d'une même réalité ? Ces indicateurs seraient-ils alors corrélés au point qu'une modification de l'un révélerait/provoquerait une modification de tous les autres ?

---

80 *Idem*, p. 27.

Retour critique sur la didactique de la philosophie

Les objets enseignés en philosophie ne sont ni des vérités démontrées, ni des vérités expérimentales. Ce sont des assertions qui voudraient échapper au caractère d'opinion, en s'appuyant sur des procédés argumentatifs rationnels. Depuis DESCARTES, la philosophie a encore renforcé ses exigences de vérité. Il convient, à tout prix, de bannir tout ce qui peut être du domaine de l'opinion, du parti pris, du vraisemblable, pour mettre en avant la valeur de vérité et son critère de l'évidence. C'est que les modèles scientifiques sont devenus prégnants, en particulier l'exactitude du calcul. Mais les objets de la connaissance philosophique ne sont pas objets de calcul, même si le *more geometrico* est la tentative d'introduire cette rationalité du calcul dans la présentation des thèses philosophiques.
Que reste-t-il de ces exigences et de ces partis pris axiologiques, lorsque l'on s'intéresse à l'enseignement de la philosophie dans le secondaire?
Le *more geometrico* se transforme au mieux en une sorte de *magister dixit* (contre lequel les exigences cartésiennes se positionnaient en priorité), au pire en un discours étranger à l'élève qui le subit. La tradition scolaire nomme cela une "leçon" de philosophie : discours magistral du professeur qui tient sa valeur de la richesse, la qualité et la précision de ses références à un *corpus* labellisé comme philosophique, mais aussi de techniques expositives, elles aussi conformes à ces parti pris axiologiques.
Il semble que ces pratiques pédagogiques -le plus souvent irréfléchies chez ceux qui les font fonctionner- reposent sur deux confusions essentielles. La première de ces confusions est directement induite par la théorie cartésienne de la vérité : on confond la production et/ou la vérification de la vérité avec l'adhésion à cette vérité (81). Il y a également confusion, pour reprendre la terminologie de HAMELINE (82), entre la logique de la découverte, la logique de l'exposition et la logique de l'apprentissage de cette vérité. On sait déjà (83) que la logique de découverte des savoirs est bien loin de celle de leur remise en forme ou exposition qui utilise "*ordre et méthode pour bien conduire sa raison et chercher la vérité dans les sciences*". Qui plus est, dès les années 65, en liaison avec l'introduction de l'enseignement programmé, on a pu établir avec certitude que la logique d'apprentissage d'un savoir est le plus souvent très éloignée de

81 Cf. Charles PERELMAN et Louise OLBRECHTS-TYTECA. Traité de l'argumentation, p. 3 sqq, dans lesquelles les auteurs nous montrent que l'évidence renvoie à l'adhésion et, par là même, au plan psychologique, alors que la vérité renvoie au plan logique de la preuve.
82 Daniel HAMELINE. Formuler des objectifs pédagogiques.
83 Cf. les recherches du courant ethnométhodologique sur la recherche scientifique.

cette logique d'exposition.
En effet, la logique d'apprentissage, comme le montrent les travaux de la psychologie différentielle, peut varier d'un individu à un autre. Cet état de fait est inadmissible dans le cadre d'une conception de la vérité qui se construit précisément sur l'élimination de la notion d'individu. Alors que l'opinion est relative à l'individu qui y adhère (et, disons-le, au processus même de l'adhésion), la vérité se doit de se débarrasser de toute subjectivité. C'est au nom de cela que le discours du professeur de philosophie s'efforce de ne jamais s'adresser à un sujet particulier mais toujours à l'"auditoire universel". (84) Comme si le professeur de philosophie était, dans sa "leçon", producteur, tout au plus reproducteur, de vérités philosophiques ; il y a là comme une sorte de déni implicite de l'acte même d'enseigner. En effet, des pratiques de ce genre , justifiées par l'appel à l'"ordre des raisons", reposant - nous l'avons dit - sur la confusion de l'exposition et de l'apprentissage, éliminent, non seulement le sujet-apprenant dans sa spécificité, mais aussi le pédagogique (défini étymologiquement comme conduite de l'enfant sur le chemin de la maîtrise progressive des savoirs, savoir-faire, savoir-être). SOCRATE, en préférant la dialectique - et le dialogue - à la rhétorique fait le choix du pédagogique. Il est vrai que l'enseignement actuel de la philosophie ne présente pas l'avantage de la relation duelle que pouvait entretenir SOCRATE. Mais il est également vrai que les réactions des élèves (individuelles ou collectives, a priori ou a posteriori) aux savoirs qui leur sont exposés ne sont que trop rarement prises en compte, dans la conduite même de l'enseignement.

---

84 *"La certitude est la pleine croyance, qui exclut entièrement le doute : elle est affirmation nécessaire et universelle : c'est-à-dire que l'homme certain ne se représente pas la possibilité de préférer l'affirmation contraire et qu'il se représente son affirmation comme devant s'imposer à tous dans les mêmes circonstances. En somme elle est l'état où nous avons conscience de penser la vérité, qui est justement cette contrainte universelle, cette obligation mentale ; la subjectivité disparaît. L'homme pense comme intelligence, comme homme et non plus comme individu. L'état de certitude a été souvent décrit à l'aide de métaphores comme la lumière et la clarté ; mais l'illumination de la certitude rationnelle apporte son explication. Il est repos et détente, même si la certitude est pénible, car elle met fin à la tension et à l'inquiétude de la recherche et de l'indécision. Il s'accompagne d'un sentiment de puissance, et en même temps d'anéantissement ; on sent que la prévention, la passion, le caprice individuel ont disparu. Dans la croyance rationnelle, la vérité devient nôtre et nous devenons la vérité."* (Georges DUMAS, Traité de psychologie, t.II p. 197-198).

Prise de conscience, décentration, métacognition.

Notre volonté est de permettre à l'élève de prendre contact avec les savoirs et savoir-penser que l'on voudrait lui voir acquérir par l'enseignement philosophique. Rares sont les élèves qui "entrent" dans les problématiques philosophiques lorsqu'elles leur sont présentées dans une logique d'exposition. Au pire, on peut observer des réactions de désintéressement voire de rejet, au mieux les élèves se mobilisent dans la perspective utilitariste de l'évaluation finale : il s'agit d'engranger des références philosophiques et une méthodologie de la dissertation pour optimiser les chances d'une bonne note à l'épreuve du baccalauréat. Il y a dans un tel comportement un projet qui donne sens à ce que fait l'élève, qui donne sens à son activité d'apprentissage.

Nous avons la prétention d'essayer d'aller plus loin : nous souhaiterions que l'élève donne sens à ce qu'il apprend, aux contenus mêmes de son apprentissage, c'est-à-dire à ces référents philosophiques et à cet exercice intellectuel de dissertation, et, plus encore, qu'il donne sens à l'"apprendre à philosopher". Il s'agit là d'une position très commune chez les enseignants : nombre de ceux qui ont trouvé de l'intérêt, voire pris du plaisir, à la fréquentation du "champ culturel" d'une discipline, souhaiteraient -peut-être naïvement- faire partager cet intérêt et ce plaisir à leurs élèves. Ainsi se sentent-ils profondément remis en question, voire agressés, lorsque l'élève n'a que désintérêt, voire mépris, pour leur discipline. Ainsi se sentent-ils parfois devenir eux-mêmes méprisants face aux stratégies utilitaristes de certains élèves. La difficulté est-elle vraiment de "*faire aimer les mathématiques à une jeune fille qui aime l'ail*" ? Il nous semble que, posé en termes d'intérêt, ou d'"amour", le problème est mal posé. Certes, dans le rapport au savoir, il n'est pas question d'évacuer la composante du désir, mais il nous faut la relier à celle du sens, à celle d'une conscience de soi, d'un cogito. Ainsi, tentant d'expliquer l'usage inaugural que LACAN fait de l'expression rapport au savoir, BEILLEROT écrit :

> "*...le rapport au savoir serait le passage d'un intérêt qui ne se sait pas lui-même à un intérêt qui se sait. Autrement dit, d'un sujet qui désire un objet sans savoir qu'il le désire on passe à un sujet conscient de son désir, produisant un savoir de son désir et un savoir de la manière dont se produit le savoir comme dépendant de l'objet du désir.*" (85)

Cela signifie, pour nous, qu'il ne peut pas y avoir savoir de la philosophie sans qu'il y ait savoir du sujet philosophant. Cette exigence d'une conscience de soi comme sujet pensant nous paraît être une

85 Jacky BEILLEROT, Savoir et rapport au savoir, p. 168.

des caractéristiques essentielles de la réflexion philosophique, thème transversal à toute l'histoire de la philosophie : le "*connais-toi toi-même*" socratique, le "*cogito*" cartésien, l'"*aperception*" kantienne, etc.
Pédagogiquement, nous voulons réinvestir cette exigence philosophique en faisant de la prise de conscience et de la métacognition un des objectifs de notre enseignement.

Si nous admettons que l'élève a, à propos des notions philosophiques que le programme des classes terminales nous demande d'enseigner, des conceptions préalables, il est souhaitable qu'il puisse en prendre conscience, ne serait-ce que pour pouvoir les évaluer, voire les critiquer. Il ne s'agit pas seulement d'en connaître les contenus, c'est-à-dire les différentes composantes, mais aussi de connaître l'organisation structurelle de ces composantes. C'est pour cette raison que nous introduisons le terme de métacognition ; en effet, la connaissance de ces conceptions devrait pouvoir aller jusqu'à la prise de conscience par l'élève de la manière dont il les a construites (86). Pour reprendre une distinction déjà utilisée, la prise de conscience et la connaissance doivent autant porter sur le processus que sur le produit de la conception.

Nous semblons assimiler prise de conscience et connaissance, en réalité il y a déjà beaucoup plus dans la connaissance : il y a cette distanciation qui permet à l'élève une évaluation réflexive de sa production intellectuelle. Car c'est bien le retour analytique et critique, sur le processus comme sur le produit, de cette conception préalable à l'apprentissage, que nous souhaitons générer. Bien entendu, ce retour, cette réflexion n'est pas une fin en soi, c'est un objectif intermédiaire au service d'une modification de cette conception préalable. Nous espérons voir la conception de l'élève s'enrichir et progresser en direction du concept. Pour cela, il nous paraît nécessaire, en plus d'une prise de conscience de la structure, des contenus et de la genèse de sa conception, que l'élève se décentre, au sens piagétien du terme, de son point de vue.

---

86 MEIRIEU a raison de voir là une exigence *éthique* de l'enseignement :
"*...la construction d'une personne libre ne requiert pas seulement le partage des savoirs mais aussi l'élaboration progressive de "méta-connaissances", c'est-à-dire de connaissances sur la manière dont elle a acquis, peut utiliser et étendre ses savoirs.*" (Philippe MEIRIEU, Le **Choix d'éduquer**, p. 137).

Rupture ou continuité ?

Reste à choisir entre les stratégies pédagogiques d'appui sur une continuité ou de provocation d'une rupture par rapport à la conception préalable.
Par certains côtés, la conception préalable est **obstacle** à l'appropriation du concept philosophique, elle est obstacle par son statut d'approximation, d'inexactitude,... Mais plus encore elle est obstacle dans le processus même de sa construction, c'est là qu'elle est le plus souvent entachée d'irrationalité, c'est ce qui fait dire à BACHELARD qu'on ne peut pas considérer l'opinion comme "*une connaissance vulgaire provisoire*", qu'il ne suffit pas "*de la rectifier sur des points particuliers*" (87). Elle est aussi obstacle par le rôle qu'elle joue dans la dynamique de pensée de l'élève : facteur d'équilibres psychiques et cognitifs -parfois, il est vrai, factices et provisoires-, elle s'accompagne parfois d'une grande résistance au changement. C'est ce caractère d'obstacle qui nous enjoint d'opter pour une stratégie pédagogique de rupture.
Par un autre côté, la conception préalable est un modèle de lecture du réel, lequel sert de référence au jugement, au choix et à l'action. Ce modèle est, ou a un jour été, opératoire pour le sujet, et ce caractère opératoire est la première raison qui doit nous le faire considérer comme un **point d'appui** pour l'appropriation du concept philosophique. De plus, dans le cadre d'une stratégie pédagogique de rupture, la résistance au changement qui lui est attachée, risque de rentrer en conflit chez l'élève avec le désir de l'apprentissage philosophique au point de mettre en péril l'existence de ce désir. Pour ces deux raisons, nous serions plutôt enclin à préférer une stratégie pédagogique de la continuité, à savoir le passage progressif, sans heurt et sans crise, de la conception au concept.

Nous avons déjà proposé ailleurs une solution pragmatique (en termes d'action pédagogique) à ce qui semble se présenter sous forme d'alternative absolue et d'exclusive :

> *Plutôt que d'instituer d'entrée de jeu un face à face entre la représentation initiale de l'élève et le "savoir constitué", nous prenons le parti de favoriser des passages d'une représentation initiale à une autre, plus complexe et plus pertinente. La continuité sera assurée par la cohérence des dispositifs didactiques successifs que nous mettons en oeuvre. Pourtant, pris isolément, chacun de ces dispositifs s'efforce de générer, à lui seul, une "**micro-rupture**" dans le système de représentations de l'élève.* (88)

87 Gaston BACHELARD, La Formation de l'esprit scientifique, p.14.

88 Patrick BARANGER, Michèle BENOIT, Michel TOZZI, Claude VINCENT, Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui, (à paraître).

Ces micro-ruptures vont, pour un temps, mettre l'élève en difficulté ; on pourrait même dire que c'est la condition de leur efficacité formative : elles doivent interpeller et ébranler le sujet. C'est l'effet que nous escomptons de la décentration et de l'évaluation réflexive. Mais il ne faudrait pas que cette situation de difficulté se transforme en situation d'échec. C'est une des raisons d'être de la continuité que d'éviter cet écueil : fournir à l'élève un cadre suffisamment stable et sécurisant dans lequel on pourra introduire des moments d'instabilité et de difficulté.

Le climat pédagogique et les préalables.

Il existe des conditions de succès et d'efficacité qui, concernant notre projet, dépassent le choix et la stricte mise en oeuvre des dispositifs pédagogiques et qui, pourtant, sont du ressort du pédagogique.
Un projet comme le nôtre trouve sa place dans un **climat pédagogique**, dans un certain type de relations pédagogiques qui sont la traduction concrète d'une éthique et d'une philosophie éducative. Le projet que nous allons décrire dans le détail ne peut être perçu par l'élève que comme le prolongement d'une pratique pédagogique habituelle.
Ainsi, pour illustrer ce climat pédagogique et les finalités éducatives qui le sous-tendent -notre but étant d'oeuvrer à la réussite du plus grand nombre en considération des différences entre élèves, conçues comme des richesses- nous utilisons fréquemment dans notre pratique des traitements d'élèves différenciés, voire individualisés. Les élèves sont habitués à ce que l'enseignant prennent des informations dans le cadre de dispositifs d'évaluation formative ou diagnostique. Ils n'hésitent pas à livrer à l'enseignant certaines facettes d'eux-mêmes, sachant que ces informations seront à la base de la construction de dispositifs d'aide pédagogique plus personnalisée. Parfois même, l'enseignant engage les élèves dans une démarche de prise de conscience et de recherche de difficultés personnelles (méthodologiques par exemple). Les élèves savent alors que ce qu'ils mettront à jour ne sera jamais utilisé pour les juger. Nous nous efforçons de ne pas confondre le moment de l'évaluation et le moment de l'aide à l'apprentissage.
Ce climat, que nous essayons d'instaurer, peut-il fonctionner efficacement s'il se limite à notre classe de philosophie ? Toujours est-il que nous avons travaillé en équipe pédagogique interdisciplinaire, que cette équipe s'est centrée, plus spécifiquement, sur les apprentissages méthodologiques des élèves, et que toutes ces initiatives étaient officiellement soutenues par l'institution. Nous voulons dire que le Conseil d'Administration du lycée les avait approuvées et que les parents d'élèves étaient informés et bienveillants à notre égard.

Si ce n'est une nécessité, c'est sans doute un facteur facilitant pour nos travaux.

Ce qui caractérise ce climat pédagogique est moins un ensemble de techniques (technologies) éducatives préalablement choisies ou construites qu'un souci de régulation permanente du vécu (par les élèves et l'enseignant) de la classe. Cette régulation suppose, bien entendu, une attention, une centration de l'enseignant sur ce vécu. Mais elle requiert surtout quelques principes fondamentaux qui la gouvernent ; ces principes doivent être cherchés du côté d'un équilibre du sujet dans un triple rapport.

Il y a d'abord un rapport au savoir au sens où nous évoquions BEILLEROT supra.

Il y a ensuite un rapport aux personnes qui doit garantir communication et confiance. L'exemple (du strict respect de la frontière entre évaluation et apprentissage) que nous venons de citer l'illustre ; l'essentiel est sans doute cet état d'esprit dans lequel chacun s'impose de considérer l'autre comme sujet, partant de quoi il peut espérer être traité de même. Cette donnée s'applique autant aux relations professeur-élève, qu'aux relations des élèves entre eux ; ainsi, tout élève sait qu'il peut prendre la parole sans risquer la moquerie du professeur ou de ses camarades.

Il y a enfin un rapport au projet. C'est ce qui donne sens aux activités scolaires. Comment alors les projets des élèves et ceux de l'enseignant peuvent-ils se rencontrer ?

C'est dans un tel climat que notre projet de travail pédagogique sur les conceptions de nos élèves trouve sa place. On comprendra qu'il s'appuie sur une stratégie globale et qu'il ne se réduit pas à quelques dispositifs pédagogiques. Plus exactement, dans le cadre de ce climat pédagogique, en poursuivant les finalités éducatives que nous avons évoquées plus haut, et conformément aux principes de microruptures, prise de conscience, métacognition et décentration sont mises en oeuvre dans un ensemble de dispositifs pédagogiques. Le choix de tel ou tel dispositif pédagogique particulier dépend de l'objet de la conception qui est travaillé, mais aussi de l'état des investissements, des compétences cognitives, du degré d'information, de l'emprise idéologique,... des élèves, autant de facteurs qui ne sont exploitables que dans une stratégie d'évaluation préalable. En d'autres termes, nous ne décidons pas du choix (de la construction) de tel ou tel dispositif pédagogique particulier sans une prise d'informations dans tous ces domaines.

De même, l'articulation des différents dispositifs choisis dans cette stratégie globale est commandée par l'analyse des informations préalables, mais aussi par celle des informations recueillies de façon permanente par une évaluation formative. Ainsi nous ménageons dans chacun de ces dispositifs des espaces possibles de feed-back. Ces dispositifs peuvent fonctionner en série ou en parallèle, -en nous inspirant des montages électriques. En série, le montage prend en compte le souci d'une progression possible sous différents aspects : la prise de

conscience, la décentration, l'apport d'informations, etc. En parallèle, nous avons la possibilité d'une pluralité d'angles d'attaque qui garantissent la prise en compte des différences entre élèves, différences de projet, de fonctionnement cognitif, d'investissement idéologique, etc.

Projet pédagogique et projet de recherche : le choix des dispositifs.

Nous ne prenons en compte dans cette recherche que deux dispositifs de notre projet pédagogique. Nous y sommes contraint si nous voulons pouvoir distinguer les effets de tel dispositif particulier dans l'ensemble des facteurs qui interviennent dans la dynamique des conceptions. D'autres possibles, que nous avons utilisés, seront présentés au chapitre huit.

Quels dispositifs choisir ? Il nous a fallu trancher en éliminant des dispositifs que nous avions déjà utilisés et que nous souhaitions étudier plus rigoureusement. Il y aura matière à un prolongement de cette recherche. Notre choix obéit à des critères négatifs (exclusion de certains dispositifs) et à des critères positifs.

Nous avons tout d'abord voulu éliminer tous les dispositifs qui travaillent en priorité sur le segment praxique de la conception pour ne retenir que ceux qui travaillent sur son énonciation, sa formulation. Pour parodier MARX, nous dirions que l'enseignement de la philosophie au lycée se préoccupe plus d'interpréter le monde que de le transformer ; en d'autres termes, la dimension praxique est moins présente, tant dans le champ de la réflexion philosophique que dans l'univers scolaire, que la dimension discursive des conceptions. Pourtant, les quelques essais pédagogiques que nous avons mis en oeuvre (en particulier à partir du théâtre BOAL) nous inviteraient à croire en une efficacité sur la dynamique des conceptions plus grande que celle des dispositifs centrés sur le caractère discursif de la conception. C'est une croyance que nous souhaiterions mettre à l'épreuve dans un prolongement de cette recherche. Surtout, nous n'avons pas encore les outils méthodologiques nous permettant de démêler dans la complexité des facteurs en oeuvre dans la dynamique des conceptions ceux qui renvoient à tel "dispositif praxique" et ceux qui sont extérieurs à notre intervention pédagogique. Pour tout dire nous maîtrisons moins notre intervention lorsqu'elle porte sur cette dimension praxique de la conception. En liaison avec ce refus de la dimension praxique, nous avons rejeté tout dispositif pédagogique proposant -directement du moins- à l'élève une situation-problème.
Nous souhaitons plutôt nous centrer sur des dispositifs mettant en oeuvre décentration et conflit de points de vue. Mais nous avons aussi rejeté tous les dispositifs qui organisent le face à face entre la conception de l'élève et la "pensée savante" (discours magistral et corpus labellisé de textes philosophiques). Il est vrai que notre ex-

périence d'enseignant a eu le temps de nous en faire apprécier les effets limités. Cependant, il aurait été intéressant, voire important, de confirmer par la rigueur d'un dispositif expérimental cette sensation construite au fil des années. Tout en respectant la limitation "technique" à deux dispositifs, on aurait pu alors comparer un de ces dispositifs "traditionnels" avec une autre façon d'agir pédagogiquement. Nous aurions pu mettre en comparaison expérimentale un cours magistral ou une explication de texte avec, par exemple, un travail de groupe.

Conformément à nos objectifs généraux, nous avons préféré tenter d'allier innovation et recherche pédagogiques. Conformément à nos orientations de recherche, nous avons choisi des dispositifs mettant en oeuvre prise de conscience, décentration et métacognition. Les deux dispositifs pédagogiques retenus sont un travail de groupe et un dispositif (dit de renvoi) basé sur l'interprétation des productions écrites des élèves.

Le dispositif de travail de groupe nous paraît intéressant à étudier au regard de la spécificité des conceptions que nous voulons voir évoluer. De nombreuses études ont déjà montré le rôle moteur du conflit socio-cognitif pour les constructions psycho-cognitives, le transfert au champ de l'action pédagogique a été largement étudié, nous voulons nous situer dans cette lignée en appliquant ces méthodes pédagogiques à des contenus idéologiquement chargés. S'agissant de l'enseignement de la philosophie quelles peuvent être l'efficacité et la valeur d'un conflit de points de vue et quelle place tient ici la dimension éristique ?

Le dispositif dit de renvoi est, à notre connaissance, un dispositif nouveau. Son intérêt réside dans la part d'individualisation de l'enseignement qu'il comporte. De ce point de vue, il nous parait particulièrement intéressant à retenir car il permet un suivi de la manière dont chaque élève vit ses changements de conception (rupture, reniement, reconstruction,...), il est une première approche d'une pédagogie transitionnelle.

Le dispositif pédagogique de renvoi.

Notre premier dispositif pédagogique a pour but de provoquer chez l'élève une prise de conscience, et par là même une mise en question de sa conception. Nous écrivons et nous communiquons à chaque élève un texte interprétatif de sa conception, telle qu'elle est exprimée dans les réponses à un questionnaire que nous lui avions préalablement proposé. Ainsi, nous lui proposons un retour réflexif sur sa conception à partir d'un document écrit -que nous appelons le renvoi- et d'un travail sur ce document écrit. La situation d'apprentissage sera une situation individuelle, par laquelle l'élève est confronté à deux documents écrits : un texte interprétatif et un questionnaire.

L'outil d'apprentissage est donc l'écriture, dans une activité qui met en jeu l'opération mentale d'évaluation réflexive.
L'activité qui sert de support est une activité de réponse à un questionnaire, et le produit attendu est un texte (ou un ensemble de fragments de texte) en réponse à ce questionnaire. Il y a donc une tâche à accomplir, qui est clairement précisée dans son résultat, mais aussi dans ses procédures, puisque le déroulement même de la séquence pédagogique est scandé par une succession de consignes de travail. La tâche proposée n'est pas à proprement parler une tâche de résolution de problème, mais une tâche banale de réponse à une interrogation ; par contre elle est construite avec l'espoir que l'élève sera conduit pour l'exécuter à se poser un certain nombre de problèmes.
Les matériaux utilisés supposent, bien entendu, un travail préalable de l'enseignant, mais aussi un travail préalable de l'élève. Dans une précédente séquence pédagogique, nous avons recueilli sous forme de réponse écrite à un questionnaire une formulation de la conception de chaque élève dans une situation de travail, là aussi, individuelle (89).

Notre travail, en tant qu'enseignant, a été de rédiger pour chaque élève un texte analysant ses productions (réponses au questionnaire). Ce texte, le renvoi, n'est pas un commentaire des productions de l'élève, il se veut une analyse ; il n'est pas non plus une correction mais une interprétation de la conception de l'élève telle qu'il l'a formulée dans les réponses au questionnaire.

> *"On ne* décrit *pas le contenu d'une représentation, on la paraphrase, on la traduit, on la résume, on la développe, en un mot on l'*interprète. *Une* interprétation, *c'est la représentation d'une représentation par une autre en vertu d'une similarité de contenu."* (90)

Un peu plus loin, SPERBER tente de préciser ce qu'il faut entendre par interprétation en disant que c'est *"s'aventurer au-delà de la seule traduction"*, et que cela implique *"spéculer, synthétiser, reconceptualiser"* (p. 123.). Interpréter, c'est prendre un certain nombre de risques ; ces risques se traduisent par une validité plus ou moins douteuse de l'interprétation. L'interprétation a, pour SPERBER, un caractère *"intuitif"* et un caractère *"contextuel"* qui limitent de beaucoup sa validité.
Pourtant, dit-il, il n'y a pas d'autre technique que la technique interprétative pour comprendre -et faire comprendre- une conception, qu'il s'agisse de son produit ou de son processus. C'est pourquoi, nous avons décidé de produire ces textes de renvoi et de les communiquer à nos élèves.

---

89 Ce questionnaire sera présenté en détail dans le chapitre suivant, avec les principes méthodologiques auxquels il obéit.
90 Dan SPERBER, L'Etude anthropologique des représentations, p. 118.

Pour qu'une interprétation soit possible il faut que le matériau à interpréter soit relu à la lumière de référents qui lui fournissent son sens. L'interprétation suppose, à la limite, que celui qui la met en oeuvre possède la totalité des référents possibles pour lui donner toute sa richesse et toute sa valeur. En ce sens, ce dispositif pédagogique obéit bien à la règle de la double fondation dont nous parlions plus haut. Il est -cela saute aux yeux- centré sur l'élève, mais il suppose, pour le professeur, une grande maîtrise du concept en question, et des problématiques dans lesquelles ce concept prend sens. Il demande -même si cela ne transparaît pas directement- un important travail d'appropriation et de réflexion critique sur les contenus à enseigner, faute de quoi l'interprétation risque d'être beaucoup trop pauvre pour générer les effets qu'on en attend sur l'apprentissage des élèves.
Pourtant, la règle que nous avons adoptée est de ne jamais introduire, dans notre texte analytique et interprétatif, des dimensions ou des composantes nouvelles, en supplément de celles fournies par les élèves. Notre objectif n'est pas informatif. De même, nous ne voyons pas l'intérêt de mettre explicitement en relation la conception de l'élève avec un système de pensée philosophique que, dans la quasi-totalité des cas, il ne connaît pas. C'est pourquoi les référents philosophiques ne transparaissent pas dans le texte de renvoi.
A titre d'illustration voici le texte de renvoi que nous avons communiqué à Martin :

> *Le système de pensée de Martin concernant la liberté est fondé sur l'idée d'autonomie. En ce sens, l'homme libre "n'obéira à aucune loi extérieure, il ne suivra que ses propres lois". Il est, pour Martin, libre dans ses choix, il n'a de comptes à rendre qu'à lui-même, il n'a pas à se justifier, il est à lui-même son propre référent. C'est lui qui choisit les valeurs, et seuls ses propres jugements de valeur ont de la valeur.*
> *Une telle conception se concrétise dans le pouvoir de dire -ou liberté d'expression- qui semble, plus encore que le pouvoir de faire -évoqué ici par la liberté de mouvement- la chose à laquelle Martin est la plus attachée. Ainsi il dénonce vigoureusement toute atteinte à cette liberté sous la forme d'une quelconque censure.*
> *Pourtant, Martin se rend compte que des limites existent à une telle conception de la liberté, ces limites sont fixées par la liberté des autres. Le respect de la liberté des autres restreint notre propre liberté, de ce fait, dit-il, il "nous reste" la liberté de penser. Est-ce-là une limitation à laquelle Martin adhère, ou à laquelle il est bien obligé de se plier ?*

Le plus souvent, nous ménageons, dans ce texte, une remarque, une question,... qui pourrait permettre à l'élève de "rebondir" et d'engager prise de conscience, décentration et questionnement.

Annoncés en regard du projet d'une meilleure connaissance de soi, ces textes sont attendus par les élèves. Dès le début, nous leur avions présenté le questionnaire comme le recueil de l'information qui servirait de matériau à ce travail d'analyse et d'interprétation. La présentation première de ce dispositif pédagogique, de même que toutes celles qui ont suivi, a tenté d'une part de finaliser l'activité et, d'autre part, d'en tracer les limites déontologiques. En annonçant les objectifs, en particulier de métacognition, on permet à l'élève de relier l'activité à ses projets. Mais il faut aussi rassurer en disant que les textes interprétatifs seront relus -comme contrôlés ou supervisés- par un autre enseignant, que l'interprétation ne sera pas une évaluation, mais une analyse qui s'efforcera de donner un surcroît de signification tout en s'interdisant de porter le moindre jugement de valeur sur leur production.

La lecture des textes de renvoi, et le travail d'exploitation (grâce au questionnaire) qui s'ensuit, rencontrent ainsi, d'emblée, une mobilisation et un investissement forts des élèves. Nous avons distribué, sans aucun commentaire, le jour où nous l'avions précédemment annoncé, les textes de renvoi accompagnés d'une copie dactylographiée des réponses au questionnaire. Cette distribution, par ordre alphabétique des prénoms, s'est faite dans un silence presque pesant, tant l'attente était forte. Les élèves lisent les textes de renvoi une première fois, certains lisent leurs réponses au questionnaire, d'autres échangent leur renvoi avec celui d'un ami proche, mais tous y reviennent pour une nouvelle lecture. Tout cela, conséquence d'une longue préparation, se met en place sans aucune intervention de notre part jusqu'à ce qu'un élève nous demande s'il peut nous répondre, ... signal que nous attendions pour mettre en route la suite du dispositif pédagogique. Nous déclarons alors avoir préparé un questionnaire pour servir de support à ce "dialogue", nous le distribuons, ce qui engage tous les élèves dans un travail de réflexion et d'écriture individuel. De plus, les réponses à ce second questionnaire (ce que nous appellerons renvoi du renvoi) nous permettront de mesurer l'évolution des conceptions des élèves et d'évaluer l'impact de notre dispositif pédagogique. Mais elles nous permettront surtout de prendre des informations, pour déceler d'éventuels blocages, d'éventuelles hostilités chez certains élèves. Ces renseignements précieux nous permettront de poursuivre notre action pédagogique en encadrant et en accompagnant davantage ce délicat processus de décentration qui peut déstabiliser l'élève en le conduisant à un reniement de ses premières conceptions.

Le dispositif pédagogique de travail de groupe.

Il est clair que nous mettons en place une véritable démarche de suivi de l'élève cohérente avec notre projet pédagogique global ; ainsi les deux dispositifs ne sont pas simplement successifs et juxtaposés, ils sont articulés l'un à l'autre, en particulier par ce souci d'accompagnement de l'élève dans son effort de changement de conception.
Le second dispositif a, lui aussi, pour objectif de provoquer chez l'élève une décentration, mais nous n'en attendons plus seulement une prise de conscience et une mise en question, nous espérons voir naître une modification (restructuration et enrichissement) de la conception. En plus de son pouvoir questionnant, nous supposons qu'il peut avoir un pouvoir informatif. Notre point de départ, ce sont les notions de conflit de centration, conflit socio-cognitif, conflit de points de vue mises à jour par l'école de psychologie génétique ou de psychologie sociale génétique (91). Le transfert de ces notions dans le champ de l'action pédagogique nous a fait choisir, pour ce second dispositif, une forme de travail de groupe. La situation d'apprentissage est donc une situation interactive. Le travail se fait par groupes de cinq élèves, nombre plus propice, en situation de classe, à favoriser une multiplicité de conflits de points de vue et d'apports informatifs que les "dyades" souvent utilisées dans les dispositifs expérimentaux de la psychologie sociale génétique.
Notre dispositif s'apparente, pour reprendre la typologie de MEIRIEU, à un *"groupe d'apprentissage à la pensée déductive (ou groupe d'évaluation réflexive)"* dont on espère les effets suivants :

> *"...le groupe d'apprentissage à la pensée déductive représente bien, pour chacun de ses participants, le moyen d'accès au miroir dont parle longuement G. TORTEL (Sur les pas de Germaine TORTEL, p. 105). Car il est vrai que la prise de conscience et la possession de soi requièrent le passage par l'autre, l'émergence d'un écart, d'une distance entre l'intention entrevue et la réalisation dont autrui nous renvoie l'image. C'est grâce à ce processus que le sujet peut progressivement maîtriser ses propos et ses actes. Paradoxalement, c'est sa capacité de décentration qui autorise sa centration en lui permettant d'apprécier et d'ajuster ses discours et ses comportements."* (92)

Dans notre dispositif pédagogique, l'activité proposée est une activité de préparation d'une émission de radio, plus précisément d'un débat radiophonique concernant la notion qui fait l'objet de l'apprentissage. En réalité, il s'agit d'une activité support et même

91 Cf. *Bibliographie.*
92 Philippe MEIRIEU, Outils pour apprendre en groupe, p. 44.

d'une activité prétexte à la mobilisation de l'investissement des élèves et à une possibilité de donner sens à l'apprentissage. Lorsque nous avons proposé ce projet d'une émission de radio, il n'avait pour nous aucun intérêt en soi, mais nous savions que nous pouvions le mener jusqu'à son terme si les élèves en exprimaient l'envie. Nous avons déjà collaboré avec une radio locale ; celle-ci y trouvait l'intérêt d'une émission produite à moindre frais, tandis que nous y trouvions le support mobilisateur pour un dispositif pédagogique. Ce projet d'émission de radio ne fut pas conduit à terme cette fois, les élèves ne l'ayant pas souhaité.
Notre activité n'est pas une activité de résolution de problème. Certes, l'élève, dans la mise en oeuvre du travail pourra être amené à se poser des problèmes et à les résoudre, mais nous ne proposons pas au groupe un problème à résoudre -du moins pas directement. Nous avons voulu cibler -et circonscrire- notre dispositif sur une tâche à accomplir qui requiert à la fois coopération et conflit de points de vue.

Voici les consignes de travail que nous avons proposées aux groupes :

Vous avez à préparer un débat radiophonique sur le thème de la liberté.
Ce débat aura la forme d'une succession de prises de parole de cinq personnes différentes défendant chacune sa propre conception de la liberté.
Il convient simplement de tenter d'ordonner et de relier entre elles ces prises de parole pour rendre l'écoute du débat plus facile et plus agréable pour l'auditeur. Pour cela, vous devrez réaliser un "conducteur", sorte de plan-résumé du débat précisant les contenus, l'ordre des interventions et les personnes qui interviennent.

Pour y parvenir, vous devrez successivement :
- communiquer chacun aux autres votre propre conception de la liberté.
- examiner chacune de ces conceptions en tentant d'approfondir les objections qui peuvent y être faites, mais aussi les argumentations pour les défendre.
- les organiser et les classer en fonction du futur débat (mise en place du conducteur)

Productions finales :
- le conducteur écrit
- les cassettes audio enregistrant votre propre débat interne

On remarquera dans ces consignes le souci d'une triple description : description de l'activité proposée comme projet à l'élève, description des buts (en particulier des productions) à atteindre, description des procédures pour y parvenir (qui sont autant de guides pour l'activité

du groupe).
Ces consignes ont pour fonction d'induire un conflit de point de vue. Mais elles permettent, à chaque élève, une prise de conscience et un retour réflexif sur sa conception (par le travail d'argumentation demandé), mais aussi un apport d'informations supplémentaires. Surtout, la tâche de classement (organisation diachronique du débat) a pour objectif de favoriser une prise en compte des points de vue des autres.

Il va de soi que tous ces élèves ont déjà travaillé en groupe à l'aide de consignes écrites qui les guident, tout en leur laissant une certaine marge d'autonomie ; l'apprentissage de cette modalité de travail en classe n'est plus à faire pour eux.

Le choix du thème d'étude : la notion de liberté.

Si l'on s'intéresse avant tout à la dynamique des conceptions cognitives, s'il s'agit d'éduquer chez l'élève des opérations mentales, des "savoir-faire cognitifs", peu nous importe, a priori, le thème sur lequel portera l'apprentissage. Il suffit que cet apprentissage soit possible avec ce thème-là, et nombreuses sont les notions du programme de philosophie qui peuvent convenir. De ce point de vue, nous avons d'ailleurs construit des dispositifs pédagogiques sur d'autres notions (l'art, le travail, nature et culture), dont certains ont aussi donné lieu à préexpérimentation, dans la visée de cette recherche.
Pourtant, nous avons choisi le thème de la liberté.
Nous l'avons choisi, parmi toutes les notions du programme de philosophie des classes terminales, parce qu'il est peut-être, aujourd'hui le plus "idéologiquement chargé". Si c'est "*un mot qui chante plus qu'il ne parle*", peut-être chante-t-il encore plus en ces lendemains de bicentenaire de la Révolution Française, où l'omni-présence de la référence aux Droits de l'Homme se conjugue avec les événements de libéralisation ("libération"?) politique que l'on connaît en ce moment à l'Est, en Afrique du Sud, etc. Nous dirons que la notion de liberté est actuellement le support de représentations sociales -importantes dans le présent corpus des représentations- et que nous postulons que les conceptions des élèves répercuteront cet actuel engouement.

Nous l'avons choisi aussi parce que ce thème nous semblait bien convenir pour cette population d'élèves. Il nous paraît susceptible d'investissements forts de la part des adolescents, et ce, pour deux raisons.
La première recoupe ce que nous venons de dire concernant la place de la notion de liberté dans le corpus des représentations actuelles ; cette place va sans doute de pair avec des engagements socio-politiques récents mais vigoureux de ces adolescents. Il est vrai que cette génération de jeunes s'investit dans l'espace du politique au travers des revendications de respect des Droits de l'Homme, de la li-

berté d'expression, du droit à la différence, ..., qui recoupent cette notion de liberté.
La seconde raison renvoie à une dimension praxique des adolescents ; c'est l'âge, où, en famille, la liberté fait l'objet de revendications, de négociations, parfois de passages à l'acte, d'expériences de vie. Par ces pratiques, l'adolescent construit sa transition progressive vers le statut d'adulte. Ces pratiques sont comme des rites d'initiation, de passage. Elles mettent en jeu de façon concrète -et parfois difficile- la liberté pour ces jeunes.

Enfin, nous l'avons choisi, pour la complexité même qu'il induit. Au niveau cognitif, la conception interfère avec la pratique, ou plus exactement avec la compétence à pratiquer. Nous pouvons expliquer cela par l'exemple de cette composante de la liberté qu'est l'autonomie : l'autonomie peut être l'objet de la conception, mais elle est aussi, par certains côtés, l'outil de la conception. En effet, l'autonomie est ici une des compétences cognitives nécessaires pour pouvoir concevoir. Ainsi, conformément à ce que nous disions supra, la thématique choisie rejoint la compétence cognitive développée, en ce sens qu'objet de connaissance et savoir-faire cognitif se rejoignent sous le thème de la liberté.

Pour une revalorisation de la pragmatique.

On pourrait nous objecter qu'il y a bien longtemps que la réflexion philosophique s'est intéressée à notre objet d'étude et aux problèmes qu'il pose. Ainsi, ce que nous appelons conception ne serait rien d'autre qu'opinion sur laquelle les philosophes réfléchissent depuis l'antiquité grecque ; à quoi bon alors faire appel aux Sciences de l'Education pour prendre en charge ce qui est interne à l'exigence philosophique ?
Vouloir prendre en compte les conceptions des élèves, vouloir être attentif à leur "vécu" ne risque-t-il pas de les installer dans l'opinion ? La réflexion philosophique est-elle compatible avec cet aménagement de la rupture, cette acceptation d'une certaine continuité, que nous prônons avec la stratégie des micro-ruptures ?
La confrontation des points de vue mise en oeuvre dans le travail de groupe ne risque-t-elle pas de les relativiser tous, et de laisser croire à l'élève que tous les points de vue se valent, lui interdisant, par là même, toute prise de conscience de ce qu'est une authentique pensée philosophique ? La même question peut aussi être posée pour les textes de renvoi : ne risquent-ils pas de laisser croire à l'élève que toute production intellectuelle se vaut, de l'opinion à la pensée rationnelle cohérente ?

Nous avons déjà, au début de ce chapitre, dans ceux qui précèdent, mais encore plus dans l'introduction, répondu, par anticipation, à quelques-unes de ces objections. Le concept d'opinion nous paraît être

trop chargé d'une appréciation négative. Si nous lui préférons la notion de conception c'est que nous avons à coeur de respecter ce qui nous semble l'une des règles fondamentales de la démarche rationnelle : l'interdiction d'une appréhension normative de l'objet. Une recherche qui a un tant soit peu la prétention d'exigences de pensée scientifique se doit de décrire, expliquer,..., à la limite comprendre son objet, mais s'interdit radicalement de le juger.
Nous avons déjà dit que nous adhérions à l'exigence d'une rupture de la réflexion philosophique avec l'opinion, mais la recherche d'un désir, d'une appétence à philosopher est aussi une exigence fondamentale de la philosophie, inscrite jusque dans son étymologie. Comment concilier ces deux exigences ? De là, notre adhésion au précepte "faire avec pour aller contre", de là, notre piste de travail en direction des micro-ruptures...

Nous savons aussi à quoi conduisent les pratiques que ces objections soutiennent. Loin de faire reculer chez les élèves l'emprise de l'opinion, elles produisent, au pire un refus de l'investissement dans la réflexion philosophique, au mieux l'impression d'une pseudo-culture philosophique, vernis de surface qui craquera au moindre retour en force de l'opinion. En fait, ces pratiques ne sont pas adaptées à un enseignement philosophique obligatoire de masse, elles ne font leur preuve qu'avec des élèves motivés, conscients de l'exigence d'une rupture avec l'opinion, et compétents pour mettre en oeuvre de façon efficace cette rupture.

Il y a surtout dans ces objections un point de vue radicalement différent du nôtre qui ne leur confère aucun caractère dirimant pour notre démarche. Il y a l'opposition du droit au fait : ces objections fondent en droit la réflexion philosophique, et, de ce point de vue, nous y adhérons pleinement. Elles finalisent notre travail en nous désignant le but à atteindre. Mais l'enseignement -et de quel droit et avec quelle prétention l'enseignement philosophique échapperait-il à cette règle ?- exige, tout à la fois, un respect de ces visées, un effort pour ne pas perdre le cap, et la mise en oeuvre de moyens qui rendent possible l'atteinte de ces objectifs. On ne peut pas réduire l'enseignement philosophique à une activité de réflexion ; enseigner c'est agir, l'enseignement possède par nature une dimension pragmatique. Pour reprendre la distinction de ROLLIN, ces objections assimilent illégitimement la *"création philosophique"* de ceux que l'on appelle philosophes et l'*"activité philosophante"* des élèves (93). Nous savons que pousser à terme la logique de ces objections conduit leurs partisans à affirmer l'impossibilité d'une didactique ou d'une pédagogie de la philosophie. Nous admettons pleinement la thèse de la *"présupposition réciproque de la païdeia et de la philosophie"* (94). Mais nous n'admettons pas la thèse d'une philosophie qui serait sa propre

93 France ROLLIN, L'Eveil philosophique, p. 26.

94 Cf. Pierre André DUPUIS, Eduquer : une longue histoire.

pédagogie ou sa propre didactique. Il est paradoxal, dans la bouche de ses partisans, de refuser de se questionner sur l'enseignement de la philosophie, ceci étant

> *"ressenti comme un sacrilège, et l'on vous renvoie aussitôt la question en la qualifiant de philosophique elle-même, ce qui la met, ipso facto, "hors de question"..."* (95)

On pourrait voir dans ce type d'argumentation le comble du sophisme dogmatique.

Il n'entre pas dans nos intentions de discuter ici l'existence d'une pédagogie rationnelle et encore moins d'une pédagogie rationnelle de la philosophie. Peut-être, toute pédagogie est-elle, essentiellement, entachée d'empirisme. En ce cas, il nous faudra redonner sens et valeur à l'empirisme et à la pragmatique. Peut-être aussi, devons-nous faire avancer pragmatiquement ce projet d'une rationalisation de l'agir pédagogique.

La mise en oeuvre conjointe de nos deux projets.

Rappelons qu'il s'agit d'étudier l'effet de l'action pédagogique sur la dynamique des conceptions. Cela nous conduira à approfondir notre connaissance de la structure de la conception, de l'ensemble des déterminants qui président à sa construction et de l'ensemble des facteurs qui peuvent contribuer à son changement.
Plus globalement, nous recherchons les conditions de possibilité et les conditions d'efficience d'une pédagogie qui se donneraient pour but la mutation de la conception vers le concept.

Nous avons choisi une méthodologie de recherche mixte qui comprend, d'une part, un dispositif expérimental, d'autre part une étude clinique. Dans le chapitre qui suit, nous expliciterons et justifierons nos choix méthodologiques, en même temps que nous présenterons nos outils et techniques.
Nous souhaitons maintenant présenter notre dispositif de recherche, peut-être plus encore notre programmatique de recherche dans quelques-unes de ses interférences avec notre projet pédagogique.

La première étape est une prise d'informations qui nous servira à la fois de prétest et de matériau pour le travail d'analyse et d'interprétation, à la base du dispositif de renvoi. Elle a lieu immédiatement avant les vacances scolaires de Noël, et occupe une heure de classe. Aucune autre intervention pédagogique sur cette thématique (la liberté) n'a eu lieu auparavant. Par contre, nous avons, dans notre établissement scolaire, la réputation d'un partisan de l'utilisation

95 France ROLLIN, *Idem*, p. 23.

de l'évaluation formative, cette orientation pédagogique a été expliquée et justifiée en début d'année scolaire et elle a déjà été utilisée dans d'autres circonstances en classe de philosophie. Les élèves savent que cette "interrogation" ne donnera lieu à aucune notation, ainsi, cette prise d'informations ne surprend, ni ne met en difficulté aucun d'entre eux.
Le temps des vacances est occupé pour l'enseignant par ce long et méticuleux travail d'analyse et d'interprétation des informations recueillies et d'écriture des textes de renvoi. Ce temps n'y suffira pas : ce travail nous prendra quatre semaines.

Puis vient la mise en oeuvre du premier dispositif pédagogique : le dispositif de renvoi, qui occupe deux heures du temps de travail de la classe. En réalité, nous espérons que le travail formatif -prise de conscience, problématisation, décentration, restructuration,...- se poursuivra bien après ces deux heures de classe. Nous espérons initialiser ou renforcer un processus qui peut se poursuivre sans notre intervention, ni notre contrôle. C'est pour cette raison que nous distribuons à chaque élève le texte de renvoi dactylographié, mais aussi une copie dactylographiée de ses réponses au questionnaire initial et un exemplaire du questionnaire servant de base au renvoi du renvoi. Ce sont des outils de formation qui permettront aux élèves qui le souhaitent de poursuivre le travail à leur rythme et à leur guise.

Cependant, ces informations recueillies et analysées servent de matière pour la construction du dispositif expérimental. Pour mieux pouvoir mesurer l'impact et les effets du dispositif pédagogique de travail de groupe, nous décidons de ne le faire subir qu'à une demi-classe et de constituer donc un groupe d'étude et un groupe témoin de chacun quinze élèves. La répartition des élèves dans ces deux groupes se fera par tirage au sort, mais aussi sur la base d'un appariement. Autrement dit, quinze paire d'élèves seront constituées, et dans chaque paire l'élève qui sera exposé au dispositif pédagogique utilisant le conflit socio-cognitif sera désigné par le sort. Par contre, c'est nous qui constituons les quinze paires sur des critères stricts et précis. Les structures des conceptions des deux élèves d'une même paire doivent être identiques. Lorsque cette première condition est réunie, un deuxième critère peut entrer en jeu : nous apparions nos élèves en fonction du contenu thématique du noyau central de leur conception (96). Nous nous sommes donc assuré du maximum de précautions pour que nos deux groupes (d'étude et témoin) soient comparables.
Au sein même du groupe d'étude, la répartition en trois groupes de travail de cinq élèves n'est pas, cette fois, laissée au hasard ; nous ne sommes plus au niveau du projet de recherche, mais au niveau du projet pédagogique. C'est nous qui décidons de la répartition en fonction de ce que notre stratégie d'évaluation formative nous a appris,

96 Ces caractéristiques structurelles de la conception seront expliquées en détail au chapitre suivant.

jusque-là, des compétences cognitives, communicationnelles, relationnelles,..., des élèves.

Le second dispositif pédagogique, d'utilisation en groupe du conflit socio-cognitif, peut alors avoir lieu, une semaine après le dispositif de renvoi. Il occupe deux heures du temps scolaire. La salle de classe a été préalablement aménagée par nos soins pour accueillir trois groupes d'élèves autour de trois blocs de tables assemblées avec, pour chacun, un microphone au centre. La répartition des élèves en groupe d'étude et groupe témoin, mais aussi en trois groupes de travail au sein du groupe d'étude est affichée sur le tableau noir avant même l'arrivée des élèves. Les consignes de travail, dactylographiées, sont à la disposition de chaque élève sur les tables. Nous nous efforçons à une présence très passive pendant toute la séance. Nous expliquons les finalités et les procédures du travail avant même son commencement, et nous répondons à deux reprises à des sollicitations des élèves durant les deux heures. Nous sommes surtout occupé à la bonne marche des magnétophones rassemblés dans un coin de la salle. En prévision de l'utilisation de l'enregistrement audio, nous avions déjà proposé, un mois auparavant, un travail de groupe avec magnétophone pour essayer d'en tempérer l'effet perturbateur.
Le groupe témoin travaille sur documents, en "travail autonome", dans une salle de classe voisine sur une toute autre thématique : la folie. Les élèves ne sont pas non plus surpris par ces séquences de travail différenciées : nous les avons déjà utilisées pour leur faire travailler des compétences méthodologiques différentes. Nous avions déjà utilisé des groupes constitués autoritairement par nos soins, mais justifiés par notre connaissance des performances et des besoins de chaque élève. Nous n'avons donc pas eu de mal, avec la même argumentation, à réitérer une telle désignation autoritaire des groupes. Par contre, nous avons dû justifier notre travail en demi-classe par une limitation quantitative des moyens techniques d'enregistrement, et promettre -pour éviter la grogne issue de la frustration- au groupe témoin une séance à venir avec permutation des contenus de travail des deux groupes. Nous avons, d'ailleurs, tenu notre promesse, -mais quelques semaines plus tard seulement.

Une semaine plus tard, pendant une heure de classe, nous proposons aux élèves un questionnaire identique au premier qui nous sert de post-test.

Dans les semaines qui suivent nous réalisons un entretien individuel avec dix élèves, au rythme de nos besoins (guidé par notre analyse du post-test) et par notre disponibilité et celle des élèves. Ces entretiens, d'une durée d'une heure, en dehors du temps de classe traditionel, sont réalisés, pour sept d'entre eux, dans un café et, pour les trois autres, dans un foyer d'internat.

Il est une dimension transversale essentielle de ce travail : la stratégie de communication et de présentation aux élèves. Bien avant son début et tout au long de sa mise en oeuvre, nous en parlons aux élèves, à de nombreuses occasions du travail régulier de la classe.

Rappelant des échéances, rappelant aussi les finalités et objectifs, il y a là tout un travail qui s'apparente à un programme de communication interne à la classe et toute une stratégie de conviction pour obtenir l'adhésion des élèves à notre démarche. Nous avons dû parfois présenter aux élèves de faux objectifs pour les mobiliser, nous avons aussi dû dissimuler ou maquiller certains de nos objectifs de recherche : c'est ce que nous appelons notre "double jeu" dans cette recherche.
Le fait de ne pas avoir expliqué en détail nos outils nous oblige à différer à la fin du chapitre suivant la présentation et la justification de ce double jeu et de cette stratégie de communication.

CHAPITRE QUATRIEME

METHODOLOGIE :

LE RECUEIL ET L'ANALYSE DES INFORMATIONS.

Le choix d'une méthodologie n'est pas essentiellement un problème technique. Il implique une réflexion épistémologique, voire, en deça, des adhésions éthiques, politiques, idéologiques...
Deux grands courants épistémologiques proposent des solutions différentes au problème des rapports du sujet à l'objet dans la connaissance : on peut parler du courant positiviste et du courant phénoménologique. L'opposition comprendre/expliquer illustre bien les fondements différents de ces deux écoles.
Pour les positivistes, il s'agit de s'intéresser aux "faits" (et rien qu'aux faits) pour tenter d'établir entre eux des relations, souvent des relations causales. En conséquence, la connaissance aura pour fonction d'établir les lois qui gouvernent le monde, ces lois étant l'expression de ces relations entre les faits. A ce courant épistémologique, correspond le plus souvent le courant méthodologique de la méthode expérimentale.
Pour les tenants des approches à caractère phénoménologique, il s'agit de donner du sens aux phénomènes étudiés. Plus précisément, lorsque l'objet d'étude est un sujet humain, ou est en rapport avec un sujet humain,

> *"il s'agit de comprendre les phénomènes à partir du sens que prennent les choses pour les individus dans le cadre de leur "projet du monde"".* (97)

97 J.P.POURTOIS, H. DESMET, Epistémologie et instrumentation en sciences humaines, p. 23.

Il s'agira, alors, de construire des modèles herméneutiques rendant compte de la complexité des phénomènes étudiés. A ce courant épistémologique, correspond le courant de la méthode clinique, ou plutôt des méthodes cliniques.
Traditionnellement, c'est du moins ce que nous montre l'histoire de la connaissance, ces deux tendances s'opposent fermement. Le positivisme reproche aux courants phénoménologiques le peu de rigueur de leurs méthodes, et donc le peu de valeur de leurs résultats ; l'accusation de subjectivisme va souvent de pair avec la présentation de la démarche herméneutique comme une porte ouverte à l'imagination voire à la fabulation du chercheur. A l'inverse les tenants du courant phénoménologique accusent les positivistes de "réductionnisme" ; la volonté d'isoler les variables, la volonté d'éliminer la subjectivité conduisent à une non prise en compte de la complexité des phénomènes et à un appauvrissement de l'objet d'étude.

Ce n'est pas notre propos ici, de développer ces affrontements épistémologiques. La présentation que nous en faisons ne peut être que rapide, donc approximative, sans doute schématique, voire caricaturale. Mais, nous avons besoin de cette allusion pour mettre en perspective notre projet.

Nous partageons le point de vue de POURTOIS et DESMET qui proposent une "*position dialectique*" visant à articuler les deux courants plus qu'à les opposer (98).
Nos projets pédagogique et de recherche laissaient déjà transparaître notre adhésion à une telle position. D'un côté, nous divisons notre population en un groupe d'étude et un groupe témoin sur la base d'un strict appariement ; on reconnait là un des classiques de la méthode expérimentale. De l'autre, nous insistons sur l'imbrication de nos deux projets pédagogiques et de recherche, nous prenons en compte le vécu des élèves, nous faisons à l'interprétation une place centrale,...., autant de marques d'une orientation phénoménologique.
Cette volonté d'articulation transparaissait déjà dans le chapitre précédent. Mais, nous voulons la présenter, en acte, tout au long de ce chapitre en exposant, d'abord les outils que nous avons utilisés pour recueillir nos informations, puis les méthodes dont nous nous sommes servi pour analyser ces informations.

98 C'est à la fois l'objet et le projet de leur livre Epistémologie et instrumentation en sciences humaines.

LE RECUEIL DE DONNEES

La voie royale de l'entretien non directif.

Pour faire émerger les conceptions que des adolescents se font de la liberté, et pour observer leur évolution et l'impact de dispositifs de formation sur cette évolution, nous partageons l'avis de VERGES qui voit dans l'entretien non directif une "voie royale" (99). Pourtant il renonce à cette méthode pour trois raisons :
- tout d'abord, nous dit-il, l'entretien non directif nous met davantage en contact avec des histoires de vie (100) qu'avec des représentations sociales. Dans cette opposition, nous voulons bien reconnaître, implicitement, l'opposition de l'individuel au collectif. Mais si le projet de VERGES et de ses collaborateurs est de constituer un "corpus" des représentations économiques des élèves et étudiants, le nôtre est tout autre. Nous souhaitons avoir un regard minutieux sur les effets de dispositifs formatifs contribuant ou non à une modifica-

99 Pierre VERGES, Une possible méthodologie pour l'étude des représentations économiques, p. 376 sqq. Rappelons que VERGES s'intéresse aux représentations sociales de l'économie.

100 Nous avons, dans une préexpérimentation, utilisé, d'entrée de jeu, l'entretien individuel, et nous pouvons confirmer qu'il nous met bien en présence d'histoires de vie. Mais ces éléments d'histoire de vie nous permettent de comprendre, souvent avec beaucoup de finesse, la genèse de la conception dans ses aspects les plus personnalisés. C'est là une recherche passionnante, à la frontière de l'individuel et du collectif, à la frontière du cognitif et de l'affectif. Jean-Toussaint DESANTI dans son livre Un Destin philosophique met en oeuvre, pour lui-même, une analyse de ce type. La conceptualité, les imageries et la modélisation -tout cela s'interpénétrant avec une écriture extrêmement soignée- sont d'une richesse remarquable.
Nous avons également mis en place le suivi régulier et individualisé, à raison d'une séance par semaine, d'une élève, en utilisant des méthodologies d'associations de mots et d'idées, pour tenter de mettre au point, par cette voie, une "nooanalyse". Nous pouvons confirmer qu'une telle méthodologie nous fournit des informations sur le vécu, sur les situations de vie qui aident beaucoup à comprendre certaines productions cognitives.
Mais, nous avons, depuis, précisé notre projet de recherche, et si notre centre d'intérêt est l'influence de dispositifs formatifs sur la conception de nos élèves, nous n'avons plus -directement- besoin de ces éléments d'histoire de vie. C'est une autre recherche.

tion des conceptions des élèves. Notre objet d'étude concerne donc bien la manière personnelle dont l'élève participe d'une représentation sociale de la liberté. De plus, les récentes recherches de psychologie cognitive mettent à jour le caractère fondamentalement différencié de l'apprentissage. Tous les élèves n'apprennent pas de la même manière, ainsi, il serait vain pour nous de vouloir faire porter notre étude sur une espèce "élève", espèce du genre "apprenant", cela en négligeant totalement l'observation des caractéristiques spécifiques aux différents individus de cette espèce. La dimension personnelle, loin de devoir être, pour nous, éliminée, constitue la "matière première" de notre recherche. De ce fait, l'entretien individuel non directif semblerait bien nous convenir ; pourtant, ce n'est pas l'outil méthodologique que nous avons retenu -du moins dans une première étape.

- la seconde raison qui motivera, chez VERGES, l'abandon des techniques d'entretien est la "difficulté d'un traitement un peu standardisé" des données qu'elles fournissent. Cette seconde raison nous paraît, en fait, renvoyer directement à la précédente. Ce n'est pas l'outil entretien qui, en soi, rend difficile un traitement standardisé, mais bien le caractère massivement personnalisé, et donc hétéroclite, des données qu'il fournit. La difficulté de la mise au point et du fonctionnement de modèles d'analyse, d'interprétation -ou plus simplement encore de lecture- des données fournies est patente, et nous l'avons bien rencontrée. Mais nous l'avons rencontrée de la même manière avec d'autres outils qui nous fournissaient des données un tant soit peu personnalisées.

- la troisième raison invoquée, plus matérielle et factuelle, est le temps passé à ces entretiens non directifs. Il est vrai que, pour obtenir des données substantielles et pour garantir un minimum de validité aux résultats d'une telle recherche, il faudrait interroger plusieurs dizaines d'élèves, à plusieurs reprises, sans doute. Or, cela prendrait beaucoup de temps pour recueillir des informations dont nous ne sommes pas sûr du caractère stable.

Il est une quatrième raison qui est nôtre : nous ne souhaitions pas éliminer le contexte habituel de la classe. Il est vrai que la situation de classe est d'une telle complexité qu'elle se caractérise par l'interférence de très nombreuses variables, et qu'ainsi, il devient bien difficile au chercheur d'identifier et de démêler les phénomènes qu'il veut étudier de tous ceux qui les environnent. Comme nous le dit GIORDAN (101),

> *"La situation scolaire est en effet très différente d'une simple situation clinique. C'est un processus dynamique où l'élève se trouve en situation d'apprentissage face à un projet éducatif. Il n'est pas seul face à un problème-traquenard, il est situé en interaction avec une situation créée pour faciliter son apprentissage ; il a à ses côtés d'autres élèves placés dans le même*

101 L'élève et/ou les connaissances scientifiques, p. 88.

contexte, et il est sollicité par des apports extérieurs (enseignants, documents, matériel, école parallèle)"

Reprenant la formule de VINH BANG (102), GIORDAN oppose la psychologie de l'élève à la psychologie de l'enfant ou de l'adolescent. Si un travail de laboratoire peut nous faciliter le recueil de données en isolant les variables et en rendant ainsi les informations plus riches, il nous conduit inévitablement vers des données tout aussi artificielles que celles générées par les règles du jeu scolaire. De ce point de vue, il nous semble que toute situation, quelle qu'elle soit, de recueil des conceptions est créatrice d'artefacts (dans la mesure où son caractère interactif réveille la dynamique conceptionnelle), ou bien que la notion d'artefact n'a pas de sens en ce qui concerne les conceptions. De toute manière s'il nous faut choisir entre les artefacts du laboratoire ou les artefacts de la classe, notre projet nous invite à refuser la tentation de l'élimination des variables que l'on qualifie traditionnellement de "parasites" pour choisir le contexte de la classe. Car, rappelons-le, notre espoir de voir nos outils d'analyse servir de points d'appui à des outils d'action (en termes de dispositifs pédagogiques), nous contraint à étudier les conceptions des élèves dans leurs manifestations intégrées au cours habituel de l'enseignement.

Et, c'est surtout parce que la situation duelle d'entretien n'est pas une situation habituelle de classe, que nous avons décidé de nous passer des avantages de cette méthodologie -au moins dans un premier temps.

Le recueil des données dans la classe.

Nous avons essayé de mettre au point des outils de recueil basés sur les techniques de Q-Sort (103) ou de tri sélectif d'opinions. Celles-ci nous paraissaient aptes à dépasser la simple mesure de l'accord ou du désaccord révélée par les sondages, et nous plonger, par là-même, un peu dans l'univers des constructions cognitives, plus complexes que l'opinion, que sont les conceptions. Pour deux raisons, nous les avons abandonnés :

- sans doute moins que l'entretien duel, le Q-Sort n'est cependant pas

102 VINH BANG, Didactique et acquisitions des notions, Paris, 1980, cité in L'élève et/ou les connaissances scientifiques, p. 88.

103 *" Il s'agit d'une technique d'investigation de la personne dont le principe consiste à confronter le sujet avec un nombre donné de caractéristiques qu'il doit classer pour se décrire. Cette méthode a été largement employée dans la recherche clinique par l'école rogérienne."* (Ada ABRAHAM, Le Monde intérieur des enseignants, p. 39)

un exercice habituel de la classe. Il est tout d'abord assez rare que l'on demande à l'élève ses appréciations ou jugements personnels à l'école, et, de plus, les enseignants sont peu nombreux à être formés à l'utilisation de techniques aussi compliquées que celles du Q-Sort.
- Le Q-Sort est sans doute mieux adapté à l'analyse de la représentation sociale dans ses dimensions collectives. Il gomme les dimensions individuelles de la conception, et, nous l'avons dit, c'est cette dimension dans son rapport à la formation qui nous intéresse en priorité. Tout au plus, le Q-Sort peut-il être intéressant pour révéler comment un individu se positionne dans un groupe pour ce qui est de sa conception. C'est dans ce but que nous utilisons désormais cet outil.

Nous sommes d'accord avec VERGES pour ne pas voir dans l'exercice scolaire traditionnel qu'est la dissertation une somme de ressources suffisantes et efficaces pour l'étude des conceptions. Si la dissertation a le mérite d'être une activité habituelle de la classe, elle est un rituel scolaire extrêmement normalisé. L'élève qui s'y soumet connaît -ou croit connaître- les règles du jeu et tente de s'y plier. De plus, cet exercice donne généralement lieu à notation. Ce "contrat didactique" qui environne la dissertation n'est guère propice à une expression spontanée (non suggérée) des conceptions. L'artefact -s'il en est- nous a semblé si important qu'il pouvait réellement faire obstacle.

Nous aurions pu mettre au point un dispositif d'observation des apparitions spontanées des conceptions des élèves. Celles-ci transparaissent au travers de bien d'autres occasions que la dissertation. Elles se manifestent dans d'autres exercices scolaires : c'est surtout à l'occasion des échanges spontanés et de leur dynamique dans la classe que leur observation pourrait nous être utile. Encore faudrait-il un observateur pour les prendre en compte. Il nous semble que l'enseignant, déjà fort occupé par le contenu de son enseignement et par la gestion de son groupe-classe, n'est plus guère disponible pour prendre en compte, et plus encore pour tirer pleinement connaissance, de l'émergence spontanée de ces conceptions. Il ne perçoit d'ailleurs probablement qu'un petit nombre de ces émergences. Cela suppose donc, ou bien que le chercheur ne soit pas enseignant dans la classe qui constitue son terrain d'étude, ou bien la présence d'un observateur extérieur qui vienne aider l'enseignant-chercheur dans sa tâche de recueil des données.
Aucune de ces deux solutions ne correspond à notre projet, l'une comme l'autre modifient ce que nous avons appelé l'environnement habituel de la classe et nous avons déjà dit à quel point nous ne le souhaitions pas.
Nous avons conscience que cette exigence de maintenir "intact" l'espace de la classe est une exigence difficile à tenir -et la suite de cette recherche la transformera en objectif dont on tente de se rapprocher au maximum, mais que l'on n'atteindra jamais pleinement. Plus encore, cela interroge le statut épistémologique de cette re-

cherche. L'enseignant et le chercheur confondus dans une même personne multiplient les risques de subjectivité, de projection personnelle... Nous sommes conscient de cela, mais nous sommes persuadé que nos espoirs de fonder sur cette recherche des perspectives pédagogiques pragmatiques sont à ce prix.

Le questionnaire.

Si les exercices habituels de la classe ne nous conviennent pas, reste donc à construire un outil de recueil d'informations qui ait toute l'apparence d'une activité scolaire. Nous choisirons pour cela le questionnaire ouvert.
La forme ne surprend pas les élèves : le questionnaire ouvert est utilisé principalement à l'école de deux manières :
- pour contrôler les connaissances acquises (ou plus précisément apprises) : une série de questions, autour d'un même thème, est posée à l'élève pour vérifier ce qu'il a retenu de la leçon.
- pour préparer méthodologiquement l'élève à des exercices plus complexes et plus complets : on dissocie alors un savoir-faire global en autant de questions qui renvoient à autant de compétences plus précises ; le travail organisé par questions servant alors à évaluer de façon analytique et formative telle ou telle compétence de l'élève et/ou à l'entraîner à une maîtrise plus grande de ces compétences. C'est ainsi que l'aptitude à savoir lire un texte pourra se vérifier et/ou se former par un exercice mettant en oeuvre une série de questions portant sur le vocabulaire, l'enjeu du texte, la thèse de l'auteur, l'argumentation ...

Mais ce n'est pas seulement -et surtout- ce caractère formel qui va donner au questionnaire le statut d'exercice correspondant à l'activité "habituelle" de la classe requise par nos exigences, c'est d'abord le projet éducatif qui l'accompagne.
Le problème consiste alors à faire cohabiter -et pourquoi pas, mieux encore, à faire concourir- notre projet de recherche, notre projet de formation et les projets d'apprentissage, s'il en est, des élèves (104).

Notre questionnaire comprend trois questions ouvertes. Il n' y a pas de document écrit remis aux élèves. Chacune des questions est énoncée à voix haute et inscrite au tableau ; il est demandé aux élèves d'y répondre individuellement, par écrit, sur papier libre et de mentionner leur prénom pour qu'une identification soit possible.
La question suivante est énoncée et inscrite au tableau douze minutes après la précédente pour empêcher les élèves d'avoir une vision d'ensemble du questionnaire. Nous ne souhaitons pas, en effet, avoir des réponses construites selon les normes -ou ce que l'élève imagine

104 Cf. Louis NOT, Enseigner et faire apprendre, p. 98-104.

être tel- scolaires. Ainsi, nous invitons les élèves à répondre "spontanément", sans chercher à tenir compte de ce qu'ils croient être l'attente du professeur à ce questionnaire. Certes, nous savons bien que nous ne pouvons pas éliminer totalement cette variable, aussi essayons-nous de la contrôler au maximum. De là, cette attitude de vigilance de notre part. De plus, il nous faut dire que cette invitation à la spontanéité que nous faisons aux élèves n'est pas un voeu pieux ou une précaution oratoire ; c'est une attitude habituelle de notre part qui permet -voire qui recherche- de tels comportements chez les élèves tout au long de notre enseignement.

La première question est :

Qu'est-ce qu'un homme libre ?

Elle invite à une activité mentale de définition, ce qui permet ainsi de repérer le degré de construction de la conception.
Nous partageons l'avis de GRIZE (105) qui se méfie de la définition renvoyant l'élève à une question de cours ou à une pseudo-question de cours. D'abord, si la question de cours est bien connue de l'élève, elle lui est moins familière dans le cadre d'un enseignement de la philosophie. Ensuite, il est généralement admis, dans cet enseignement, que les définitions peuvent être plurielles et complexes, ce qui ne devrait pas induire une réponse trop "normalisée" de la part de l'élève. En effet, selon GRIZE, le questionnement par définition nous met en présence d'une représentation "de niveau deux", ou représentation de la manière dont on doit appréhender "scientifiquement" une notion.

> *"Il s'ensuit que, demander à quelqu'un une définition abstraite - je veux dire abstraction faite de tout usage immédiat- ce n'est pas avoir accès à ses représentations, mais tout au plus à la façon dont il se représente comme il convient de "scientifiser" la notion. Ceci n'est certes pas sans intérêt, mais l'étude de représentations est déjà suffisamment complexe pour qu'il soit sage de ne pas commencer par celle des représentations de représentations."* (106)

Pour éviter les inconvénients de ce mode de questionnement, nous avons volontairement fait porter la recherche d'une définition non sur la notion de liberté -thème officiellement au programme des études philosophiques de toutes les classes terminales- mais sur la notion d'"homme libre", ce qui, dans notre esprit devait pouvoir laisser place à des expressions plus personnelles mais aussi plus proches des pratiques concrètes, ou des témoignages de pratiques, vécues par ces

105 Jean-Blaize GRIZE, Logique naturelle et représentations sociales, p. 166.
106 *ibidem*, p. 166-167.

adolescents. Malgré cela, cet aspect "définition" a gêné certains élèves, pour exemple :

> *"Qualifier un homme de libre est plus que délicat. Il faut tout d'abord élaborer des critères auxquels un homme doit répondre pour pouvoir être considéré comme un homme libre.*
> *Mais il est essentiel pour avoir une opinion sur un sujet donné, de posséder ce que j'appelle un "vécu". Je n'ai personnellement jamais rencontré d'homme libre, ou plutôt jamais rencontré d'homme dont le style de vie, la manière de penser m'aurait indiqué qu'il était libre. Ainsi, je m'estime dans l'incapacité d'expliquer ce qu'est un homme libre..."* (107)

Cependant, la pratique de la définition -ou pour dire autrement, de la conceptualisation- est bien l'une des pratiques intellectuelles centrales de l'activité philosophique. Nous avons expliqué ailleurs (108) en quoi conceptualiser, problématiser, argumenter constituaient les trois "objectifs-noyaux" de l'enseignement philosophique ; on comprendra pourquoi notre volonté -maintes fois répétée- de respecter le cadre de la classe nous a fait maintenir ce mode de questionnement par définition, et ce malgré les réserves -justifiées- que nous empruntons à GRIZE. Plus encore, en faisant appel à l'activité mentale de définition, nous avons l'espoir de favoriser l'émergence d'un noyau central de la conception au sens que nous adaptons de ABRIC et FLAMENT. Nous espérons surtout, à travers les réponses à cette question, pouvoir repérer la fonction organisatrice que le noyau central peut avoir sur les autres éléments de la conception. En d'autres termes, une logique interne devrait être perceptible, par la mise en place de relations entre le noyau central et les autres composantes, mais aussi entre les autres composantes elles-mêmes de la conception. Nous expliquerons cela plus en détail en présentant les méthodes d'analyse des informations recueillies.
Suffisamment ouverte pour ne pas canaliser trop l'expression et induire certaines dimensions de la représentation sociale de la liberté, cette question a l'avantage de permettre l'expression d'une argumentation sans pour autant l'appeler, voire la rendre obligatoire.

La seconde question ne vise pas autant l'argumentation et l'explicitation que la première ; elle propose une activité d'énumération ou de listage :

> *Citez des libertés individuelles et collectives.*

---

107 Renvoi du renvoi de Fernand.
108 Patrick BARANGER, Michèle BENOIT, Michel TOZZI, Claude VINCENT, Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui, (à paraître).

Dans notre esprit, elle doit permettre de faire apparaître des données analogues à ces composantes de la représentation que FLAMENT dénomme "*schèmes périphériques*". La conception que l'élève se fait de la liberté doit donc nous apparaître dans ses rapports au réel, à l'action. Ainsi, à l'inverse de la première question, censée nous fournir des "théories" de la liberté, celle-ci doit nous présenter des situations de vie, des "praxis" reliées à la notion de liberté.
Mais, cette question complète également, d'une autre manière, notre approche de la structuration de la conception, puisque elle invite à des opérations mentales de sériation, de classement, de hiérarchisation (109). L'ordre dans lequel seront présentées les "libertés individuelles" et les "libertés collectives", les groupements proposés, les relations présentées seront pour nous autant de matière à une interprétation dans le but d'une mise à jour de la structure de la conception. En utilisant un autre outil de lecture, nous espérons que les réponses à cette deuxième question, combinées à celles de la première pourront nous fournir une sorte de profil notionnel ou thématique de la conception (par analogie au profil épistémologique bachelardien).
Enfin, il nous semble que les réponses à cette question permettront de révéler les positions personnelles de l'élève sur les rapports de l'individuel et du collectif, et sur la manière dont sa conception de la liberté régit ces rapports. En effet, c'est par la conception de la liberté que se règle mentalement un certain nombre de positionnements et de rapports à l'autre et au sociétal. Cette question a été en partie construite pour nous renseigner sur cet aspect.

La troisième question est une sorte de question de "clôture", grâce à laquelle nous espérons pouvoir provoquer un retour sur et une vérification des informations fournies par les deux premières :

A quoi voit-on que les libertés ne sont pas respectées ?

Nous étions quelque peu méfiant quant à l'usage d'une formulation négative dans notre questionnement, mais nous l'avons conservée, tant nous étions intéressé par le déclenchement possible d'un mécanisme mental de dénonciation.

---

109 Il est un outil particulièrement intéressant pour faire apparaître les opérations mentales à l'oeuvre dans les représentations sociales, ce sont les "épreuves perceptivo-cognitives". Elles sont présentés en détail in Pierre VERGES, Une possible méthodologie pour l'étude des représentations économiques et in Gilles DUSSAULT, Denis RHEAUME, Ahmed SILEM, Normand DUFOUR, Sept instruments pour l'identification des représentations économiques. Elles ont pour nous un inconvénient, elles mettent au second plan l'aspect personnel de la représentation, ce sont avant tout des outils de recueil des représentations *sociales*.

D'abord parce que la dénonciation induit la délimitation qui est une des caractéristiques essentielles de la définition ; nous complétons là le travail amorcé par les réponses à la première question. Il y a une sorte de complétude à dire ce qu'est la liberté mais aussi ce qui n'est pas elle, à tracer les limites du champ de conception.
Ensuite, parce que cette question invite à une implication, à un investissement personnel, plus intenses que les deux précédentes. Dans le prolongement de la seconde, par la dénonciation, elle enjoint à la prise de position, donc à la hiérarchisation des différentes composantes de la conception auxquelles l'élève est attaché ; cela renforçant donc notre connaissance de la structure de la conception. Mais, plus encore, les réponses à cette question révèlent les valeurs que l'élève met en relation avec sa conception. Derrière la conception se profilent les attachements ou simplement les renvois à des idéologies.

La quatrième question -qui n'est pas à proprement parler une véritable question- est :

Au choix, tous autres commentaires !

Elle se voulait ménager, explicitement, une possibilité d'ouverture totale. En tout et pour tout, pré et post- tests compris, elle n'a été utilisée que de manière rarissime (quatre fois sur soixante possibles).

Dans notre précédente préexpérimentation, nous avions prévu une quatrième question :

"A quoi vous fait penser l'expression "Droits de l'Homme" ?

Cette préexpérimentation, comme il se devait, a servi de test au questionnaire, ce qui nous a permis de constater que cette quatrième question était par trop inductrice d'une dimension possible de la conception. Associées aux opérations mentales d'imagination -qui nous semblaient trop absentes des trois questions précédentes- les réponses à cette question semblaient pouvoir nous fournir des dimensions nouvelles de la conception.
Le cadre, que nous avons longuement décrit plus haut, semble ici exercer une pression contraignante et inhibante sur la dimension imagée de la conception. L'écriture, dans le cadre d'un exercice scolaire, marqué du sceau de la philosophie (quelles représentations les élèves ont-ils de ce que doit-être une écriture "philosophique" ?) ne semble guère laisser de place à l'imaginaire. (110).

---

110 Voici un exemple -très rare- de réponse (à la première question) qui utilise images, métaphores,...plutôt qu'exemples, arguments,...
"Un homme grand, assez âgé, les yeux cernés et les jambes fatiguées par ses voyages pourrait être un homme libre. Il porterait

Dans cette pré-expérimentation, nous avions aussi utilisé un autre outil de recueil d'information, le dessin projectif, avec toujours l'idée qu'il nous mettrait à jour, bien plus nettement que le questionnaire, la composante imagée, le "schéma figuratif", pour reprendre l'expression de MOSCOVICI, de la conception des élèves. Ce dessin projectif a été réalisé en classe, en environ vingt minutes, avec les consignes suivantes écrites au dos du papier fourni pour le dessin (format 15x21) :

Dessinez, aussi bien que vous le pouvez :
** ce qui représente pour vous la liberté*
** ce qui représente pour vous l'atteinte à la liberté*
(rayez la mention non choisie)*

Le cadre ne s'est pas montré inhibiteur -et pour cause, le dessin projectif est un outil qui mettait quelque peu à mal les limites de ce cadre-, il n' y a guère d'habitude d'utilisation de cet outil dans l'enseignement de la philosophie . Ceci veut dire que pour un bon tiers des élèves la moisson a été riche, au sens où le dessin produit n'était pas une simple redondance du questionnaire. C'est plutôt au niveau de l'interprétation que nous avons eu des difficultés : nous avons eu du mal -quelques élèves nous l'ont d'ailleurs fait remarquer dans le renvoi du renvoi- à mettre au point une grille d'analyse du dessin qui ne se perde pas dans les méandres d'une interprétation renvoyant à la psychologie personnelle de l'élève. Plus encore, nous n'avons pas vu quelle utilisation rigoureuse de cet outil nous pouvions faire en termes d'une mesure d'un écart entre deux moments d'une conception mis en relation avec des dispositifs de formation. Nous avons donc renoncé à utiliser le dessin projectif.

Le carnet de bord.

Accepter la subjectivité, ne pas tenter de l'éliminer, mais tenter de la maîtriser, telle pourrait être la devise de cette recherche.
D'abord parce que la subjectivité est au coeur même de l'objet de notre recherche. La conception mentale, dont nous observons l'éventuelle transformation sous l'effet de dispositifs pédagogiques porte la marque du sujet qui la produit. En ce qu'elle se différencie, voire s'oppose, à la conceptualité philosophique, scientifique, etc, elle semble justifier la dichotomie objectivité/subjectivité.
Mais ce n'est pas tant le caractère subjectif de l'objet de recherche qui nous pose problème que la subjectivité qui semble attachée au chercheur et à sa démarche de recherche. C'est que le chercheur est,

---

une cape noire et un vieux chapeau et il aurait surtout un regard profond." (extrait du questionnaire prétest de Carole)

dans cette affaire, aussi enseignant, et que l'observation d'une situation d'enseignement ne peut pas éliminer l'intersubjectivité essentielle de la relation pédagogique. Encore que cette subjectivité de l'enseignant ne soit pas pour nous un obstacle, ce qui nous pose problème, c'est la difficulté à démêler la subjectivité de l'enseignant de celle du chercheur. En éliminant le cadre par une recherche de laboratoire, ou en faisant en sorte que le chercheur, à l'oeuvre dans une classe, n'observe pas ses propres élèves, on résout le problème puisqu'on supprime, dans le premier cas, l'enseignant, et puisqu'on dissocie physiquement le chercheur de l'enseignant dans le second. Mais nous avons refusé ces solutions au nom d'un risque qui nous paraît tout aussi grave : celui de l'artificialité. La dissociation des rôles (enseignant et chercheur) pourrait bien s'avérer très difficile, si on se souvient de l'interpénétration forte du projet de recherche et du projet pédagogique, telle que nous la présentions plus haut.
L'objectivité n'est pas un état, une donnée, c'est un attitude conquérante, c'est une attitude de lutte permanente contre toute inattention, voire contre toute tentation, à se laisser aller au préjugé, au désir, à l'intérêt, à la projection, au contre-transfert.....
Si à chaud, c'est-à-dire en situation de classe, il est extrêmement difficile de ne pas se laisser aller à des comportements, voire des attitudes, empreints de subjectivité, alors on doit trouver le moyen de reprendre prise sur cette subjectivité. Le carnet de bord est un outil qui a cette fonction. Il est d'abord recueil de toutes les informations -même celles qui apparaissent les plus anodines- concernant les discours, comportements, attitudes,..., de l'enseignant-chercheur mais aussi du public avec qui il entre en interaction. Ces informations doivent être recueillies (c'est-à-dire consignées dans le carnet de bord) le plus tôt possible après les événements qu'elles décrivent -le temps pouvant être facteur d'oubli, voire de refoulement, d'informations importantes. Elles doivent aussi être les plus fidèles possibles par rapport à ces événements, c'est-à-dire se garder de toute interprétation mais aussi de toute autocensure au nom de la logique, de la rationalité, de la morale, de la déontologie,... pour s'en tenir le plus scrupuleusement possible au récit des faits. En elle-même, la connaissance que nous avons de l'existence de cette chambre d'enregistrement nous enjoint déjà à plus de vigilance.
Mais c'est surtout par un retour interprétatif, analytique et critique sur ce matériau informatif que nous pourrons revenir sur notre subjectivité spontanée. Celle-ci pourra alors devenir, par le biais de ces informations analysées, riche de significations nouvelles ; c'est cela que nous appelons maîtriser -partiellement certes- la subjectivité.

Le renvoi du renvoi.

Cet outil de recueil d'informations est intimement lié au premier dispositif pédagogique d'aide à la connaissance de soi. Rappelons que ce dispositif pédagogique comprend deux outils :
- un texte écrit par le professeur, interprétatif des réponses fournies par l'élève aux questions du prétest, nous appelons cet outil le "renvoi".
- un questionnaire auquel l'élève doit répondre à propos de ce renvoi, outil que nous appelons le renvoi du renvoi.

Mais ce dispositif pédagogique, que nous avons présenté en détail supra, ne se borne pas à deux outils, il s'insère dans un projet pédagogique, utilise une situation et des activités d'apprentissage qui mettent en jeu des opérations mentales... Disons que ce qui nous intéresse ici, le renvoi du renvoi, est, dans le cadre de ce dispositif pédagogique, à la fois outil d'apprentissage et outil de recueil d'informations. Il est outil d'apprentissage dans la mesure où il oblige et il organise un retour critique sur le renvoi, dans la mesure où il sous-tend l'appropriation des informations fournies par ce renvoi, et dans la mesure où il réactive un processus de questionnement par un processus de métacognition.

Mais c'est en tant qu'outil de recueil d'informations qu'il nous intéresse ici. D'ailleurs, en apparence, il se présente exclusivement sous la forme d'un questionnaire visant à recueillir de l'information :

> *1- Le texte qui vous est communiqué vous semble-t-il une interprétation correcte de votre pensée telle que vous l'avez exprimée dans la réponse au questionnaire ?*
> *Si oui ou si non, en quoi et pourquoi ?*
> *2- Votre conception a-t-elle changé entre le moment où vous avez rempli le questionnaire et le moment où vous recevez ce texte ?*
> *En quoi et pourquoi ?*
> *3- La lecture de ce texte modifie-t-elle votre conception en introduisant des caractéristiques ou des visions de choses nouvelles ?*
> *Lesquelles ?*
> *En quoi et pourquoi ?*
> *4- Vous pouvez continuer par écrit le dialogue, entamé par ce texte, comme bon vous semble.*

Les trois premières questions sont ouvertes mais précises et fortement guidées. Elles font toutes les trois explicitement référence au renvoi, désigné ici sous le nom de "texte".

La première question est une réelle tentative de dépistage d'interprétations inexactes ou aventureuses de notre part dans le texte du renvoi. De telles choses sont possibles, elles sont l'expression de nos projections, de nos transferts, de nos positions

idéologiques,..., en un mot, de notre subjectivité. Nous mettons donc là en place une triangulation au sens de POURTOIS et DESMET. Reprenant COHEN et MANION (111), ils définissent la triangulation comme

> "*l'usage de deux ou plusieurs méthodes dans la collecte des données lors de l'étude d'un aspect du comportement humain. (...) Les résultats d'une recherche peuvent être des artefacts de la méthode utilisée. L'avantage de la triangulation réside dans le fait que l'utilisation de méthodes contrastées réduit considérablement les chances que des découvertes soient attribuables à la méthode. Elle permet donc l'augmentation de la confiance dans les résultats.*" (112)

Cette prise d'informations nous permet réellement des rectifications, des ajustements, des enrichissements de nos analyses, elle donne lieu parfois à un retour sur le questionnaire du prétest pour mieux utiliser la grille d'analyse. Mais, cette première question permet aussi de mesurer l'accueil que l'élève fait de notre texte de renvoi, et nous avons là une première expression de l'impact d'une partie de notre dispositif pédagogique. Encore une fois, nous l'avons déjà dit, pour que ces informations nous soient fournies par l'élève, et pour qu'elles puissent avoir un minimum de fiabilité, il faut un climat pédagogique, un contrat pédagogique de confiance entre le professeur et l'élève.

La seconde question a pour fonction de révéler la position de l'élève au regard du changement. Elle permet un début de situation - certes approximative- de l'élève sur l'axe bipolaire des positions idéologique ou mythopoétique pour reprendre la conceptualité de KAES (113).

La troisième question regroupe toutes les fonctions précédentes. Comme la deuxième, elle situe l'élève par rapport au changement, par rapport à son attitude et sa position au regard du changement, même partiel, de conception. Comme la première question, elle nous révèle l'accueil que l'élève réserve à nos interprétations, lequel accueil retentira sans aucun doute sur sa position par rapport au changement. Il faut, enfin, la comprendre à la lettre : par elle, nous nous renseignons sur d'éventuelles modifications de conception qui pourraient

---

111 L. COHEN et L. MANION, Recherch methods in education, cité in Jean-Pierre POURTOIS et Huguette DESMETS, Epistémologie et instrumentation en sciences humaines, p. 52-55.

112 Jean-Pierre POURTOIS, Huguette DESMET, Epistémologie et instrumentation en sciences humaines, p. 52.

113 René KAES, L'idéologie. Etudes psychanalytiques, p. 252 et Introduction à l'analyse transitionnelle, p. 40-42. Nous reviendrons sur cette modélisation ; disons, pour aller vite, qu'on peut distinguer une position d'ouverture au changement (mytho-poétique) et une position de fermeture au changement (idéologique).

avoir pour cause la lecture de notre texte de renvoi. C'est une manière d'appréhender l'impact d'une partie de ce premier dispositif pédagogique. Certes, ne nous leurrons pas, nous n'avons là, sur ce point, que des informations fragmentaires, dépourvues de toute rigueur. Et ce n'est pas en demandant à l'élève ce que produit un dispositif pédagogique que nous pouvons mesurer son efficacité ; nous y emploierons d'autres outils. Enfin, cette question -et c'est plutôt là l'aspect outil de formation- déclenche un processus de retour réflexif sur la conception, processus qui sera repris et complété par la quatrième question. Cependant, nous recueillons par ce questionnaire les traces de ce retour réflexif.

Le quatrième point, comme d'habitude, a pour fonction de "saturer" l'information, mais il prend ici une dimension nouvelle bien plus intéressante. Habituellement, cette dernière question de "saturation", présentée comme facultative, est peu utilisée. Cette fois, de nombreux élèves en ont usé, ce qui tendrait à prouver qu'ils y ont perçu une dimension *nouvelle* bien plus importante. Certains d'entre eux, même, n'ont pas respecté l'organisation formelle du questionnaire en quatre questions, pour écrire un texte global, dialogue avec l'enseignant mais aussi dialogue avec eux-mêmes. S'appuyant sur un des éléments du projet pédagogique annoncé -le dialogue professeur-élève-, la quatrième question invite l'élève à exprimer le processus de la conception en train de se faire. En d'autres termes, si la conception se construit dans et par la communication, cet outil est susceptible de nous montrer le passage de la conception "mentale" à la conception "publique", pour reprendre la terminologie de SPERBER (114). Nous atteignons là un type d'informations que nous ne recueillions pas directement par les outils précédents, et que nous pourrons toucher bien davantage grâce à l'outil suivant.

Quelques mots sur le contexte et la procédure d'utilisation. Les élèves sont prévenus depuis plusieurs séances de la venue d'un texte de renvoi, tout comme ils sont prévenus, qu'à cette occasion, nous leur demanderons de réagir par écrit à ce renvoi. Nous distribuons donc, en début d'une séance, les textes de renvoi, et nous leur laissons le temps d'en prendre connaissance. Un élève nous demande s'il peut "répondre" au texte de renvoi. Nous rétorquons que "*Bien entendu, c'est fait pour cela, en particulier, nous avons préparé un petit questionnaire pour guider votre réponse !*" et nous distribuons le questionnaire dans une version intégrale écrite. En résumé, nous avons donc raccroché le questionnaire :
- au projet pédagogique annoncé, sous ses aspects échange et communication.
- à une demande ponctuelle et conjoncturelle.

114 Dan SPERBER, L'étude anthropologique des représentations. p. 115-116.

Les enregistrements audios.

Si notre projet est de mesurer quantitativement l'impact d'un dispositif formatif sur les conceptions d'une population donnée, il nous semble indispensable, pour le travail d'explication scientifique de cet impact, de pouvoir disposer de quelques données servant de base à une étude plus qualitative. Ainsi, nous allons essayer de "fixer" (au sens de garder trace) tous les événements de l'interaction au moment des travaux de groupe du second dispositif pédagogique. Car nous sommes sûr que nous pouvons recueillir à cette occasion des informations nouvelles sur ce que nous appelons "la conception en train de se faire", c'est-à-dire sur la dynamique de la conception dans le cadre même d'une situation de communication. Mais l'intérêt essentiel sera de recueillir des informations sur la conception "en temps réel", qui ne soient surtout pas médiatisées par le filtre de l'écriture.

Nous avons rencontré là deux difficultés concomitantes : la limitation des moyens techniques dont nous disposions et le caractère perturbateur de ces moyens dans le cadre de référence qu'est la classe.

Théoriquement, en toute logique, il aurait fallu pouvoir enregistrer tout ce qui se passe à l'occasion de ce travail de groupe, enregistrements audio et vidéo. Que tout ce que dit chaque élève soit consigné et que chacun de ses gestes, mimiques, attitudes, réactions corporelles ... (à l'occasion de ses propres paroles ou en réaction aux paroles d'un de ses collègues) soient enregistrés. Pour que chaque élève soit toujours dans le champ d'un microphone et d'une caméra, il aurait fallu un nombre important de microphones et presque autant de caméras que nous avons d'élèves.

Il aurait été nécessaire, également, que toutes ces technologies d'observation soient invisibles pour ne pas venir perturber le cadre "normal" de notre expérimentation. Car il serait illusoire de croire que la présence de cette instrumentation, matériellement très visible, n'intervient en rien dans les événements de la situation de travail de groupe. Des interactions nouvelles se produisent, d'autres, déjà présentes, se modifient sous la simple présence de cet outillage. Ce n'est pas tant l'appareillage en lui-même qui interfère, mais bien le fait que le sujet se sente observé. Le geste accompli, la parole proférée n'existent plus aussitôt après leur effectuation, si ce n'est dans la mémoire des présents -mémoire qui, on le sait, n'est pas toujours performante, ni fidèle. Avec ces instruments, gestes et paroles ont acquis comme une "immortalité" ; ils dureront aussi longtemps que le support qui les enregistre. Mais ils ont aussi acquis une "authenticité" factuelle que plus personne, et surtout pas leurs auteurs, ne peut contester. Avec l'enregistrement, on passe d'une certaine gratuité de l'éphémère à une responsabilité quasi obligatoire de ses gestes et de ses dires. Une pression à la responsabilité s'installe

dès lors que chacun peut imaginer un réexamen ultérieur possible, à son insu, de ses propres dires et gestes.
Or, dans notre cas, il ne s'agit pas d'une simple possibilité, les élèves savent que si cet appareillage est là, c'est précisément pour que leurs faits et gestes soient réexaminés.
Nous ne reviendrons pas sur notre leitmotiv du respect du cadre habituel de la classe, mais rencontre-t-on souvent des salles de classes truffées de micros et de caméras ?

La prise en compte de toutes ces difficultés nous amène, tout d'abord, à n'utiliser que l'enregistrement audio. Nos trois groupes sont réunis dans la même salle (la demi-classe ne participant pas au travail de groupe étant "reléguée" dans une autre salle), nous ne disposons pas d'un nombre suffisant de caméras. Le rapport effet perturbateur/richesse du matériau recueilli ne nous apparaît pas en faveur de l'enregistrement vidéo. Le matériau du langage oral nous semble plus riche, mais surtout, nous ne sommes pas sûr de posséder référents et méthodologies d'analyse suffisants pour tirer profit du matériau gestuel. Ainsi, nous avons disposé un micro omni-directionnel dans chacun des sous-groupes, avec un câble de raccordement suffisamment long pour que le magnétophone soit hors de leur environnement immédiat.
De plus, pour éviter (ou du moins atténuer) l'effet surprise, l'effet bloquant, la présence captivante de l'appareillage,..., nous avons mis en place, quelques semaines auparavant, une séquence pédagogique utilisant l'enregistrement audio. Bien sûr, il ne s'agit pas d'un outil banalisé dans le cadre de la classe -quelques utilisations en sont faites parfois pour l'apprentissage des langues vivantes étrangères- mais nos élèves ont déjà connu, une fois, ce matériel dans le cadre d'un cours de philosophie.
Avec cela, il nous semble nécessaire de faire retour au projet pédagogique tel que nous l'avons initialement présenté aux élèves, et de tenter de justifier la présence de l'appareillage en accord avec les objectifs pédagogiques proposés. Dans l'ensemble du travail sur le thème de la liberté, l'enregistrement est présenté comme une possibilité pour nous d'avoir des matériaux supplémentaires pour l'analyse et l'interprétation de leur pensée personnelle, en vue donc d'optimiser le dispositif d'aide à la connaissance de soi. Est introduit, dans cette perspective, et à cette occasion, l'idée d'un suivi de leur pensée personnelle que nous sommes susceptible de leur fournir. Pour ce qui est du travail de groupe proprement dit, finalisé par la préparation d'une émission radiophonique, l'enregistrement est présenté comme un entraînement au débat spontané, qui pourra être analysé pour connaître et améliorer son propre fonctionnement en situation de débat (Nous avons même annoncé la possibilité de faire des copies des enregistrements à ceux qui nous le demanderaient).

Enfin, pendant tout ce travail de groupe, le carnet de bord doit jouer pleinement son rôle ; nous consignons tous les événements marquants, en particulier ceux qui sont générés par la présence des outils d'observation.

Le post-test.

Pour ce qui est de sa forme, de son contenu, de ses conditions de passation, le post-test est absolument identique au prétest. Il ne nous a pas paru utile de construire un deuxième questionnaire (ou tout autre outil) dont il faudrait garantir l'équivalence au premier pour que la mesure de l'écart que nous recherchons puisse avoir une quelconque valeur.
A l'inverse de bon nombre de questionnaires, le risque d'un apprentissage entre le pré et le post-test est limité. Certes, dans le post-test, l'élève ne découvre plus les situations, donc n'a plus à se faire une image, une conception de la tâche. Sa représentation de l'attente de l'enseignant n'est plus à construire, elle ne peut être que modifiée. Mais surtout, à toutes les questions ne correspond pas une seule et unique réponse exacte, et, de ce point de vue, le prétest ne peut pas constituer une situation d'apprentissage, les situations de pré et de post-test sont donc, à cet égard, rigoureusement comparables.
Si ce n'est qu'un phénomène analogue à celui de l'"apprentissage" se produit, il est créé par la connaissance ou le soupçon d'une comparaison entre les deux réponses différentes au même questionnaire. L'élève risque alors de tenter de dissimuler -aux autres, mais aussi à lui-même- tout changement dans ses conceptions, s'enferrant ainsi dans un positionnement et une valorisation qui met un point d'honneur à ne jamais changer de conception.
C'est pour éviter cette réaction -qu'une préexpérimentation nous avait révélée- que nous avons décidé de ne pas annoncer aux élèves notre objectif de recherche exact. Si nous ne nions pas que tous ces travaux servent -aussi- à un travail de recherche, nous ne déclarons pas franchement que l'objectif en est la mesure du changement de leurs conceptions, en relation avec des dispositifs formatifs.
Il nous fallait donc présenter le post-test autrement que comme un post-test. Comment justifier, c'est-à-dire intégrer dans le projet pédagogique déclaré, le fait de proposer, quelques temps après, exactement le même questionnaire ?
Deux points d'appui se sont présentés à nous. Le premier ressort d'un constat, très grossier, d'une très nette différence de résultats entre les réponses fournies par deux classes différentes (à une année d'intervalle) à notre même questionnaire prétest. Comment expliquer que deux promotions de la même section fournissent des réponses si différentes en décembre 1989 et en décembre 1990 ? La version 89 four-

mille de références au Bicentenaire de la Révolution Française, aux événements récents des pays de l'Est (Mur de Berlin, Roumanie, etc.), à la libération de Mandela ; ces données ont pratiquement disparu de la version 90, sans équivalents dans l'actualité médiatisée du moment, les événements du Golfe étant très peu cités. Mais il y a plus, ces éléments n'interviennent pas seulement au niveau des exemples et déterminations périphériques, ils touchent aussi le noyau central (115) de la conception. Ainsi, le cru 90 connait beaucoup moins de conceptions centrées sur les libertés politiques et démocratiques, les Droits de l'Homme, le combat pour la liberté, ... que le cru 89. (116)
Le deuxième point d'appui, complémentaire du premier, est une remarque d'une élève déclarant "En fonction du moment, je n'aurais pas répondu de la même manière au questionnaire".
A partir de cette intervention nous pouvons justifier une deuxième passation du questionnaire. Nous déclarons deux objectifs :
- puisque les réponses peuvent dépendre du moment où l'on répond, une deuxième version du questionnaire permet de rendre plus complète et plus fiable l'interprétation qui sert de base au "connais-toi toi-même". Nous avons donc dû promettre un nouveau renvoi, -mais nous ne nous sommes pas engagé au texte écrit individualisé. Par contre, dans la dimension de l'"échange symbolique", sous-jacente à toute cette opération, nous avons senti la nécessité de nous engager à répondre à cette demande, plusieurs fois formulée avec insistance, que l'enseignant exprime publiquement sa conception de la liberté.
- cette nouvelle passation fournira matière à un laboratoire pour une recherche de l'influence de l'actualité médiatisée sur les conceptions que des élèves se font de la liberté.
Comme nous en avions déjà fait la remarque concernant le prétest, ce n'est pas tant le questionnaire lui-même, que la manière dont il est présenté à ceux que l'on questionne, qui fait son importance.

---

115 Les notions de noyau central, déterminations périphériques, etc. constituent l'essentiel des notions sur lesquelles nous nous appuyons pour analyser ces informations. Nous les présenterons dans la seconde partie de ce chapitre.
116 Il y a là une piste de recherche très intéressante, qui n'entre pas dans notre projet, mais qui mériterait un développement autonome. HARRE, in Grammaire et lexiques, vecteurs des représentations sociales (p. 131) soutient qu'il ne suffit pas de remplacer le qualificatif "collectif" par le qualificatif "social" pour que la nature sociale des représentations soit établie. Pour lui, c'est parce que les mots sont les "supports" des représentations et que les pratiques linguistiques sont sociales "au sens propre du terme" que l'on peut qualifier les représentations de sociales. Dans notre recherche nous rencontrons, presque par hasard, une dimension de la communication socialisée, celle de l'impact de l'"actualité médiatisée" sur le contenu même de la représentation.

Les entretiens.

A ce moment de la recherche seulement, nous utilisons l'entretien comme outil de recueil d'informations. Nous l'utilisons autant pour recueillir des informations nouvelles, que pour affiner et vérifier la validité de certaines de nos hypothèses explicatives. En plus de la mesure des écarts entre un état "initial" de la conception au moment du prétest et un état "final" au moment du post-test, nous avons aussi le projet d'expliquer la dynamique du processus de changement et les facteurs qui y ont contribué quand nous en constatons un, ou bien d'expliquer pourquoi il n'y a pas eu changement.
Pour ce passage de la mesure quantitative à l'explication qualitative, les matériaux informatifs dont nous disposons ne nous permettent que de poser des hypothèses. Pour aller plus loin, nous décidons, avec certains élèves, de procéder à des entretiens individualisés. Ce ne sont pas à proprement parler des entretiens non directifs ; ils sont centrés sur la conception mais aussi sur l'histoire mentale du sujet.

Nous avons mis au point une grille de conduite de l'entretien. Nous ne la suivons pas toujours, nous l'adaptons à chaque élève, sachant que pour chacun l'objectif peut-être différent. Nous avons pu, à l'aide des matériaux précédents, formuler des hypothèses concernant la dynamique de la conception de certains élèves ; avec eux, nous cherchons maintenant, à enrichir et à tester la validité de ces hypothèses. Mais, surtout, nous ne voulons pas en être prisonnier, et nous l'abandonnons bien volontiers, lorsque la dynamique de l'entretien elle-même nous entraîne vers d'autres chemins que nous jugeons plus intéressants.
Notre grille d'entretien s'organise en quatre moments successifs (le quatrième n'étant pas systématiquement utilisé). Le premier moment est une prise de contact par laquelle nous rappelons notre démarche de recherche et notre projet pédagogique, et par laquelle nous annonçons les objectifs de l'entretien. Cet entretien est, encore une fois, présenté dans le cadre d'un projet pédagogique de connaissance de soi ; connaissance de ce qui s'est passé et de comment cela s'est passé en rapport à cette conception qu'a l'élève de la liberté. A cette occasion, dans une logique de continuité, nous en profitons pour interroger l'élève sur son vécu des étapes précédentes (prétest, renvoi, travail de groupe, etc.).
Dans un second moment, nous proposons à l'élève un retour global et rapide sur sa conception de la liberté, avec une question du type "*globalement, pour toi, la liberté ça évoque quoi ?*". Cela a le mérite de recentrer l'élève sur le thème, et de le replonger dans une réflexion problématique sur la liberté. Mais, cela a aussi l'avantage de pointer d'éventuelles différences de formulations par rapport aux informations recueillies précédemment, et de faire l'hypothèse d'éventuelles modifications de conception. La suite de l'entretien

tentera de mettre à l'épreuve ce genre d'hypothèse.
Le troisième moment est consacré à l'objet central de l'entretien, ce qui nous a motivé à proposer à tel élève particulier cette situation d'entretien. Ce peut être pour nous un souci de complément d'information. Ce peut-être une hypothèse de recherche, que l'examen de la conception de cet élève a fait naître, et que nous voulons éprouver au regard d'informations supplémentaires. Ce peut être une véritable situation-problème pour nous dans notre démarche de recherche. A titre d'exemples, nous voulions savoir pourquoi Sandrine n'avait pas voulu/pu nous écrire un texte de renvoi du renvoi, nous voulions comprendre un peu mieux les positions de Jean-Pierre face à l'école, nous voulions des précisions sur les formulations lapidaires de Christian, nous voulions vérifier que le clivage chez Francis était bien lié à un engagement politique critique de l'"idéologie occidentale", etc (117).
Le quatrième moment, que nous mettons parfois en place, est destiné à recueillir quelques données projectives, là encore dans le but de compléter des informations ou encore d'éclairer quelques hypothèses. nous avons alors un matériau de nature quelque peu différente, moins construit et plus imagé. Nous posons des questions telles que "*Quelles sont les valeurs, qui symbolisent pour toi le mieux la liberté ?*", puis "*Quand tu auras 25 ans, la liberté, ça sera quoi, pour toi ?*", ..., pour terminer par le petit "jeu" "*Et si la liberté était... un pays, un événement historique, un héros, une chanson, un tableau, un film, une passion, ...*(ad libitum en fonction du besoin d'informations et de la richesse des réponses proposées)*...ce serait quoi, pour toi ?*".
Bien entendu, l'entretien se termine par les traditionnelles questions de clôture "*Vois-tu quelque chose à rajouter ? Souhaites-tu rajouter quelque chose ?*".

Lorsque nous disons que nous abandonnons bien volontiers notre grille d'entretien, nous voulons presque dire que nous souhaitons l'abandonner : elle est, pour nous, comme un "garde-fou méthodologique". En réalité notre objectif est, par cet entretien, la mise en oeuvre d'une méthodologie la plus proche possible de l'examen clinique tel que le présente PIAGET dans l'introduction de **La représentation du monde chez l'enfant**. S'il accorde à la méthode des tests tout son crédit pour l'analyse des "*formes et du fonctionnement de la pensée enfantine*", il adopte une démarche clinique pour l'analyse de son "*contenu*". Il définit l'examen clinique à l'intersection de la méthode des tests et de celle de l'observation directe.

---

117 Tous ces exemples deviendront beaucoup plus compréhensibles à la lecture du chapitre *Figures et configurations*, dans lequel les conceptions de ces élèves font l'objet d'études de cas plus détaillées.

> *"Il importe donc à tout prix de dépasser la méthode de pure observation et, sans retomber dans les inconvénients du test, d'atteindre les principaux avantages de l'expérimentation. Nous employerons à cet effet une troisième méthode, qui prétend réunir les ressources du test et de l'observation directe, tout en évitant leurs inconvénients respectifs : c'est la méthode de l'examen clinique, que les psychiatres emploient comme moyen de diagnostic. (...) Ainsi l'examen clinique participe de l'expérience, en ce sens que le clinicien se pose des problèmes, fait des hypothèses, fait varier les conditions en jeu, et enfin contrôle chacune de ses hypothèses au contact des réactions provoquées par la conversation. Mais l'examen clinique participe aussi de l'observation directe, en ce sens que le bon clinicien se laisse diriger tout en dirigeant, et qu'il tient compte de tout le contexte mental, au lieu d'être victime d'"erreurs sytématiques" comme c'est souvent le cas du pur expérimentateur."* (118).

PIAGET (119) fait état de cinq types de réaction observables à l'occasion d'un examen clinique : le "n'importequisme" (réaction d'ennui et d'incompréhension), la "fabulation" (invention d'une histoire), la "croyance suggérée" (intention de contenter le chercheur en répondant à ses suggestions), la "croyance déclenchée" (réponse à une question générée par l'examen), la "croyance spontanée" (réponse à une question que l'enfant se posait déjà de lui-même). Nous avons peu de chance de voir apparaître le n'importequisme, d'abord parce que nos sujets n'ayant plus l'âge de ceux de PIAGET ont des réactions plus socialisées qui leur interdisent ce type de comportement. Ensuite, ils sont volontaires, ou du moins consentants, pour cette situation d'entretien et peuvent, au cas où l'ennui ou l'incompréhension les gagneraient, le dire ou le faire comprendre à leur interlocuteur. L'âge des sujets et leur degré de socialisation et de développement cognitif semblent, là aussi, nous mettre à l'abri de la fabulation, encore que d'autres genres de fabulations, plus mythomaniques, plus relationnelles, dans un rapport de mise en valeur, voire de séduction devant l'interlocuteur, soient possibles. Pour éviter la croyance suggérée, PIAGET ne voit que la vigilance du chercheur, son savoir-faire acquis par la pratique de cette méthodologie, et une bonne connaissance qu'il peut avoir des différents types de suggestion (par le mot, par persévération). De plus, la croyance suggérée, d'après PIAGET, disparaît souvent d'elle-même peu de temps après avoir été émise et ne résiste guère à la contre-suggestion. Mais, surtout, elle est facilement reconnaissable car elle ne se rattache pas solidement aux autres connaissances, à l'ensemble du système de pensée, du sujet.
Nous partageons pleinement le point de vue de PIAGET qui considère avec autant de valeur les croyances déclenchées que les croyances

118 J. PIAGET, La représentation du monde chez l'enfant, p. 10-11.
119 *Idem*, p. 12-13.

spontanées. Il est vrai que les croyances déclenchées sont bien des réponses totalement élaborées avec les matériaux (connaissances, concepts, représentations, images, etc.) et les outils de raisonnement du sujet. Seule la question a été induite par l'examen clinique lui-même. Il dit même qu'elles sont très difficiles à distinguer les unes des autres :

> *"En effet, d'après ce que nous avons vu jusqu'ici : 1- toutes deux résistent à la suggestion ; 2- toutes deux ont des racines profondes dans la pensée du sujet examiné ; 3- toutes deux présentent une certaine généralité chez les enfants du même âge ; 4- toutes deux durent plusieurs années et décroissent progressivement au lieu de céder le terrain brusquement ; et enfin, 5- toutes deux fusionnent avec les premières réponses justes, c'est-à-dire avec ces réponses dues à la pression de l'entourage adulte."* (120)

Les croyances, disons pour nous les conceptions, spontanées et déclenchées diffèrent moins par leur contenu que par leur processus d'élaboration, ce qui nous autorisera à les assimiler lorsque nous examinerons la nature des conceptions. Par contre, l'examen de la qualité des conceptions, dont un des critères repose sur la présence ou non d'un questionnement, nous obligera à les distinguer (121).

Nous ne sommes pas de formation et de pratique quotidienne un habitué de la méthode clinique. C'est pour cela que nous avons senti le besoin de renforcer notre dispositif d'entretien d'une grille de conduite comme point d'appui et "garde-fou". De plus, dans la mise en pratique de cette méthode clinique, les éclairages théoriques et les règles de fonctionnement piagétiens, que nous venons d'exposer, nous ont été d'un très grand secours.

Le questionnaire d'évaluation finale.

Le dernier outil de recueil d'informations est très nettement déconnecté de l'ensemble du projet pédagogique ; il n'intervient qu'en fin d'année scolaire. Il a pour but d'enregistrer l'évaluation et l'appréciation que les élèves ont de l'ensemble du projet pédagogique, et, en particulier des deux dispositifs de renvoi et de travail de groupe. Il porte donc sur le vécu de tous ces dispositifs par les élèves et non pas sur les événements eux-mêmes tels qu'ils se sont objectivement déroulés. Plus encore, à cause de (grâce à) cette distance

---

120 *Idem*, p. 22.

121 Pour cette raison, nous n'examinerons la qualité des conceptions que sur la base des informations fournies par les productions écrites des élèves et non sur les informations recueillies à l'occasion des entretiens.

temporelle, il porte sur le souvenir que les élèves ont de ce vécu, ce qui veut sans doute dire sur les éléments les plus marquants de ce vécu. Il a, de ce fait, pour objet de voir combien la relation pédagogique, le climat de confiance pédagogique, dont nous avons parlé plus haut, ont été importants dans la mise en place et le déroulement de l'opération de recherche. Il peut aussi nous révéler comment cette relation et ce climat ont pu interférer dans le processus de construction de la conception des élèves.
Cet outil comprend dix-sept questions que l'on peut regrouper en quatre catégories.
La première catégorie a pour thème l'appréciation en termes déontologiques des interventions de l'enseignant-chercheur. Ces questions doivent nous permettre de savoir si, pour l'élève, l'enseignant est sorti de son rôle et a abusé du pouvoir que lui confère sa fonction tout au long de la mise en oeuvre de ces dispositifs pédagogiques et de ces dispositifs de recherche. On lui demande ainsi d'apprécier le bien fondé d'un travail d'interprétation et d'analyse des conceptions exprimées par les élèves, on lui demande sa réaction au fait que le professeur organise des entretiens particuliers avec certains élèves. On essaie de savoir jusqu'où va la demande de réciprocité et si l'enseignant doit comme les élèves exprimer sa conception de la liberté...
La deuxième catégorie de questions a pour but de savoir quel intérêt et quel degré de satisfaction, voire quel (dé)plaisir l'élève a pu ressentir tout au long de cette entreprise. Ainsi, on lui demande ce que signifie, pour lui, le fait de devoir exprimer sa conception. On lui demande comment il ressent la participation à un travail de groupe ou a un entretien particulier avec son professeur.
Les deux dernières catégories de questions visent plus spécifiquement l'appréciation de nos deux dispositifs pédagogiques eux-mêmes : le renvoi et le travail de groupe. On essaie d'apprécier les jugements que l'élève porte sur le texte de renvoi, en termes de clarté de la formulation, de pertinence de l'analyse, d'effet dérangeant ou non de cette analyse, d'intérêt que l'élève porte à ce texte analytique et de fonction qu'il a pu jouer pour lui. A titre d'exemple, l'élève est invité à choisir entre un ou plusieurs des items suivants :

Avez- vous perçu le commentaire interprétatif qui vous a été donné comme :
-un corrigé
-le début d'un dialogue entre le professeur et vous
-un exercice inutile par lequel le professeur se fait plaisir à lui-même
-une autre formulation de votre pensée
-un document qui, mettant à jour des choses que vous n'aviez pas perçues, vous permettait de mieux vous connaître vous même
-autre (précisez)

Les questions concernant le travail de groupe sont destinées d'abord à tenter de connaître l'impact qu'il a pu avoir sur la conception et plus généralement sur la position de chaque élève qui y a participé. Ainsi, elles interrogent l'élève sur son vécu de la communication dans le groupe, mais aussi sur ses implications personnelles dans ce processus de communication (impression de facilité ou de difficulté à communiquer par exemple). Elles interrogent l'élève sur son vécu de la présence des microphones. Enfin, elles cherchent à savoir si l'élève a -et jusqu'où-, ou non adhéré, au projet de préparation d'une émission de radio, ou bien s'il y a perçu support prétexte à un travail pédagogique.

Le double jeu : retour sur l'articulation des dispositifs pédagogiques et de recherche.

Faut-il dévoiler aux élèves notre projet de recherche : en totalité ou en partie seulement ? Faut-il articuler ce projet de recherche avec un projet de formation, d'enseignement concernant le thème choisi (la notion de liberté) ? Ou bien, la dimension recherche n'a-t-elle pas à s'"embarrasser" de la dimension formative, au moment même où il s'agit de recueillir les données ? Faut-il se préoccuper des investissements et des attentes des élèves et tenter de les articuler aux projets de recherche et de formation ? Si de telles articulations s'avèrent nécessaires, quelles stratégies faut-il mettre en oeuvre pour les réaliser ?

Ce que nous savons de la nature même des conceptions nous invite à nous garder de la tentation de les "réifier". L'essence même de la conception est interactive et nous ne pouvons pas isoler un "noumène conceptionnel" de l'ensemble des phénomènes par lesquels il se manifeste et qui lui donnent consistance.

> *"... l'élève mobilise ses connaissances antérieures en fonction de ce qu'il perçoit des enjeux de la situation. Le système devient ainsi plus complexe, mais cette complexité souligne l'importance de la situation d'apprentissage, qu'elle soit formelle ou informelle ou plus précisément de la situation didactique en tant que système de relations "apprenant-situation d'apprentissage-enseignant, médiateur-savoir".* (122)

C'est toujours la même idée : un dispositif de recueil d'informations qui isolerait le contenu conceptionnel et parviendrait à le débarrasser de tous autres "parasites" gagnerait en rigueur "scientifique". En

122 André GIORDAN, Vers un modèle didactique d'apprentissage allostérique, p. 242.

réalité, il ne s'agit là que d'apparences : un tel isolement est réducteur, réducteur de la complexité de notre objet de recherche au point de lui faire perdre une grande partie de son intérêt ; c'est ailleurs qu'il faudra chercher la rigueur scientifique. La conception est processus tout autant que produit, elle se manifeste dans la dynamique des situations de communication. Parce qu'elle oriente des attitudes, des conduites et des comportements, elle a à voir avec les finalités et les projets personnels de ceux qui la mettent en oeuvre.

En analogie avec la reconnaissance d'une évaluation formative différente d'une évaluation sommative, nous voulons défendre la notion de "recueil de données formatif" dans les recherches en éducation. Certes, il y a interférence entre l'apprentissage et le recueil de données -non seulement cette interférence est acceptée, voulue, mais, plus encore, elle sera utilisée (123)-, mais que l'on ne nous parle pas de données "faussées" car nous saurons les mettre en parallèle avec les données "tronquées", "appauvries" par leur décontextualisation de certains dispositifs de recherche. Il nous semble -et nous reviendrons là-dessus par la suite- que la rigueur scientifique ne réside pas tant dans l'outil de recueil de données choisi, que dans l'attitude du chercheur face à ces données et à leur traitement.

Ainsi, nous avons décidé que notre prise d'informations devait être partie intégrée dans notre dispositif de formation. Nous avons à guider nos élèves sur le chemin de la réflexion philosophique concernant la notion de liberté, ce questionnaire, utilisé en prétest et en post-test, doit donc faire partie de l'ensemble de notre dispositif didactique.

Une préexpérimentation, réalisée une année plus tôt, nous a dissuadé de jouer avec les élèves la carte de la transparence en révélant pleinement nos objectifs, nos référents et le détail de notre stratégie. Si l'attrait de la participation à une recherche avait tout d'abord créé un enthousiasme mobilisateur, la connaissance de l'objectif de recherche avait généré chez trop d'élèves une vigilance et une résistance parasites à voir leurs propres conceptions se modifier. En effet, fonctionne une sorte de méta-représentation qui valorise très négativement le changement de point de vue, le considérant comme une inconstance, un aveu de faiblesse, ... nous reviendrons plus en détail là-dessus dans le commentaire de nos résultats. Pour éviter d'activer cette représentation, nous ne dévoilons pas dans leur intégralité nos projets de recherche.
Le questionnaire ne peut cependant pas être proposé aux élèves sans la

123 Le questionnaire de renvoi du renvoi participe du dispositif pédagogique car il force l'élève à réfléchir sur notre texte de renvoi. Mais, c'est aussi un dispositif de recueil d'informations qui permet de rectifier et/ou enrichir des compréhensions approximatives que nous pourrions faire des conceptions.

moindre explication, ni la moindre justification. Plus généralement tout outil ou stratégie pédagogiques utilisés avec des élèves de cet âge doivent être expliqués et justifiés pour engager, de leur part, un minimum d'adhésion et d'investissement. A défaut de cette précaution élémentaire, on voit des dispositifs pédagogiques paralysés dans leur efficacité par des stratégies d'inertie ou pervertis par détournement de leurs finalités. S'il est vrai "qu'enseigner c'est tricher", s'il est vrai que tout enseignement comporte une part de manipulation, notre recueil d'informations va être présenté "enrobé", "emballé" dans un projet éducatif en grande partie mensonger. Que notre lecteur se rassure, la mise en oeuvre de cette recherche n'a pas généré de dispositifs manipulatoires spécifiques ou supplémentaires par rapport à notre pratique enseignante habituelle. Nous nous avançons le plus souvent masqué, jouant un double jeu, et surtout parlant un double langage pour permettre un recoupement possible entre nos projets pédagogiques et l'expectative des élèves. Les finalités que nous présentons à nos élèves ne sont pas exactement celles que nous poursuivons, elles sont plutôt des points d'appui pour leur investissement dans l'apprentissage. Cette ingéniosité de l'"emballage" de nos situations didactiques -dans laquelle le faire-savoir prend presque plus d'importance que le savoir-faire- est notre lot quotidien et n'éveille en nous aucune angoisse déontologique.
Pour éviter les blocages et/ou les dissimulations, durant tout le temps où cette recherche nous met en communication directe avec les élèves, nous tentons d'éviter la surprise et tentons d'instaurer la confiance. Toujours, nous préparons chacune des étapes en les présentant au moins deux fois à l'avance, en les expliquant, en les justifiant par la place qu'elles occupent dans l'ensemble du dispositif.
Qu'avons-nous fait, ou plus exactement, qu'avons-nous dit ?

Pour ce qui est du prétest, nous avons présenté le questionnaire comme une première étape d'un processus d'expression personnelle, de connaissance de soi et de communication professeur-élève. La dimension d'individualisation de la formation (124) est mise en avant puisque le questionnaire est présenté comme une expression personnalisée qui servira de base à retour, sous la forme d'un texte écrit par le professeur, strictement personnalisé lui aussi. En d'autres termes, le professeur annonce, avant même de rendre publique la première question, qu'il écrira et communiquera à chaque élève un texte écrit sur la base du questionnaire, analysant ses réponses aux questions. Ainsi, le dispositif pédagogique que nous appelons renvoi est d'ores et déjà annoncé puisqu'il finalise le questionnaire.
Pédagogie individualisée, mais aussi communication privilégiée du professeur avec chaque élève sont deux des atouts choisis pour ancrer les

124 Cette dimension d'individualisation de la formation n'est pas spécifique à ce travail sur le thème de la liberté. Les élèves de cette classe ont déjà été habitués à un suivi individualisé de leurs méthodes de travail à l'oeuvre dans la dissertation philosophique.

dispositifs de recherche et de formation dans les attentes des élèves. D'ailleurs, nous précisons, dès ces premiers moments, que le dialogue écrit se poursuivra. C'est un moyen pour nous d'annoncer ce que nous appelons le renvoi du renvoi, dans lequel quelques élèves demanderont une expression personnalisée, elle aussi, de nos propres conceptions. Nous reviendrons sur ce point plus tard, mais cela prouve bien que la demande de communication avec la personne de l'enseignant-chercheur - et non pas, pour ces élèves, avec l'enseignant et son discours "savant"- repose sur un facteur d'investissement et de motivation important. Renforçant cette motivation à communiquer, mais aussi préparant la mise en oeuvre ultérieure d'autres outils de recueil d'informations, toujours dans la dominante d'une formation personnalisée, nous en profitons pour annoncer que, avec certains élèves, quelques entretiens individualisés pourront suivre. Par contre, nous n'avons pas réussi à justifier nos choix d'entretien avec tel ou tel élève, et donc, nous n'avons pas réussi à gérer chez certains une frustration -que nous avons bien sentie- de ne pas être choisi.

Notre troisième appui est le désir de l'élève d'un "connais-toi toi même". Désir fort chez ces adolescents -nous avons pu le constater- dont nous ne chercherons pas l'origine, mais que, par tradition, l'environnement de l'enseignement philosophique contribue à entretenir, si ce n'est à renforcer. Dans ce cadre, nous précisons pour les élèves notre projet ; le texte en retour se voudra une analyse de la pensée de chaque élève telle qu'elle se présente dans le questionnaire. Nous précisons aussi que nous tenterons d'éliminer notre propre subjectivité et que notre travail et le résultat (texte de renvoi) auquel il aboutit se veut un "miroir" de la pensée de l'élève. Nous campons également explicitement les limites de ce travail : il n'y aura pas de dérive vers une analyse psychologique. "Que ceux qui la craignaient se rassurent, tant pis pour ceux qui l'auraient souhaitée", nous ne sommes pas dans une démarche de thérapie ou d'assistance sociale.

C'est seulement, et timidement, en relation avec ce travail d'aide à la connaissance de soi, que nous avons -indirectement- déclaré notre projet de recherche. Nous avons déclaré appartenir à un collectif de recherche ayant pour thème d'étude la pensée des adolescents, nous avons prévenu que les questionnaires et les textes de renvoi seraient lus et examinés par d'autres membres de ce collectif, ce qui limitait d'autant les risques de projection, d'interprétation sauvage, ..., de notre part.

Nous n'appartenons pas -à notre grand regret- à un tel groupe de recherche, mais il ne s'agit là que d'un demi-mensonge. Ainsi, nous avons confié à deux collègues de philosophie un grand nombre de protocoles de recherche pour leur en demander relecture, plus d'ailleurs pour un "contrôle" de l'analyse philosophique des productions des élèves que pour détecter d'éventuelles dérives projectives de notre part.

Expression de soi, connaissance de soi, échange symbolique, sérieux d'un contrôle "scientifique" ont été les quatre piliers de la présentation de l'opération aux élèves. A proprement parler, cela nous entraîne loin du dispositif de recueil d'informations de notre recherche, mais ce que nous appelons le "double jeu", par son importance dans l'ensemble de notre recherche, méritait d'être exposé en détail.

En conclusion, il nous faut, une nouvelle fois, rappeler la sujétion qui pèse sur nos outils de recueil d'informations : ils doivent, le mieux possible, s'intégrer dans le cadre habituel de la classe. Cette contrainte nous conduit, d'une part, à réunir chez une même personne les fonctions d'enseignant et de chercheur, et, d'autre part, à articuler projet de recherche et projet pédagogique. Ainsi, la manière dont l'entreprise est présentée aux élèves est déterminante pour la qualité et la fiabilité des informations recueillies. Nous avons besoin de l'adhésion, plus encore de l'investissement, des élèves dans un dispositif, qui ne leur est pourtant pas présenté dans toute son authenticité. C'est, sans doute, parce que, à leurs yeux, un tel dispositif est suffisamment novateur, qu'il a suscité un investissement important de la part de la quasi-totalité des élèves.
Implication, investissement, projet,...et autres paramètres fortement empreints de subjectivité nous obligent à tenter d'introduire une rigueur dans notre méthodologie de recueil d'informations. Nous l'obtenons par l'utilisation d'une palette d'outils variés et la mise en oeuvre de triangulations.

LES OUTILS D'ANALYSE DES INFORMATIONS.

Conception et formulation de conception.

Nous avons déjà évoqué (125) les problèmes posés par la manifestation des conceptions au travers de situations de locution et d'interlocution. En d'autres termes, il est difficile de faire abstraction du support d'expression le plus habituel de la conception qu'est le langage. De plus, une représentation est une "représentation pour", pour une finalité, pour un contexte et/ou un interlocuteur.

GRIZE (126) parle d'une double "déformation" de la représentation lorsqu'elle est recueillie par le biais du langage. Qu'il soit écrit ou oral, le discours "médiatise" la représentation. D'abord, le discours est destiné à quelqu'un, et donc adapté à cet interlocuteur. C'est la quatrième caractéristique de la "schématisation" ou mode de raisonnement caractéristique de la logique naturelle à l'oeuvre dans les représentations.
Dans notre cas, l'interlocuteur a été clairement désigné comme étant l'enseignant-chercheur. La déformation possible renvoie à une autre représentation, celle que l'élève a de l'attente de l'enseignant (et dans notre cas particulier aussi du chercheur). Ceci se combine avec la représentation, pour l'élève, de ce que sont les normes et règles du jeu scolaires (avec, en plus, dans notre cas, la représentation qu'il peut avoir des règles du jeu de la recherche). Ajoutez à cela, la représentation qu'il se fait de la tâche à accomplir pour répondre au questionnaire, et vous obtiendrez, pour partie, ce que l'on appelle quelquefois le "contrat didactique" (127).

---

125 Cf. Chap. 1.

126 Jean-Blaise GRIZE, Logique naturelle et représentations sociales, p. 164.

127 La notion de contrat didactique a été introduite par BROUSSEAU et CHEVALLARD dans le champ de la didactique des mathématiques (Cf. en particulier Yves CHEVALLARD, La Transposition didactique, pp. 175-177). Par contrat didactique, il faut entendre l'ensemble des règles, explicites et implicites, qui fixent le fonctionnement, la définition des rôles et la répartition des tâches pour l'élève et l'enseignant dans une situation d'apprentissage. Le contrat didactique n'est jamais figé, tout au long des situations d'apprentissage, il se dévoile, se précise (le plus souvent à l'occasion des évaluations), se négocie, évolue. Cette dynamique, et la part importante d'implicite qu'il contient font que l'élève est souvent en situation de décodage des at-

Nous étions parti pour faire émerger une représentation, il nous en arrive une multitude, toutes imbriquées les unes dans les autres.
D'aucuns nous diront qu'il suffirait déjà d'éliminer le cadre scolaire pour voir disparaître quelques-unes de ces représentations "gênantes", parce que "déformantes", qui lui sont attachées. Position naïve : cela reviendrait non pas à supprimer tout cadre, mais à remplacer le cadre scolaire par un autre cadre, tout aussi accompagné de représentations "gênantes". Car, -c'est la cinquième caractéristique de la schématisation selon GRIZE- toute représentation s'énonce dans un contexte et en rapport avec ce contexte. Alors, le désir de "décontextualiser" la représentation pour en faire un objet d'étude autonome a-t-il un sens et une raison d'être ou n'est-il qu'illusoire ?
Cela nous renvoie à la deuxième "déformation" que GRIZE formule ainsi :

> *" De plus rien ne permet d'assurer que, pour mieux comprendre -et peut-être pour mieux se comprendre soi-même- le locuteur A n'introduit pas dans ses représentations spontanées des relations et mêmes des éléments qui n'y figurent pas préalablement à son discours."* (128)

Les élèves ont eux-mêmes conscience de ce caractère "situationnel" de leurs conceptions, telle Carole qui écrit dans le renvoi du renvoi :

> *"Je pense que ma conception d'aujourd'hui n'est pas fondamentalement différente de celle d'il y a quinze jours. Néanmoins, j'étais dans un état d'esprit et dans des conditions psychologiques telles que j'ai mis l'accent sur des problèmes ou points de vue qui me préoccupaient à ce moment là. Si je devais réécrire un autre texte, les grands points varieraient peut-être par rapport à ceux énoncés il y a quinze jours. Cela serait sûrement plus ressenti sur les exemples et les images que j'ai faites, vous auriez alors interprété autrement et d'un autre côté mon point de vue au sujet de la liberté."*

Toujours le même risque de "déformation", généré par le contexte de locution, pour ne pas dire d'interlocution. Mais ceci n'est rien d'autre que le constat du caractère fondamentalement dynamique d'une représentation ; comme nous l'avons déjà dit, la représentation est un processus toujours en train de se faire.

---

tentes du maître et de tentative de réponse à ce qu'il croit être ces attentes. C'est en cela que ce contrat didactique interfère avec le recueil et l'expression des conceptions des élèves.
128 Jean-Blaise GRIZE, Logique naturelle et représentations sociales, p. 165.

Et GRIZE de poursuivre en nous disant que cela pose le problème de la "stabilité" des représentations. En effet, si la représentation est de nature fondamentalement dynamique, changeante, évolutive...., elle est aussi "toujours déjà là", c'est-à-dire qu'elle se caractérise par la permanence de certaines de ses composantes. On peut vérifier cette permanence par le caractère récurrent de ces composantes au travers de moments ou de situations ou d'outils d'expression différents. C'est bien ce qu'ont pu constater les didacticiens des sciences expérimentales, navrés de voir que certaines représentations d'élèves "bougeaient" si peu, et ce malgré l'ingéniosité des efforts didactiques qu'ils mettaient en oeuvre (129).

DENIS distingue deux aspects, deux états des représentations cognitives :

> *"...un état de disponibilité, qui correspond à l'inscription en mémoire à long terme de la connaissance que nous avons, par exemple, des objets, et un état d'actualité, lorsque, sous l'effet de processus activateurs, ces représentations disponibles passent à l'état activé, et occupent donc le "présent cognitif" de l'individu."* (130)

Il y derrière cette distinction la problématique de la permanence et de la variation. Lorsque une représentation "s'active", elle conserve un grand nombre des traits qui sont présents en mémoire à long terme, et elle met en jeu des caractéristiques nouvelles spécifiques au contexte, à la situation d'actualisation. Cette distinction est facile à saisir théoriquement, mais bien plus difficile à faire fonctionner en pratique. En effet, comment appréhender ce noyau stable présent en mémoire à long terme, si ce n'est par la répétitions des mêmes caractéristiques aux différentes occurrences, aux différentes actualisations ? Mais dans l'épaisseur temporelle de l'ensemble de ces différentes actualisations, des modifications peuvent se produire qui ne tiennent pas tant aux différents contextes spécifiques, mais à un changement global et profond de la représentation. D'ailleurs, il est possible de concevoir, qu'un contexte spécifique provoquant l'actualisation, ait, en même temps, une fonction "formatrice" qui provoque une modification de structure comme de contenu de la représentation (modification qui s'inscrira en mémoire à long terme). Bien entendu, dans une démarche de recherche, le problème se double de celui de la fiabilité de l'outil de recueil de la représentation. Si toute actualisation présente des caractéristiques spécifiques, si la dynamique des représentations ne garantit même pas une permanence temporelle d'un noyau, peut-on alors prétendre à une connaissance de cet état de "disponibilité" dont parle DENIS ?

---

129 Cf. Les travaux de RUMELHARD. à propos de l'apprentissage du concept de gène (en particulier la revue Aster numéro 18).

130 Michel DENIS, Image et cognition, p. 17.

JONNAERT résoud cette difficulté en introduisant la notion de "*formulation de représentation*" et la "*métaphore de l'iceberg*".
La formulation de représentation est l'observable que nous livre l'élève lorsqu'il est soumis à une sollicitation extérieure (par exemple l'interrogation de l'enseignant). Cette formulation peut avoir l'avantage d'être l'indice d'une "*organisation structurelle profonde de la représentation*". Elle présente, par contre, pour JONNAERT, deux inconvénients majeurs. Tout d'abord, nous l'avons déjà évoqué, elle "*inclut tout le poids du décodage par le sujet de l'attente de son interlocuteur*" (p. 58). D'autre part :

> "*le sujet "centre" son attention sur un aspect unique d'une situation plus complexe, il ne parvient pas à "décentrer" son attention de cet aspect unique de la situation afin de l'appréhender globalement, et c'est cette visée morcelée de la situation qui déterminera sa formulation*". (131)

Il est vrai que tout questionnaire, même en multipliant les angles d'attaque au travers des différentes questions, a tendance à induire une centration sur des aspects partiels dès que la représentation porte sur des objets un tant soit peu complexes (c'est le cas pour les conceptions de la liberté chez des élèves de Terminale).
Pour JONNAERT, la "*formulation de représentation*" n'est que la partie visible d'un iceberg, à ce titre, elle ne présente que peu d'intérêt, si ce n'est de pouvoir servir d'indice, de fil conducteur vers la partie immergée de l'iceberg.

> "*...ce qui est réellement constitutif du savoir, c'est l'*organisation structurelle profonde de la représentation. *Une "formulation de représentation" peut en être l'indice. Pour connaître le contenu de cette partie immergée, nous devons en rechercher la "filiation". Par filiation, nous entendons l'ensemble des* liaisons *existant entre une série de "représentations intermédiaires".*" (132)

Ces représentations intermédiaires ont, elles aussi, été formulées par le sujet, mais, cette fois, à l'occasion d'entretiens critiques (133). La rigueur et la finesse des règles méthodologiques piagétiennes permettent-elles de se garantir pleinement contre le double risque de réponse en fonction de l'attente de l'interlocuteur et de centration sur des aspects partiels de la représentation ? Ces représentations intermédiaires permettent de reconstituer non seulement le processus de fi-

131 Philippe JONNAERT, Conflits de savoirs et didactique, p. 58.
132 *Idem*, p. 58.
133 Nous avons présenté, supra, la méthodologie piagétienne de l'examen clinique, plus tard rebaptisée méthodologie de l'entretien critique.

liation des représentations mais aussi le processus de "*contamination*" des représentations (une composante de la représentation pouvant induire une autre composante). A l'aide de ces représentations intermédiaires, de ces processus de filiation et de contamination, JONNAERT reconstruit la structure profonde de la représentation de l'élève.
Les deux exemples présentés nous paraissent particulièrement pertinents, la démarche du travail de reconstitution particulièrement intéressante, par contre la modélisation par la métaphore de l'iceberg nous parait superflue, voire non pertinente.
JONNAERT oppose une surface à une profondeur, la surface est un observable, un manifeste, la profondeur un latent. La surface est un contenu, la profondeur, plus qu'un autre contenu, est une structure. On passe de la surface à la profondeur par un travail de reconstitution de cette "*organisation structurelle profonde*". Il faut bien postuler le passage de la structure profonde au contenu manifeste de surface comme le processus même de construction de la représentation, lequel processus se compose de deux principales opérations la filiation et la contamination. Nous avons là, mutatis mutandis, un modèle qui nous rappelle étrangement le modèle freudien, et plus précisément la théorie freudienne du rêve. Il y a des idées latentes (inconscientes), un contenu manifeste du rêve, un travail du rêve avec ses mécanismes de condensation, de déplacement, ..., et un travail d'analyse qui doit permettre de retrouver à partir du contenu manifeste, les différentes étapes de construction du rêve, et par le même cheminement, les idées latentes qui sont à son origine.
Il nous paraît absolument nécessaire d'ordonner le divers fourni par la formulation de conception. Ce qui est dit ne peut prendre réellement sens que si l'on parvient à reconstituer la logique de pensée de celui qui l'a formulé. Et il est vrai qu'on ne peut le faire qu'à partir des différents éléments de cette(ces) formulation(s).
Par contre, il ne nous paraît pas nécessaire de postuler une opposition entre une surface et une profondeur surtout lorsque ces deux éléments sont de nature aussi différente qu'un contenu et une structure. Il nous paraît bien présomptueux de vouloir reconnaître dans une proposition d'organisation des contenus, le résultat d'un processus de construction de la représentation. D'ailleurs, c'est comme si JONNAERT en prenait conscience en insistant sur le caractère hypothétique de ce travail :

> *"La contamination et l'organisation structurelle profonde proposée en ces lignes ne sont jamais que des "hypothèses". Nous n'avons aucune garantie de retrouver ce même type d'organisation si nous analysons ultérieurement la même formulation de conception, chez le même sujet."* (134)

JONNAERT voit dans les représentations intermédiaires, un lien entre

134 *Ibid.*, p. 62.

un contenu profond et une formulation de surface, mais aussi les traces (les "*indices*") du processus de construction de la représentation. Nous préférons y voir une hiérarchisation d'importance des différentes composantes de la représentation avec la mise en place d'un argumentaire : certains éléments servant d'exemples, d'illustrations, d'arguments, de "preuves", etc.
L'opposition surface/profondeur, latent/manifeste, nous paraît devoir être remplacée par l'opposition forme/contenu, syntaxe/sémantique, structure/contenu.
Lorsque nous appliquons aux deux exemples de JONNAERT notre méthodologie d'analyse, nous obtenons la même reconstitution de structure que lui. Pourtant, il nous semble que le modèle d'inspiration psychanalytique bachelardien a suffisamment stérilisé la pédagogie en la conduisant dans l'impasse d'une pédagogie cathartique pour que nous puissions nous passer du modèle de JONNAERT avec ses résonances d'"inconscient" de la représentation que seul un travail d'analyse peut mettre à jour.

Le problème demeure cependant de savoir ce qui dans une formulation de représentation est strictement contextuel et ce qui renvoie à ces "disponibilités activées" dont parle DENIS. JONNAERT, dans le cadre de sa modélisation, rencontre ce problème :

> *"Par ailleurs, en fonction de la situation d'émergence, ces filiations fluctuent, parfois très légèrement, parfois aussi de façon radicale. Nous émettons l'hypothèse que cette grande mobilité des filiations, (c'est-à-dire finalement de l'organisation structurelle profonde d'une formulation de représentation), est due essentiellement à la diversité des unités signifiantes, (U.S.), bien précise de la situation, dans ce contexte et à ce moment là. Or, d'une situation à l'autre, le sujet sélectionne des unités signifiantes très variables, ..., qui, à leur tour, activeront des représentations intermédiaires différentes."* (135)

Faut-il vouloir, à tout prix, garantir l'existence, la permanence et la stabilité, d'un "coeur fixe" de la représentation, au-delà de ses différentes formulations et manifestations dont nous constatons le caractère changeant ? Qu'est-ce qui nous permet de dire que ces changements que nous constatons d'une formulation à l'autre sont imputables aux variations de ces "unités signifiantes" du contexte et non pas à une modification de ce "coeur fixe" que nous postulons ? L'existence de cet "au-delà", ou plutôt de cet "en-deça" stable, que l'on pourrait appeler la représentation elle-même et qui servirait de fondement à toutes les manifestations différentes des formulations de représentations, nous paraît une hypothèse de peu de fécondité, un embarras plus qu'une construction opératoire dans la théorie. Il est vrai que pour certains objets il s'agit bien d'une re-présentation, c'est-à-dire

135 *Ibid.*, p. 67.

d'une image mentale construite après une perception d'un objet qui fut un jour présent. Cette trace mnésique de cette perception reconstruite pourrait-elle constituer ce "coeur fixe"?

Parce que la conception s'exprime dans des situations d'interlocution, parce que le contexte, le cadre, l'environnement s'inscrivent dans les productions de ces situations d'interlocution, la notion de formulation de conception a du sens. Le problème de l'instabilité et de la permanence se pose pour la conception. L'instabilité est la marque de ces différentes formulations. Mais, nous ne souhaitons pas nous embarrasser de l'hypothèse d'un "en-deça" de la formulation pour résoudre le problème de la permanence. Si permanence il y a, elle est à chercher bien plus "au travers" qu'"en-deça" des différentes formulations. Notre objet d'étude, la conception, se reconnaît pleinement "au travers" de ces différentes manifestations observables que sont les formulations de conception (136).

Mais, un objet observé n'est pas un objet pensé. Si nous n'avons besoin de rien d'autre que des formulations de conception observées, cela nous oblige cependant à faire le travail d'analyse de ce matériau pour reconstruire la structure de la conception, c'est-à-dire la logique de la pensée à l'oeuvre, dans ces différentes formulations.

Nous proposons un modèle de structuration de la conception qui soit compatible avec instabilité/permanence.

La conception se composerait à la fois d'un noyau dur, compact, stable,... et d'une périphérie plus "molle", plus flasque, susceptible de réagir et de s'adapter plus facilement au contexte d'un discours ou d'une pratique.

Nous trouvons l'approche d'une telle modélisation dans les théories du "*noyau central*" et des "*schèmes périphériques*" d'ABRIC et de FLAMENT.

136 Il est vrai qu'en plus des segments discursifs de la conception, il faut considérer ses segments praxiques : attitudes, comportements, actions délibérées, etc, mais ce sont là aussi des observables qui ne requièrent rien d'autre qu'eux-mêmes pour être étudiés.

Noyau central et déterminations périphériques.

Pour les représentations sociales "autonomes" (qui ne renvoient qu'à elles-mêmes pour leur cohérence), ABRIC (137) et FLAMENT (138) mettent en place le modèle de lecture structurale d'une représentation en termes de noyau central et de schèmes périphériques.

> *"Le noyau central - ou noyau structurant - d'une représentation assure deux fonctions essentielles :*
> *- une fonction génératrice : il est l'élément par lequel se crée, ou se transforme, la signification des autres éléments constitutifs de la représentation. Il est ce par quoi ces éléments prennent un sens, une valence (139).*
> *- une fonction organisatrice : c'est le noyau central qui détermine la nature des liens qui unissent entre eux les éléments de la représentation. Il est en ce sens l'élément unificateur et stabilisateur de la représentation."* (140)

Il assure donc à la fois la signification, l'organisation et la stabilité de la représentation sociale, dont il constitue, à proprement parler, le sous-ensemble le plus important.

Selon ABRIC le noyau central est soumis à une triple détermination.

> *Il nous semble pour notre part que la nature du noyau central dépend à la fois :*
> *a) des caractéristiques individuelles du sujet et en particulier de la nature de son implication avec l'objet de la représentation et de ses attentes,*
> *b) des caractéristiques plus proprement sociales de l'objet, c'est-à-dire sa relation avec les normes et valeurs du système social dans lequel il baigne,*
> *c) de la finalité de la situation dans laquelle s'inscrivent le sujet et l'objet, et des objectifs explicites ou implicites du sujet qui élabore la représentation.* (141)

137 in Jean-Claude ABRIC. L'Etude expérimentale des représentations sociales, pp. 187-203.

138 in Claude FLAMENT. Structure et dynamique des représentations sociales, pp. 204-219.

139 Par "valence", ABRIC entend la valeur que ces éléments prennent pour le sujet.

140 Jean-Claude ABRIC. L'Etude expérimentale des représentations sociales, p. 197.

141 Jean Claude ABRIC, Coopération, compétition et représentations sociales, p. 69.

Cette troisième détermination nous montre bien comment la situation d'expression de la représentation n'est pas un supplément extérieur qui viendrait s'y rajouter, voire en altérer la pureté. Pour reprendre la terminologie d'ABRIC, nous devrions plutôt dire la finalité des situations dans lesquelles s'inscrivent le sujet et l'objet. Pour transposer à notre objet d'étude et pour l'illustrer nous pourrions dire : les situations dont il est question peuvent aussi bien être :
- un projet de vie et d'étude à long terme du sujet que la notion de liberté structure et ordonne,
- un état de conflit temporaire que notre adolescent entretient avec ses parents depuis plusieurs jours ou plusieurs semaines et qui porte, de facto, sur sa liberté,
- le contexte même dans lequel l'individu est interrogé, contexte qui est celui de l'obligation scolaire (142),
- etc.

Ceci pour revenir une dernière fois sur la notion de formulation de conception et sur son écart possible avec la conception, et sur le danger de voir cette conception faussée par les outils de recueil.
Il n'y a pas d'un côté la conception dans toute sa "pureté" et son "intégrité", et de l'autre les formulations de cette conception qui seraient toujours, par rapport à elle, décalées, approximatives, trahissantes, plus ou moins inexactes, "contaminées" par le contexte dans lequel elles s'expriment,... La conception n'est rien d'autre que l'ensemble de ses manifestations discursives ou praxiques, cet ensemble comprenant le sous ensemble de ses formulations. Les situations, le contexte, l'environnement (et par voie de conséquence les outils de recueil) ne sont pas des parasites perturbateurs, mais des éléments constituants "normaux" de la conception. Ces éléments constituants, à en croire ABRIC, agissent au coeur même de la conception : le noyau central. La conception n'existe pas sans un objet, sans un sujet, mais elle n'existe pas davantage sans les situations qui président à son élaboration.

Pour en revenir au noyau central, la difficulté est bien évidemment celle de son repérage et de sa délimitation précise. Selon FLAMENT, le noyau central est repérable quantitativement et qualitativement. Repérage quantitatif lorsque une composante de la représentation apparaît importante chez une grande partie des sujets constituant la population étudiée. On mesurera cette importance par le pourcentage de saillance de cette composante sur l'ensemble de la population étudiée.
Cette fréquence quantitative n'est pas suffisante pour attester la

---

142 l'allusion d'Ingrid, répondant à la troisième question du prétest (A quoi voit-on que les libertés ne sont pas respectées ?) par :

"Lorsque l'on oblige les gens à réfléchir sur des données à un moment où l'on désirerait faire autre chose."

nous montre bien cette "intégration" de la situation dans la formulation de conception.

présence du noyau central. Il faut y ajouter un repérage qualitatif ; c'est en proposant une situation qui met en cause la composante à tester et en regardant si la population considérée intègre cette contre-situation dans le cadre de référence de la représentation que l'on saura si elle appartient au noyau central. En d'autres termes, en proposant à la population concernée une situation qui prend le contre-pied d'une des composantes de la représentation, et en regardant si cette situation est majoritairement intégrée à sa cohérence ou bien si elle est majoritairement rejetée comme incohérente avec cette représentation, on saura si cette composante fait ou non partie de son noyau central. Le rejet de la contre-situation prouve l'appartenance de la composante au noyau central. Il y a là, adaptée à la psychologie sociale, une méthodologie qui s'inspire de la technique piagétienne de la contre-suggestion.

La périphérie est constituée de schèmes (ou scripts ou scénarios) qui décrivent implicitement une "*séquence d'actes essentiels à une situation*" (143). Ces schèmes périphériques sont organisés par le noyau central ; ils permettront de décoder une situation, sans recourir au noyau central, pour savoir ce qui dans cette situation est "normal" au regard de la représentation. Une situation est "anormale" lorsqu'elle rentre en contradiction avec un des schèmes de la représentation.

Si cette structuration (noyau central/schèmes périphériques) de la représentation constitue un principe d'économie pour le décodage de situations réelles, elle constitue également un facteur d'équilibre et de stabilité lorsque ces situations entrent en contradiction avec la représentation. En effet, le noyau central, qui n'est pas "lecteur" du réel, n'entre pas en contradiction avec les éléments "anormaux" de la situation ; il est ainsi "protégé" puisque la contradiction ne se réalise qu'avec certains schèmes périphériques. Ces schèmes périphériques jouent un rôle de tampon entre le noyau central et les éléments "anormaux" de la réalité : la contradiction entre le noyau central et le réel est toujours médiatisée par les schèmes périphériques.

Cette modélisation est-elle transposable des représentations sociales aux conceptions individuelles ?
On peut aisément concevoir un noyau central et des schèmes périphériques pour les conceptions individuelles. On peut aussi faire l'hypothèse qu'ils jouent les mêmes rôles pour les conceptions individuelles : même principe organisateur pour le noyau central, même fonction économique de lecture du réel pour les schèmes périphériques et enfin, même usage de tampon entre le noyau central de la conception et la réalité qui la met en cause pour les schèmes périphériques.
La difficulté réside plutôt dans la manière de définir et d'isoler le noyau central d'une conception individuelle. Puisqu'il ne saurait être

143 L'exemple donné par FLAMENT concerne le script "aller au restaurant" qui peut se résumer par "entrer, commander, manger, payer, sortir".

question d'une fréquence de présences dans les données recueillies auprès d'un échantillon représentatif d'une population, peut-être pourrait-on parler d'une fréquence d'occurrences dans les données recueillies auprès d'un seul individu. Sans doute aussi l'ordre dans lequel les différentes composantes seront présentées peut-il nous mettre sur la voie de la connaissance de ce noyau central. Il ne s'agit pas là tant de s'attacher à l'ordre chronologique dans lequel ces différentes composantes seront présentées. Il s'agit bien plutôt de tenter de reconstituer un ordre des importances, c'est-à-dire une logique de pensée dans les différentes composantes qui seront présentées. Deux éléments peuvent nous aider dans la reconstitution de cette logique : tout d'abord l'insistance relative avec laquelle certaines composantes nous sont présentées. Ensuite, s'il est vrai que le noyau central organise les éléments périphériques, cette organisation devrait être visible dans la manière dont l'individu présente les données au travers des différents outils de recueil que nous lui proposons. Enfin, par analogie à la manière dont FLAMENT détecte la "centralité qualitative", il nous semble que la technique de la contre-suggestion piagétienne pourrait être un révélateur ou une confirmation du noyau central d'une conception individuelle. En d'autres termes, pour tester une composante, nous pourrions lui suggérer une contre-situation. S'il la rejette comme contradictoire avec sa conception, c'est qu'elle fait partie du noyau central. Cette contre-suggestion pourra surtout être utilisée à l'occasion d'entretiens. Dans le strict prolongement du questionnaire, lorsque nous aurons des doutes sur le noyau central, nous pourrons proposer un complément au questionnaire proposant un choix exclusif entre plusieurs situations.

Les notions de noyau central et de déterminations périphériques vont devenir les concepts clés sur lesquels nous allons asseoir notre analyse de la structure des conceptions de nos élèves. A cela nous ajouterons l'outil d'analyse qu'est le profil notionnel.

Du profil épistémologique au profil notionnel.

C'est en analysant la manière dont des sujets différents peuvent penser différemment la notion scientifique de masse que BACHELARD, en 1940, dans La Philosophie du non, introduit le concept de "profil épistémologique". Il faut entendre, sous ce concept, l'articulation qu'un individu fait des différentes "*philosophies*" qui composent sa conception personnelle (ces différentes "*philosophies*" pouvant renvoyer explicitement ou non, consciemment ou non, à des "doctrines" de penseurs différents). En plus de cette caractérisation qualitative du "*spectre*" de la conception, la notion de profil épistémologique introduit une donnée quantitative par la mesure "*grossière*" de "*l'importance relative de nos convictions*". Cette notion semble donc

avoir le mérite de rendre compte clairement de la manière dont chaque individu se saisit des différentes "*philosophies*" pour se construire sa conception.

> *" Nous insistons sur le fait qu'un "profil épistémologique" doit toujours être relatif à un concept désigné, qu'il ne vaut que pour un esprit particulier qui s'examine à un stade particulier de sa culture." (144)*

Cette seconde particularisation pourrait même avoir pour nous l'intérêt de pouvoir comparer deux "stades", deux moments dans une évolution possible de la conception, peut-être même d'identifier par là l'impact de dispositifs didactiques.
Sauf, qu'en ce qui concerne les différentes philosophies composantes des profils épistémologiques bachelardiens, "*animisme, réalisme, positivisme, rationalisme, rationalisme complexe et rationalisme dialectique*", une relation d'ordre nécessaire est affirmée.

> *"Nous montrerons que l'évolution philosophique d'une connaissance scientifique particulière est un mouvement qui traverse toutes ces doctrines dans l'ordre que nous avons indiqué." (145)*

Cet ordre est dit "*génétique*" et "*prouve la réalité même de l'épistémologie*" (p. 48) ; ainsi, ces différentes philosophies s'enchaînent épistémologiquement et historiquement, fondant ainsi l'idée de progrès :

> *"Nous allons donc prendre le sens de ce progrès pour axe de notre étude philosophique, et si sur l'abscisse de son déroulement, les systèmes philosophiques se placent régulièrement dans un ordre constant pour toutes les notions, ordre qui va de l'animisme au surrationalisme en passant par le réalisme, le positivisme et le simple rationalisme, nous aurons quelque droit de parler d'un progrès philosophique des notions scientifiques."* (146)

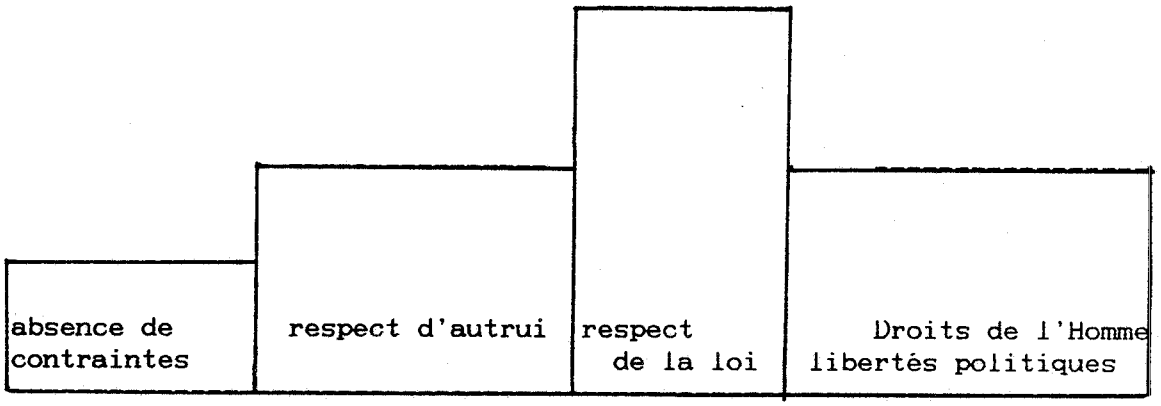
Ici s'arrête la possibilité d'une utilisation, stricto sensu, du concept bachelardien pour notre recherche. Concernant les apprentissages qui nous intéressent, les apprentissages idéologiquement chargés, et plus précisément l'apprentissage philosophique de la notion de liberté, on ne peut guère observer d'ordre et de progression nécessaire des différentes composantes du spectre de la conception. BACHELARD est le premier à mesurer les limites du champ de son analyse :

144 Gaston BACHELARD. La Philosophie du non, p. 43.
145 Gaston BACHELARD, *Ibidem*, p. 19.
146 Gaston BACHELARD, *Ibidem*, p. 21.

> *"Insistons un instant sur cette notion de progrès philosophique. C'est une notion qui a peu de sens en philosophie pure. Il ne viendrait à l'esprit d'aucun philosophe de dire que LEIBNIZ est en avance sur DESCARTES, que KANT est en avance sur PLATON."* (147)

Nous adapterons donc cet outil "profil épistémologique" au besoin de notre recherche, et nous baptiserons cette adaptation "profil notionnel". Les différentes composantes de ce profil ne sont plus, à proprement parler des "philosophies". Il est bien rare qu'un élève fasse, explicitement ou implicitement, référence à un courant de pensée philosophique ; ainsi ces différentes composantes ne sont même pas des "bribes" ou des "morceaux" de philosophies. Ce sont, tout simplement, les différentes composantes de la conception d'un élève telle qu'elle nous apparaît au travers d'une formulation particulière. Il n' y a pas entre elles le moindre progrès historique, épistémologique ou philosophique. Il n' y a même pas entre elles de "*filiation*", au sens où BACHELARD a pu en mettre une à jour entre les différentes philosophies dans le chapitre I de **La Philosophie du non**. Les rapports qu'elles entretiennent entre elles n'ont pas tant pour origine leur contenu et leur signification que leur place et leurs interrelations dans un ensemble auquel elles appartiennent. De ce point de vue, la modélisation noyau central/déterminations périphériques rend bien mieux compte.
Nous retenons de la notion de profil la mise à plat, la visualisation efficace de la totalité de ces composantes. Pour cette raison, c'est pour nous, un moyen supplémentaire pour tenter d'être le plus exhaustif possible lorsque nous analysons une conception.
Mais, surtout, ce qui nous intéresse, dans cet outil, c'est la "*mesure très grossière*" de l'"*importance relative*" de ces différentes composantes, mesure que nous effectuons, nous aussi, par la "*fréquence d'usage effectif*", mesure que cet outil permet de mieux visualiser. Nous avons là, concernant la conception individuelle, quelque chose d'analogue à la mesure du "*gradient* quantitatif *de centralité (ou de saillance, ou d'importance)*" dont parle FLAMENT, concernant la représentation sociale (148).
A titre d'exemple, voici le profil notionnel de la conception de Sylvain, telle qu'elle apparaît au travers de la formulation du post-test.

147 Gaston BACHELARD, *Ibidem*, p. 21-22.
148 Claude FLAMENT, Structure et dynamique des représentations sociales, p. 207.



Contradictions, schèmes étranges, ...

Si nous nous souvenons que notre projet de recherche est d'étudier l'impact, en termes de modifications, de dispositifs pédagogiques sur les conceptions, peut-être fallait-il disposer d'outils permettant de repérer, au sein même des conceptions, des sources possibles de modification. Qu'est-ce qui, dans une conception même, au niveau de sa structure et de sa construction, peut jouer le rôle d'un facteur de modification, ou du moins d'un terrain favorable, ou d'un point d'accrochage pour une éventuelle modification ?

Là encore, la psychologie sociale tente d'étudier la dynamique des représentations sociales, et propose donc un certain nombre de modèles de transformations possibles des représentations sociales. Sont-ils transférables à la dynamique des conceptions de nos élèves, sous les effets de nos dispositifs pédagogiques ?

FLAMENT (149) analyse deux cas de figure concernant la transformation des représentations sociales : la transformation brutale accompagnée d'une rupture avec la représentation passée ou la transformation progressive avec activation de schèmes périphériques qui étaient présents dans la représentation passée mais qui étaient en sommeil dans les pratiques sociales.

La transformation brutale se produit lorsque la représentation sociale entre en contradiction avec la réalité de pratiques sociales nouvelles. Elle conduit tôt ou tard à une déstructuration de la représentation, le noyau central de la représentation étant touché. Dans ce processus de déstructuration on voit apparaître des schèmes périphériques dits "étranges" qui laissent voir :

149 Claude FLAMENT, *op. cité.*

"quatre composantes étroitement imbriquées :
1- le rappel du normal
2- la désignation de l'élément étranger
3- l'affirmation d'une contradiction entre ces deux termes
4- la proposition d'une rationalisation permettant de supporter (pour un temps) la contradiction." (150)

L'exemple concret est donné p. 213 et porte sur les travaux de Catherine FLAMENT ayant pour thème la représentation sociale des sexes :

"...ainsi, des jeunes femmes exerçant un métier masculin dénoncent des schèmes étranges, comme le montre l'analyse suivante (Catherine Flament, 1986) :

Schème étrange sur le sexe des métiers	Composantes
C'est un métier d'homme.....	*rappel du normal*
que les femmes.....	*désignation de l'élément étranger*
peuvent faire aussi bien.....	*énoncé d'une contradiction (par rapport à l'implicite*
que les garçons	*de l'infériorité féminine)*
puisqu'elles sont plus.....	*proposition d'une rationalisation*
minutieuses qu'eux	*permettant de supporter la contradiction*

Le schème étrange est donc la manière dont une contradiction entre, d'un côté, une pratique sociale, ou un élément du réel, et, de l'autre, une ou plusieurs composantes de la représentation, devient une contradiction interne (d'ailleurs provisoirement résolue) entre plusieurs composantes cognitives du système de représentation. La restructuration se fait le plus souvent sur la base d'une fracture du noyau central de la représentation, lorsque les rationalisations ne suffisent plus à maintenir son unité, menacée par les contradictions internes.

Le deuxième cas de figure, la transformation progressive de la représentation sociale a lieu lorsque des pratiques rares, mais "normales" au regard de la représentation, se généralisent. FLAMENT parle

150 Claude FLAMENT, *Ibidem*, p. 212.

alors d'activation de schèmes périphériques qui n'étaient jusqu'alors activés que dans des pratiques individuelles ou par de petits groupes minoritaires. C'est GUIMELLI qui a le premier constaté un tel phénomène en étudiant la représentation de la chasse et de la nature par les chasseurs. Des pratiques écologiques (aménagement du territoire de chasse, protection de certaines espèces, repeuplement...), pratiques "normales" au regard de l'ancienne représentation sociale, mais non appliquées autrefois, se développent et modifient cette représentation. On passe alors d'un noyau central tournant autour de la maîtrise des techniques de chasse à un noyau central sur la gestion du territoire de chasse. La transformation s'est, semble-t-il, accomplie sans rupture brutale, par glissements successifs.

> *"Ainsi, et contrairement à ce que l'on avait pu observer dans des études précédentes où la transformation de la représentation se faisait par la dispersion des éléments du noyau central (FLAMENT, 1987), on assiste ici à une modification structurale de la représentation mais sans phénomène dispersif. Dans ce cas, il s'agit plutôt d'une transformation progressive (c'est-à-dire* sans rupture*) de la représentation, rendue possible par l'activation de certains schèmes dormants par des pratiques nouvelles non contradictoires avec le thème central de la représentation."* (151)

Nous avons déjà admis, plus haut, que le modèle explicatif de la structuration de la représentation sociale pouvait se transposer, moyennant quelques aménagements, à la conception individuelle. En est-il de même du modèle explicatif de la transformation des représentations ?
La réponse sera dans l'analyse des résultats de notre expérimentation. Pour le moment, nous pouvons essayer de repérer ce que peuvent vouloir dire les notions de contradiction, de schème étrange, de périphérique activable, ... si on essaie de les transposer à l'analyse de la structure des conceptions individuelles.

Il nous paraît important de pouvoir déceler dans nos formulations de conception les manifestations de conflits ou de contradictions internes. Il conviendra de distinguer deux types de contradictions : celles qui sont perçues par le sujet et celles dont il n'a pas pris conscience. En effet, nous pensons que la situation risque d'être totalement différente selon que la prise de conscience de la contradiction a eu lieu ou non. Il est des contradictions qui sont constatées par celui qui les met en oeuvre. Parmi celles-ci, certaines sont "assumées", d'autres on s'en accommode, d'autres on les déplore, et pour d'autres enfin on cherche voire on propose une solution pour les dépasser. Par contre, il en est qui ne seront perçues que par nous,

151 Christian GUIMELLI, Pratiques nouvelles et transformation sans rupture d'une représentation sociale : la représentation de la chasse et de la nature, p. 137.

lecteur des formulations de conception de nos élèves, et pas par l'élève lui-même.
Il nous paraît donc, non seulement intéressant de repérer dans les formulations de conception les conflits ou contradictions, mais encore d'évaluer le degré de prise de conscience que l'élève peut en avoir et l'attitude qu'il adopte en cas d'une telle prise de conscience.

Le schème étrange n'est rien d'autre qu'une contradiction provisoirement résolue, donc assumée, par une rationalisation. Il nous paraît intéressant à repérer dans une perspective dynamique des conceptions. Tout d'abord, le schème étrange met à jour de façon très claire la contradiction et ses différents éléments constitutifs. D'autre part, il nous renseigne sur le type d'argumentaire utilisé par l'individu pour tenter de sauvegarder l'équilibre de sa conception. Jusqu'où est-il prêt à aller ? Quelles distorsions éventuelles est-il prêt à faire subir à la logique ? De quel argumentaire est-il prêt à se satisfaire ? C'est une autre manière de repérer le positionnement de l'individu face à la présence de contradictions et de conflits. Mais cela nous éclaire aussi sur le degré de stabilité de la conception et de son noyau central. Voici un exemple d'apparition de schème étrange dans la formulation de conception de Liliane :

> *"Un homme libre est également à mon avis un homme imaginaire car quoi qu'il fasse, il sera toujours prisonnier d'une pensée, la sienne, et d'une façon d'agir, même si elle est différente de celles des autres".*

En reprenant les quatre composantes proposées par FLAMENT, il peut s'analyser ainsi :
Normal : être différent pour ne pas être influencé et prisonnier de la pensée d'autrui.
Etranger : on est prisonnier de sa propre pensée
Contradiction : donc on n'est pas libre
Résolution : la liberté est imaginaire (et non réelle)
Un tel schème étrange peut permettre de parier sur un changement de conception à plus ou moins court terme. Le fait de qualifier la liberté d'imaginaire est le premier pas vers une reconnaissance du caractère non opératoire, non fonctionnel de la conception,..., et, tôt ou tard, il faudra bien se résoudre à en changer. Cela a pour conséquence de nous interroger en tant qu'enseignant : quel "coup de pouce" pédagogique peut-on donner pour accélerer et accompagner cette modification prévisible ?

C'est dans le même état d'esprit que nous utilisons la notion de "composante latente activable". La modélisation d'ABRIC et FLAMENT ne peut pas, sur ce point, être prise au pied de la lettre. Les différentes composantes de la périphérie de la conception ne sont pas, loin s'en faut, toutes des schèmes, comme les différentes composantes de la périphérie de la représentation sociale. Ce n'est pas en activant des pratiques latentes ou minoritaires que nos élèves vont, sans rupture,

modifier progressivement leur conception. Nos dispositifs pédagogiques ne comportent pas, à proprement parler, de dimension praxique. Pourtant nous pensons que des composantes périphériques peuvent devenir centrales, ce qui veut dire que les hiérarchies d'importance entre les différentes composantes vont se modifier. Dans cet état d'esprit, il nous paraît important de repérer des composantes "activables", qui pourront être des points d'ancrage pour une modification de la conception, mais aussi des points d'appui pour bâtir des interventions pédagogiques.

> Par exemple, Martin développe une conception dont le noyau central est constitué par la notion d'autonomie, plutôt de totale autonomie. (*"L'homme libre ne suivra que ses propres lois", "il fera ce qui semble pour lui le mieux", "il ne justifiera pas ses actes"*, etc.). De manière nettement périphérique, interviennent, sur des exemples concrets, des correctifs à cette autonomie absolue, correctifs qui mettent en avant la notion de respect d'autrui (*"la liberté d'expression du moment que l'on ne dit pas ce qui pourrait toucher les gens"*). Nous disons que la liberté dans le cadre d'un respect d'autrui constitue pour Martin une composante activable.

L'analyse de contenu et la reconstruction de la structure de la conception.

Le travail d'analyse, proprement dit, consiste en une reconstitution de la structure de la conception à partir de sa formulation. Cette reconstitution/reconstruction voit sa mise en forme définitive par le schéma de reconstruction de la structure de la conception.
Ce schéma a toujours des particularités propres à chacune des conceptions. En d'autres termes, l'objet à analyser enrichit, chaque fois qu'elle est mise en oeuvre, la méthodologie d'analyse, sans, pour autant, d'ailleurs, que ces innovations de méthode soient toujours récupérables et transférables à d'autres objets (conceptions) particuliers. Il y a une dimension qui reste, par certains côtés, empirique à notre méthodologie d'analyse de contenu.
Cependant, un certain nombre de principes de méthode gouvernent ce travail d'analyse et sa réalisation finale sous forme de schéma. Nous allons exposer ces principes tout au long d'un exemple où nous les verrons à l'oeuvre, l'analyse de la formulation de conception de Nadine au travers des réponses qu'elle fournit au post-test. Nous com-

mencerons par donner à notre lecteur l'intégralité (152) du texte fourni par Nadine :

"1-Qu'est-ce qu'un homme libre ?

OT1 *Un homme libre agit selon sa volonté de penser.*
/OT2 *Un homme libre fait ce qu'il veut, ce qui lui plaît sans aucune contrainte. Par suite l'homme agit sans contrainte physique, ni intellectuelle.*
/OT3 *Lorsqu'un homme entreprend de jouir de sa liberté, celle-ci ne doit pas porter atteinte à celle d'autrui.*
/OT4 *Cependant, l'homme est-il totalement libre lorsque l'on sait qu'il est soumis à "des tas" de règles, de lois régissant la société ?* /OT5 *L'homme est donc libre mais cette liberté est limitée, elle ne peut s'exercer que dans un espace bien défini.*

2-Libertés individuelles et libertés collectives :

/OT6 *Pour moi les libertés individuelles émanent d'une décision personnelle de l'homme.*
/OT7 *Si un soir je décide d'aller au cinéma, libre à moi de sortir. Je ne subis aucune pression de qui que ce soit, m'empêchant d'accomplir cet acte.*
/OT8 *La liberté individuelle ne s'apparenterait-elle pas à une sorte de besoin, ressenti à des moments où je me sens emprisonnée par des lois qui ne me satisfont pas toujours.*
La liberté individuelle est une sorte de "soupape de sécurité" lâchée à des moments précis /OT9 *et elle s'apparente alors à un désir profond d'indépendance, de paix intérieure et face au monde.*

/OT10 *Quant aux libertés collectives, elles naissent d'un commun accord et d'une volonté collective qu'exprime un peuple, une nation.* /OT11 *Le droit de vote est la représentation d'une liberté collective.*
/OT12 *De même les manifestations qui ont lieu pendant des périodes de mécontentements collectifs sont bien des actes collectifs pris délibérément par un groupe de personnes.*

3- /OT13 *Les libertés ne sont pas respectées lorsque des actes d'injustice sont commis.*
/OT14 *"Le droit des peuples à disposer d'eux-mêmes" est*

152 La mise en page a été respectée, mais l'orthographe a été rectifiée.

un droit international, qui on le voit en cette période de guerre, n'a pas été respecté. /OT15 C'est ainsi que naissent des conflits, car un peuple porte atteinte à la liberté d'un autre peuple.
/OT16 De plus, on remarque qu'en temps de crise les libertés ne s'exercent plus aussi librement qu'en temps normal car l'homme se sent indirectement menacé et éprouve des sentiments de peur face au climat régnant dans le monde.
/OT17 On remarque pour cette raison que le tourisme régresse fortement /OT18 et que donc les hommes se créent des barrières personnelles
morales
physiques.

Dans un travail préparatoire, nous commençons par repérer dans le texte un certain nombre d'"occurrences thématiques" (OT). Nous nommons ainsi des unités de sens du discours qui présentent une cohérence thématique du point de vue notionnel ou idéel. Pour chacune d'entre elles, nous essayons d'en abstraire, de façon la plus précise et la plus concise à la fois, la signification. Mais nous essayons aussi de repérer quel statut et quelles fonctions cette occurrence peut avoir dans l'économie d'ensemble du discours. S'agit-il d'une thèse, d'une hypothèse, d'une conséquence, d'un questionnement, d'un exemple, d'un argument sous la forme d'une référence, d'une allusion, d'une revendication, d'une dénonciation,....autant de qualités qui ne fonctionnent d'ailleurs pas toutes au même niveau. Nous présentons, pour illustration, ce travail sur le texte de Nadine (nous avons fait figurer la division selon les différentes occurrences thématiques sur notre reproduction du texte).

L'occurrence thématique numéro 1 (OT1) est une thèse qui présente la liberté comme autonomie de la volonté, liberté de choix. L'OT2 est aussi une thèse, mais qui présente une autre pensée de la liberté : la liberté comme absence de contraintes. L'OT3 présente une valeur à laquelle Nadine est attachée : le respect d'autrui. L'OT4 est un questionnement qui met en rapport la thèse de l'OT2 (absence de contraintes) avec le réel (existence de règles sociales). L'OT5 entreprend de répondre à ce questionnement par une redéfinition de la liberté, qui est pensée comme limitée (par un cadre, par des règles). L'OT6 réaffirme la thèse de la liberté comme libre choix, comme indépendance de la décision. L'OT7 est un exemple à valoir comme argument au service de cette thèse. L'OT8 est une affirmation voilée sous une forme interro-négative qui fait de la liberté un

besoin lorsque les contraintes sont insupportables, ou bien, autre formulation, un désir lorsque le manque (de liberté) se fait sentir. L'OT8 prépare la compréhension de l'OT9 qui, à titre de conséquence, présente la thèse d'un (ré)équilibre entre contraintes et liberté, équilibre source de *"sécurité"*,équilibre qui se traduit par *"paix intérieure et face au monde"*. L'OT10 présente à nouveau, sur le plan collectif cette fois, la thèse de la liberté comme l'expression d'une volonté, comme la mise en oeuvre d'une décision d'un commun accord. L'OT11 illustre cette thèse par l'exemple du droit de vote. L'OT12 constitue un deuxième exemple à l'appui de la même thèse : les manifestations sont des actes libres parce qu'elles sont des *"actes collectifs pris délibérément"*. L'OT13 est une dénonciation de l'injustice et constitue ainsi l'affirmation indirecte de l'attachement à une valeur. L'OT14 est une thématique situationnelle, conjoncturelle, en ce sens qu'elle fonctionne par une allusion, dénonciatrice, aux événements politico-militaires (contemporains de l'écriture) connus sous le nom de guerre du Golfe. Cette dénonciation d'une atteinte à la liberté remet encore une fois en valeur la thèse de Nadine du droit à disposer de soi-même, de l'autonomie de la volonté, de la décision, de l'action, etc. Dans l'OT15, l'exemple dénonciateur est analysé du point de vue de ses conséquences : une rupture des équilibres (*"conflits"*). L'OT16 est lui aussi conjoncturel, et peut être un peu plus investi personnellement de la part de Nadine, il reprend le thème de la rupture des équilibres, et de la menace pour la sécurité (autre valeur à laquelle Nadine semble attachée). L'OT17 illustre par un exemple conjoncturel ce déséquilibre et cette atteinte à la sécurité. L'OT18 réexamine le problème des rapports liberté/contrainte à la lumière des exemples conjoncturels précédents et conclut, à titre de conséquence que ce sont les hommes qui se créent des contraintes.

Ce travail de déstructuration du texte et de décryptage de ses éléments constituants est une première étape préparatoire à la reconstruction de la structure de la conception. Il faut ensuite déterminer le noyau central et reconstituer les liaisons existant entre les différentes composantes de la conception.
Pour repérer le noyau central d'une conception au travers d'une formulation nous utilisons conjointement plusieurs méthodes.
Le noyau central peut se manifester par le plus grand nombre de fréquence d'une même thématique à travers différentes occurrences. C'est

cette méthode qui doit être employée lorsque le degré de construction de la conception est faible (par exemple dans le cas de ce que nous appellerons plus loin les conceptions descriptives).
Le noyau central peut aussi être repéré par l'insistance qui est donnée à une ou plusieurs thématiques de la conception. Cette insistance peut se voir au travers de l'argumentation utilisée par le sujet ; les procédés argumentatifs sont susceptibles de mettre à jour une hiérarchie d'importance entre les différentes thématiques. Parfois même, la mise en page, la présentation graphique du texte peut fournir des indices pour le repérage du noyau central.
Mais, le noyau central se repère surtout par son pouvoir organisateur. C'est précisément parce qu'il donne sens, place, fonction aux autres éléments de la conception qu'il peut être appelé noyau central. Ceci signifie donc que la recherche du noyau central se fait en même temps que la tentative de restructuration de l'ensemble de la conception, puisqu'il s'agit de percevoir synoptiquement le noyau central en tant que tel et les liens qu'il peut avoir avec les autres éléments de la conception.
Enfin, concernant un élève -pour lequel toutes ces techniques ne nous avaient pas permis, sans le moindre doute, d'identifier le noyau central- nous avons mis au point un questionnaire supplémentaire spécifiquement adapté à la formulation de conception que nous avions à analyser. Ce questionnaire, que nous avons baptisé "questionnaire de M. Goto et de M. Saxo", obéit aux principes suivants. Tout d'abord, il présente au sujet une situation-problème, strictement délimitée puisqu'il lui faudra à la fin choisir impérativement entre deux solutions. Il s'inspire de l'état d'esprit de la technique piagétienne de la contre-suggestion ; nous avons proposé deux "contre-situations" de liberté correspondant aux deux possibilités de noyau central entre lesquelles nous hésitions. Pour mémoire, voici le texte de ce questionnaire :

> *Mr Saxo a l'habitude de jouer de la musique, chez lui, à une heure fort avancée de la nuit.*
> *Le voisin de Mr Saxo, Mr Goto, n'apprécie guère les répétitions nocturnes de Mr Saxo.*
> *C'est au nom de la loi qui interdit le bruit après 22 H. que Mr Goto demande à Mr Saxo de cesser de jouer du saxophone la nuit. Mr Saxo refuse de répondre favorablement à sa demande au nom du fait qu'il fait ce qu'il veut, quand il veut, comme il veut, chez lui.*

Considérez-vous placé dans une situation où vous devez IMPERATIVEMENT choisir.
Selon votre PROPRE CONCEPTION de la liberté, donneriez-vous raison à :

MR GUIO

(entourez la réponse choisie)

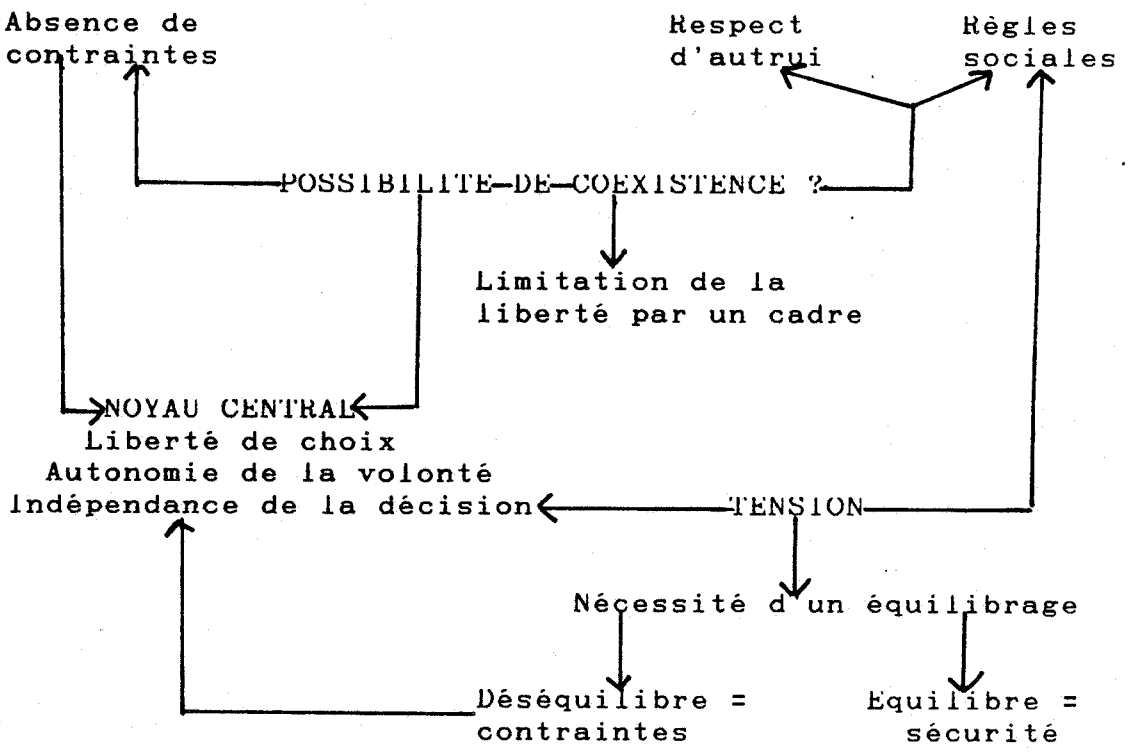
MR SAXO

Bien entendu, ce questionnaire est fortement inducteur, mais il n'est utilisé qu'après réponse aux trois questions du premier questionnaire et uniquement pour lever une incertitude entre deux possibilités.

La reconstruction de la structure de la conception se fait grâce à la détermination des "vecteurs de conception". Par "vecteurs de conception", nous entendons les liens qui unissent les différentes composantes de la conception dans la logique de pensée du concepteur. Ces vecteurs sont orientés au sens où une composante "se déduit", "découle", "prend appui",... sur une autre. Cependant, des feed-backs sont possibles et les vecteurs peuvent être doublement orientés. La nature du lien que ces vecteurs portent peut être très différente de l'un à l'autre : ce peut être une contradiction, une conséquence, un questionnement, etc.

Mais reprenons l'exemple de Nadine pour illustrer notre méthodologie de recherche du noyau central et de reconstruction de la structure.

Le noyau central de la conception de Nadine présente la liberté comme pouvoir de choisir, liberté du choix avec une autonomie de la volonté et une indépendance de la décision. C'est la thématique la plus fréquente qui apparaît dans l'OT1 ("*agit selon sa volonté de penser*"), l'OT6 ("*décision personnelle de l'homme*"), l'OT7 (exemple de la sortie au cinéma), l'OT10 ("*commun accord et volonté collective*"), l'OT11 ("*droit de vote*"), l'OT12 ("*actes collectifs pris délibérément*"), et enfin l'OT14 au travers de l'expression "*droit des peuples à disposer d'eux même*". Nous voyons que fréquence thématique ou fréquence notionnelle ne doivent pas être confondues avec fréquence lexicale puisque ce ne sont pas les mêmes expressions qui reviennent dans les différentes occurrences.
C'est aussi le noyau central parce que c'est l'élément organisateur tel que l'on peut le voir dans le schéma ci-après, qui tente de reconstituer la structure de la formulation de conception de Nadine.



Nadine se pose la question de la possibilité d'une coexistence entre une conception de la liberté comme absence de contraintes d'une part, et d'autre part, une valeur, le respect d'autrui, et une réalité, des règles sociales. La solution de ce problème est dans une liberté limitée, cadrée. Mais, elle est aussi dans la préservation de l'aspect absence de contraintes sous la forme d'une liberté de choix, de décision, sous la forme d'une autonomie de pensée -et nous retrouvons là notre noyau central. Entre cette composante "liberté de choisir" et l'existence de règles sociales, il y a nécessité d'un équilibrage. L'on ne peut pas tout vouloir, en particulier au nom des valeurs de respect d'autrui et de justice. Symétriquement, lorsque les contraintes sociales deviennent insupportables, le manque fait naître le désir, le besoin de liberté se fait sentir. L'équilibre réalisé est générateur de sécurité, alors que le déséquilibre crée de nouvelles contraintes dont l'homme porte seul la responsabilité. Nous percevons bien, sous-jacent à cette conception, un

questionnement sur la conciliation possible de la liberté avec les lois sociales. Nadine tente d'apporter solution à ce problème au travers de cette conception.

Pour reconstruire la structure il nous a fallu relier entre elles les différentes composantes de la conception, ce qui se traduit par la tentative de retrouver la logique de pensée qui a présidé à l'élaboration de cette conception par le sujet. L'un des moyens les plus féconds est sans doute de retrouver les questions -si elles existent- qu'il a pu se poser. L'argumentation, et la volonté de convaincre son auditoire, sont aussi, dans tous les cas (même quand il n'y a pas de questionnement mais seulement une logique d'opinion à défendre), un bon point d'appui pour la tentative de reconstitution de ce mode de pensée.

La grille de lecture.

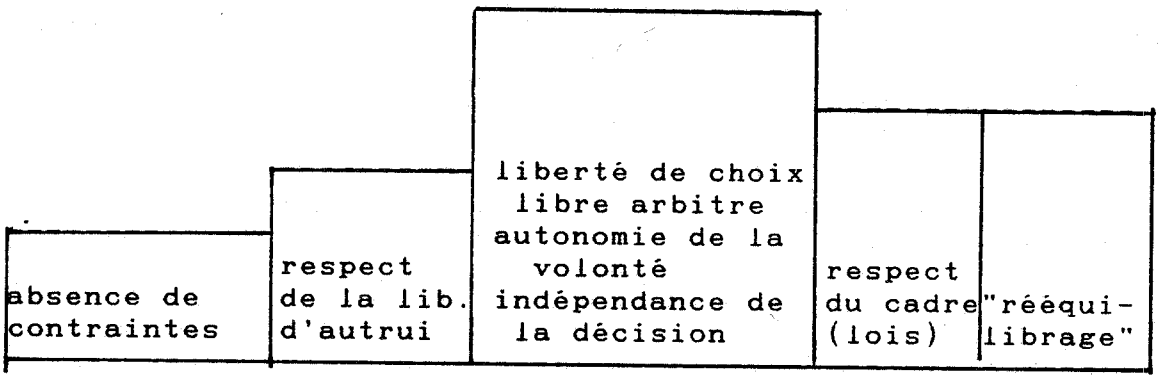
Noyau central, composantes périphériques, profil notionnel, valeurs auxquelles l'individu est attaché, contradictions, schèmes étranges, composantes latentes activables, schéma de reconstruction de la structure de la conception constituent donc les différents éléments de notre grille de lecture et d'analyse des formulations de conception. Cette grille, pour la formulation de conception de Nadine, se présente comme suit :

PRENOM : Nadine / post-test

NOYAU CENTRAL : autonomie de la volonté
libre choix - libre arbitre
indépendance de la décision

PERIPHERIE : respect des lois et du cadre
"rééquilibrage" lorsque les contraintes sont trop pesantes
respect de la liberté d'autrui
droit de vote
liberté de manifester
liberté de mouvement (circulation)
droit des peuples à disposer d'eux-mêmes

PROFIL



VALEURS : sécurité
respect d'autrui
justice

CONFLITS/CONTRADICTIONS : /

SCHEME ETRANGE : /
Normal :
Etranger :
Contradiction :
Résolution :

COMPOSANTE LATENTE "ACTIVABLE" : / (pas recherchée dans le post-test)

AUTRES CARACTERISTIQUES : /

La qualité des conceptions.

Une analyse de nos données qui ne s'occuperait que de la structure des conceptions manquerait partiellement son objectif. Nous avons, souvent déjà, exprimé notre attachement à la profonde imbrication de notre projet de recherche et de notre projet pédagogique. Nous avons aussi abondamment souligné la nécessité de ne pas couper notre recherche du cadre dans lequel son objet évolue. Ce cadre, l'enseignement de la philosophie aux élèves des classes terminales de lycée, nous impose quelques contraintes. Nous sommes en droit d'attendre que les conceptions, dont nos dispositifs pédagogiques tentent d'activer la modification, prennent un caractère plus philosophique ou plus philosophiquement acceptables.
C'est ce que nous baptisons "qualité" de la conception.
Reste à définir cette qualité avec plus de rigueur et à trouver des critères qui nous permettent de l'apprécier. Qu'est-ce qu'une conception philosophique et qu'est-ce qu'une conception qui ne l'est pas ? Ne nous y trompons pas : répondre de façon exhaustive et pleinement satisfaisante à cette question revient à répondre -si tant est que réponse il y ait- à la question "qu'est-ce que la philosophie ?". Tels ne sont ni notre dessein; ni notre ambition.
Commençons, d'emblée, par éliminer une fausse piste. Ce n'est pas parce qu'une conception, dans sa formulation, citerait un grand maître de la philosophie, ou utiliserait des concepts qui sont les siens, ou aurait des allures de pensée qui lui ressemblent, que l'on pourrait la qualifier de philosophique. Ce n'est une condition ni nécessaire, ni suffisante. Et encore faudrait-il se mettre d'accord sur la liste des "grands maîtres" de la philosophie. Par exemple, ce n'est pas parce qu'une conception aurait des allures rousseauistes qu'elle serait, pour autant, philosophique.

Ce n'est pas non plus la ou les thématiques abordées par la conception qui peuvent la caractériser comme philosophique, mais bien plutôt la manière dont ces thématiques sont abordées, exposées, présentées.

C'est en reprenant les trois objectifs que nous assignions à l'enseignement philosophique en classe terminale que nous allons essayer de définir ce qu'est une conception philosophique, ou plus exactement ce qu'est une conception philosophique d'élève de terminale, ou mieux encore ce que l'on est en droit d'attendre d'un élève de terminale en matière de conception philosophique. Conceptualiser, problématiser, argumenter, aucune de ces trois capacités n'est, à elle seule, spécifiquement philosophique ; c'est de leur conjonction que peut naître l'"activité philosophante" (153), à condition qu'une qua-

153 Nous reprenons cette expression de ROLLIN qui propose :
"de distinguer clairement entre création philosophique et activité

trième caractéristique intervienne : la conscience de soi. En d'autres termes, nous dirons qu'il y a conception philosophique, s'il y a, dans son processus de production, mise en oeuvre des trois capacités, plus conscience et maîtrise de cette mise en oeuvre : une réflexion philosophique est une activité intellectuelle dans laquelle le sujet pensant sait ce qu'il fait et ne laisse pas fonctionner "au hasard" des opérations mentales.

Notre conception philosophique étant caractérisée, du moins suffisamment au regard de nos besoins, il nous reste à définir des critères qui permettront de dire si une modification de la conception d'un élève constitue un progrès, ou, au contraire, une régression, en qualité philosophique.

Nous dirons qu'il y a globalement progrès ou enrichissement de la qualité philosophique de la conception si :

- sur au moins une des quatre caractéristiques, un progrès est observé
- et sur aucune quelconque des quatre caractéristiques, une régression n'est observée.

Nous dirons qu'il y a régression si, sur au moins une des quatre caractéristiques, une régression est observée.

On comprendra qu'on n'exige pas d'une conception d'élève de terminale qu'elle soit pleinement, au sens où nous venons de la définir, une conception philosophique, c'est-à-dire qu'elle présente, en même temps les quatre caractéristiques. Si l'élève est là pour apprendre, on ne peut pas lui demander de savoir faire d'emblée. Mais on peut mesurer s'il s'approche ou non de ce modèle et de cette norme que nous appelons conception philosophique.

Il nous reste, pour chacune des quatre caractéristiques, à mettre à jour les indicateurs qui nous permettent de dire s'il y a progrès ou non. Nous allons les examiner successivement.

La conceptualisation.

Pour caractériser les conceptions philosophiques du point de vue de la conceptualisation, nous reprendrons la classification d'ACKERMANN et RIALAN (154). Celle-ci a été mise au point pour décrire les représentations scientifiques, mais sur le plan de l'organisation structurelle, un concept philosophique n'est pas fondamentalement différent d'un concept scientifique. Nous distinguerons trois types de conceptions :

---

philosophante. *"La première expression se réfère à la production de ceux que l'on appellera "philosophes", tandis que la seconde pourrait désigner l'activité productrice et réflexive des élèves."* (Françoise ROLLIN, L'Eveil philosophique, p. 26.) Cf. Chap. 3, p. 77.

154 W. ACKERMANN et B. RIALAN, Transmission et assimilation de notions scientifiques, cité par Jean-Régis MIGNE in La Notion de "représentation" en pédagogie des adultes, p 25 sqq.

-les conceptions descriptives par lesquelles le sujet se borne à un constat de faits, présente l'objet de la conception de manière imagée et colorée, a une vision statique de cet objet, c'est-à-dire ne présente que les états et non les relations entre ces états, ni les processus dans lesquels ils interviennent. Les différentes composantes de la conception descriptive sont en général juxtaposées et non articulées les unes aux autres. L'argumentation -quand elle existe- associée à la présentation de ces conceptions descriptives est, le plus souvent, tautologique. La juxtaposition, par Sabine, en réponse au questionnaire du prétest, d'éléments hétérogènes constitue un exemple possible de conception au stade descriptif :

> *"C'est une personne qui peut faire ce qu'elle veut dans la vie ; qui peut lui-même construire sa vie, son emploi du temps, ses relations, ses amis...*
> *C'est aussi une personne libre dans sa tête ; sans complexe, ouverte à tout et à tous.*
> *Cet homme libre n'a aucune barrière, aucun barreau, aucune frontière ; tout lui est permis et autorisé.*
> *Les frontières, les différences, les régimes politiques n'existent plus."*

-les conceptions instrumentales par lesquelles le sujet présente l'objet en relation à une action (souvent la sienne) passée ou à venir, et au service de buts pratiques. Une finalité, une utilité est ainsi organisatrice de sa vision de l'objet. Ce type de conception est parfois abondamment illustré de références concrètes. Pour exemple, voici un extrait de la réponse à la deuxième question du prétest de Jean-Pierre :

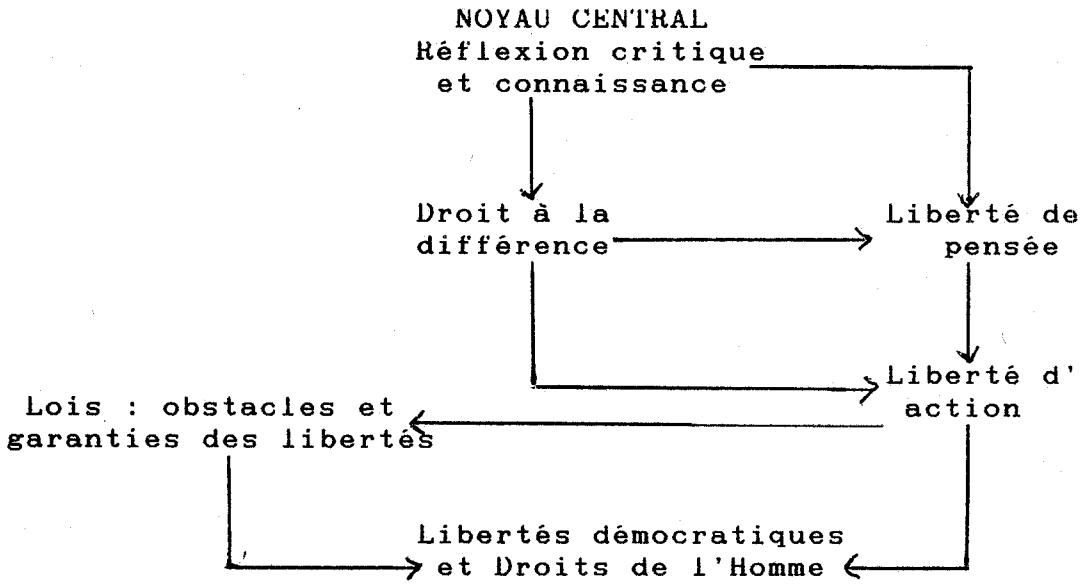
> *"Pour moi, la liberté individuelle, c'est la tranquillité. Lorsque je me sens mal, je m'isole un certain temps, et c'est cette solitude/ce silence qui permet de réfléchir sur la liberté."*

- les conceptions systémiques, que l'on peut appeler les concepts, par lesquelles le sujet reconstruit l'objet. Les différentes composantes de la conception sont pensées en interrelation, la vision de la conception est dynamique, à savoir qu'on ne se borne pas à présenter des états, des produits, mais qu'on cherche les processus dans lesquels ils interviennent.
Pour comprendre un peu mieux ce que nous entendons par conception systémique, nous allons étudier, à titre d'exemple, la manière dont est structurée la conception de Dorothée dans les réponses qu'elle donne au questionnaire du prétest.

> Dorothée commence par distinguer deux types de liberté, pour cela, implicitement, elle se sert de la dichotomie

penser/agir : "*Tout d'abord : il y a la liberté sur le plan physique, matériel : c'est-à-dire le droit de faire ce que l'on veut, l'accès à tous les droits (d'expression - droit des citoyens : participer à la vie du pays, aux décisions - droit de vivre à sa manière - droit à la différence).*
D'un autre côté : il y a la liberté de l'esprit."
On pourrait voir là une simple énumération descriptive, certes, quelque peu élaborée par un classement à deux critères. Mais, ensuite, vient la formulation de l'idée centrale qui va organiser toute la conception en un système : "*(il est libre)...s'il a des opinions propres à lui-même, s'il a un regard critique sur les choses, s'il n'accepte pas une idée, pour la rendre sienne sans y réfléchir. Il est libre dans sa tête s'il a d'abord bien étudié cette idée, cette opinion et si, après réflexion, il a décidé qu'elle était juste ou qu'il devait la remettre en question.*"
La liberté est donc avant tout conscience, connaissance et réflexion critique sur toutes les pensées. la liberté est, de ce fait, une activité intellectuelle qui demande étude avant jugement, et avant action.
Cette thèse s'accompagne d'un argumentaire : "*Un homme emprisonné, persécuté, dont les libertés (de circuler, d'avoir une opinion, de la dire) sont bafouées, peut être d'une certaine manière libre : s'il a des opinions propres à lui-même,...*". Cet argumentaire rend également possible l'introduction de la notion de droit à la différence qui est une des composantes essentielles de la liberté pour Dorothée, composante qu'elle rappellera plus tard sous forme de schème d'action (*"liberté de vivre à sa manière (droit à la différence)"*).
L'argumentaire reprend ensuite, -et justifie l'utilisation de- la distinction liberté d'agir/liberté de penser pour les hiérarchiser :"*En fait, être libre de penser est à mon avis plus important que d'être libre de ses gestes. Quelqu'un qui est libre de ses gestes mais qui ne réfléchit pas par lui-même, n'est pas à mon avis, vraiment libre*". Tout ceci est formulé tout en nuance (avec la précaution oratoire du "*à mon avis*") et un correctif est toujours nécessaire à des positions trop exclusives : "*A mon avis, il n'est pas nécessaire de posséder ces 2 sortes de libertés pour être libre. Etre libre de ses pensées suffit. Mais bien sûr, on n'est totalement libre que si on les possède toutes les deux.*"
Il restera à régler le problème de la liberté dans les

relations avec autrui et avec les règles sociales ; la réflexion critique choisit l'obéissance aux lois puisqu'elle sait en apprécier l'utilité et la fonction : *"Dans une société, les lois limitent tous les individus pour que chacun puisse avoir une certaine liberté. Les lois empêchent que certains avilissent d'autres individus et elles créent un système à peu près égalitaire où tous ont des droits, des libertés à peu près semblables."*. Partant de là, émergent quelques principes politiques (l'égalité) qui permettront à Dorothée d'affirmer son attachement aux Droits de l'Homme et aux libertés démocratiques, en citant les plus importants. Le système de Dorothée peut se schématiser ainsi :



Le schéma tente de montrer que les différents éléments composant la conception sont en interrelation ce qui est sans doute la caractéristique la plus importante d'une conception systémique.

Ces trois types de conceptions (descriptif, instrumental et systémique) sont bien évidemment hiérarchisés, et dans un souci formatif, l'enseignant souhaitera voir un maximum d'élèves atteindre le troisième type. Cependant, ils ne sont pas exclusifs l'un de l'autre ; un type de niveau supérieur ne vient pas balayer et remplacer les niveaux inférieurs. Plus concrètement, certaines composantes instrumentales peuvent être présentes dans une conception qui est à l'évidence globalement systémique. Le passage d'un niveau à un autre se fait plutôt

par sédimentarisation de couches successives, une couche inférieure pouvant à certains moments revenir à la surface.
Sur cette première caractéristique de la conception qu'est la conceptualisation, nous dirons qu'il y a progrès en qualité lorsqu'apparaît dans la formulation de cette conception un type de niveau supérieur à ceux qu'elle présentait jusque là. Par exemple, si une conception, qui se présentait, dans le prétest majoritairement au niveau descriptif, avec quelques composantes instrumentales, présente désormais, dans le post-test, une part d'organisation systémique, nous dirons qu'il y a eu progrès en qualité.

La problématisation.

La dimension problématisation de la conception est effective lorsque cette conception se construit en relation à un questionnement. Deux cas de figures sont ici possibles :
- la conception est l'expression du questionnement explicite lui même : pour exemple voici un extrait de la conception de Fernand telle qu'il la formule en réponse au questionnaire du prétest :

> *"Qu'est-ce qu'un homme libre ? Un homme qui peut penser et s'exprimer en toute impunité ? Un homme qui n'est pas un esclave ? Un homme qui est affranchi de toute pression ? Un anarchiste ? Un philosophe ? Un enfant ?..."*

- la conception est organisée comme une réponse ou comme des pistes de réponse à un questionnement élaboré en aval, que ce questionnement soit ou non explicité dans les réponses au questionnaire (il suffit de trouver un élément qui atteste de son existence). Par exemple, le texte qui suit, qui constitue la réponse à la première question du questionnaire du prétest de Sylvain montre que son auteur s'est posé le problème de la compatibilité de la liberté avec les lois. D'une certaine manière, ce texte constitue une proposition de solution à ce problème.

> *"Un homme libre est un individu qui peut faire ce qu'il veut mais en respectant les lois établies par les gouvernements non dictatoriaux. Il doit donc avoir la liberté d'expression, d'opinion. Il ne doit être soumis à aucune pression extérieure l'obligeant à faire quelque chose contre sa volonté. Il peut mener la vie qu'il veut à condition que cela ne dérange pas autrui et que cela reste légal. Cependant il faut que les lois qu'il doit respecter ne soient pas abusives sinon on ne peut plus parler de liberté."*

Nous voyons donc que l'indicateur de qualité de la conception ne peut fonctionner, pour ce qui est de la caractéristique problématisation, qu'en termes de présence/absence. Nous dirons donc qu'il y a progrès qualitatif d'une conception sur le plan de la problématisation si l'existence d'un questionnement apparaît là où elle n'était pas présente.

L'argumentation.

Il nous parait bien difficile d'apprécier une conception par sa valeur argumentative. De quels indicateurs peut-on disposer pour mesurer une argumentation ? Quels observables va-t-on choisir ? Car si l'on peut observer quantité de techniques et procédés argumentatifs, les décrire et analyser leur fonctionnement avec précision, encore faut-il que ces observables soient comparables entre eux pour que nous puissions parler de progrès ou de régression argumentative d'une conception.
La valeur d'une argumentation peut s'apprécier selon trois dimensions différentes :
- En vue de quelles finalités est-elle utilisée ? On apprécie alors l'argumentation par les intentions de celui qui la met en oeuvre. S'agit-il de chercher la vérité ou seulement la vraisemblance dont la persuasion se contentera ? SOCRATE, déjà, par sa critique de la rhétorique mettait en avant ce problème des finalités de l'utilisation de l'argumentation. S'agit-il d'une démarche éristique, qui vise à obtenir l'adhésion de l'autre à nos propres points de vue, ou bien d'une démarche heuristique, qui tente, par ce dialogue et cette communication que l'argumentation établit avec lui, de nous rapprocher ensemble d'une vérité ?
Mais comment pourrions-nous, dans le cadre de ce travail de recherche, par la simple lecture de leurs productions écrites, repérer les intentions des concepteurs, et comparer ces différentes intentions ? Force nous est de constater que nous devons abandonner l'espoir de mesurer l'aspect intentionnel de l'argumentation des conceptions de nos élèves.
- Quelles sont les techniques argumentatives utilisées ? Ne pourrait-on pas construire une échelle de valeur des différentes techniques argumentatives ? On aurait à un bout de l'échelle l'argumentation rationnelle par l'administration ou la vérification de la preuve, et à l'autre l'affirmation gratuite ou pure et simple absence d'argumentation. Parviendrait-on à hiérarchiser ces différents procédés argumentatifs, au point d'en faire correspondre un à chaque barreau d'une telle échelle ? Tout près de l'affirmation gratuite on pourrait avoir l'argument d'autorité, la tautologie, un peu plus loin l'illustration et l'exemple. De l'autre côté on aurait toutes les ar-

gumentations utilisant les opérations et règles logiques (réciprocité, transitivité, inclusion, causalité, relation d'ordre, non contradiction, etc.), plus loin, on trouverait les raisonnements analogiques et l'usage de métaphores,... Mais que dire de cette argumentation utilisée par Rebecca ?

> *"Mais ces libertés doivent être régies par des lois et donc, d'une certaine manière limitées, car sinon cela pourrait aboutir à l'anarchie. En effet, si le vol était permis alors où irait-on ?"*

Comment la situer sur notre échelle et quelle valeur lui donner ? Elle s'apparente à une argumentation par l'utilisation des règles logiques : sous-jacent au discours de Rébecca, il y a la règle de la contraposition. Mais la force de l'argument tient d'abord dans l'utilisation "idéologiquement saturée" du terme "anarchie" (qui doit ici fonctionner comme un repoussoir). En effet, il nous semble que la valeur qu'on peut attribuer à une argumentation peut, dans certains cas, difficilement ne reposer que sur sa structure formelle. Le référentiel idéologique auquel se rapporte tel argument particulier ne peut pas être éliminé s'il s'agit d'apprécier la valeur de cet argument. Pas plus que l'intention de son auteur, la forme de l'argumentation, au travers des différentes techniques argumentatives, ne nous paraît un bon critère pour apprécier la valeur argumentative d'une conception.

- A qui s'adresse l'argumentation ? PERELMAN et OLBRECHTS-TYTECA (155) distinguent trois espèces d'auditoires : l'"auditoire universel", l'auditoire formé par l'interlocuteur auquel on s'adresse dans un dialogue, et l'auditoire constitué par le sujet lui-même. La notion d'auditoire universel nous paraît fondamentalement importante pour apprécier la qualité philosophique d'une argumentation. Car, c'était déjà bien l'un des fondements de la critique socratique des sophistes : un argument ne peut pas, en droit, être différent pour l'un ou l'autre des interlocuteurs. La philosophie a la prétention de produire des arguments qui s'adressent à l'humanité toute entière. Car cette universalité est une des caractéristiques de la vérité, et c'est avec la vérité que l'argumentation philosophique a à voir.

> *"La vérité repose sur l'accord avec l'objet et, par conséquent, par rapport à cet objet, les jugements de tout entendement doivent être d'accord." (156)*

L'ambition d'une argumentation philosophique n'est peut être pas tant de convaincre l'auditoire universel, mais de viser cette conviction,

155 Charles PERELMAN et Louise OLBRECHTS-TYTECA, Traité de l'argumentation, p. 39-40.

156 Emmanuel KANT. Critique de la raison pure, p. 551.

sans jamais être sûre de l'atteindre. Ainsi, nous sommes prêt à reconnaître comme condition nécessaire à la nature philosophique d'une conception le fait que son argumentation vise un auditoire universel.
Pour lire les conceptions de nos élèves nous utiliserons la distinction entre auditoire universel, auditoire particulier et auditoire personnel. L'argumentation qui vise un auditoire personnel transparaît dans les conceptions produites par nos élèves chaque fois qu'il y a une entreprise d'autojustification, ou chaque fois que l'indécision (voire la confusion) est telle que l'élève délibère à l'occasion de sa formulation de conception. La conception du sujet est, dans ce cas, très égocentrée, ainsi reconnaît-il que son affirmation n' a de valeur que pour lui, tel Fabien, examinant les rapports de la religion et de la liberté, et écrivant :

> *"Pour moi, et seulement pour moi, la religion est une atteinte à la liberté."*

L'auditoire particulier est un auditoire sociologiquement déterminé, par exemple l'argumentaire peut être destiné aux adolescents lycéens, ou, plus fréquent encore, au seul enseignant, dans le cadre de la représentation que l'élève se fait des attentes et des exigences de l'exercice scolaire.
Nous donnons à l'auditoire universel le même sens que PERELMAN et OLBRECHTS-TYTECA.

Ce critère nous paraît important à retenir, tant l'une des ambitions de l'enseignement de lycée devrait être de faire sortir l'adolescent de ses points de vue égocentrés (157). L'enseignement philosophique pourrait, par ses exigences en matière d'argumentation, couronner la mise en oeuvre des moyens pour atteindre cet objectif.
Nous considérerons que la conception est en progrès du point de vue argumentatif, dès que l'élève aura abandonné les arguments destinés aux auditoires personnel ou particulier, pour ne s'adresser qu'à un auditoire universel. Par contre, il y aura régression chaque fois

---

157 On a souvent critiqué le modèle de dissertation en trois parties fortement "suggéré" par les enseignants de Lettres aux élèves des classes de Seconde et Première. Ce modèle choque encore plus le philosophe qui voit le schéma hégélien thèse-antithèse-synthèse réduit, de fait, à "oui-non-boff". Il est vrai que la synthèse, qui prend le plus souvent la forme d' une caricature de réponse "à la normande", présente peu d'intérêt. C'est l'opposition oui-non qui est pédagogiquement riche. La richesse formative de ce modèle d'exercice n'est pas dans la référence historiquement savante qu'il invoque, mais dans l'obligation argumentative qu'il provoque. Dans le cadre de cet exercice, l'élève est contraint de prendre réellement en compte des points de vue qui ne sont pas les siens. Ceci constitue une étape importante dans son cheminement hors d'une position intellectuelle strictement égocentrée.

qu'apparaîtra un argument destiné à un auditoire personnel ou particulier dans une conception qui ne s'adressait jusque là qu'à un auditoire universel.

La conscience et la maîtrise de soi comme sujet pensant.

Tout le sens de la démarche philosophique, et ce depuis ses origines, se caractérise par une volonté de conscience et de maîtrise des processus de pensée. Le cogito, la signification même du terme "réflexion", le refus de l'opinion, l'attachement à la rationalité, le refus par certains d'une pensée inconsciente parce que non maîtrisable,..., tout concourt à nous dire que le philosophe "sait ce qu'il fait" quand il pense. C'est du moins l'un des buts qu'il poursuit de tenter d'être maître de ses pensées (voire de ses actes), même s'il n'y parvient pas toujours.
C'est pour cela que nous disons que cette conscience et cette maîtrise de la pensée sont une des caractéristiques d'une pensée authentiquement philosophique.
Nous aurions souhaité pouvoir la constater chez nos élèves. Mais quels indicateurs nous permettent d'affirmer que tel élève a fait preuve de conscience et de maîtrise de sa pensée à l'occasion de l'élaboration de sa conception de la liberté ? Nous devons reconnaître que nous n'avons pas trouvé de tels indicateurs. Nous avons interrogé -par le renvoi du renvoi, le questionnaire d'évaluation finale, et parfois au cours des entretiens- nos élèves sur leur prise de conscience d'un changement dans leur conception. Mais une conscience de l'existence d'un changement dans la conception, n'est pas nécessairement une conscience des processus de pensée qui ont présidé à ce changement. De plus, nous ne pensons pas pouvoir accorder totalement crédit aux réponses de nos élèves à cette interrogation. Il est une attitude, ou plutôt une méta-conception qui consiste à dévaloriser, en soi, le fait de changer de conception, attitude qui conduit bon nombre à refuser de reconnaître, voire de percevoir, le dit changement.
Pour toutes ces raisons, nous avons dû abandonner l'idée d'utiliser cette quatrième caractéristique pour mesurer les éventuels progrès philosophiques en qualité des conceptions de nos élèves.

Les triangulations.

Nous avons déjà évoqué, plus haut, notre usage de la triangulation comme technique permettant de tenter d'améliorer la "scientificité" de notre travail.
En elle même, notre volonté d'articuler une démarche clinique et une démarche expérimentale constitue déjà un premier type de triangulation, que l'on pourrait appeler triangulation des méthodes. Elle se

caractérise par la variété d'outils, de techniques et de méthodes d'analyses des données que nous venons d'exposer.
Elle fait suite à la triangulation des sources que nous exposions dans la première partie de ce chapitre. Nous avons à coeur de recueillir des informations variées par des moyens différents et de soumettre à l'examen critique cette variété en croisant nos différentes données.

Il est une troisième triangulation que nous avons utilisée : la triangulation des observateurs (ou des analystes). Nous avons confié notre matériau brut à d'autres personnes pour qu'elles l'analysent, puis nous avons confronté ces analyses avec les nôtres. Parfois, nous nous sommes borné à proposer nos analyses à l'examen critique d'autres chercheurs, pour pouvoir les corriger, les affiner, les enrichir. Nous voudrions donner deux illustrations de cette triangulation.
Tout d'abord, le renvoi du renvoi est un exemple limite d'une telle triangulation. Mais il est vrai qu'il a pu révéler que nous avions commis des erreurs dans l'interprétation des données fournies par le prétest. Ainsi, notre interprétation du texte de Sylvain, telle que nous lui livrions dans le renvoi, insistait-elle exclusivement sur une harmonie entre la liberté et les lois de la société :

> *Le système de pensée de Sylvain concernant la liberté repose sur une bonne harmonie entre liberté et lois. On peut être libre en respectant les lois de son pays, à condition, toutefois, que ces lois ne soient pas "abusives", ou qu'elles ne soient pas l'oeuvre de gouvernements "dictatoriaux". La loi ne suffit donc pas à garantir la liberté puisqu'il peut y avoir de "mauvaises" lois. En d'autres termes, la légalité doit se doubler d'une légitimité.*

Sylvain ne manquait pas de nous faire remarquer que sa conception de la liberté insistait d'abord sur la compatibilité de la liberté avec le respect de la personne, de l'individu. Dans ce cadre, les lois, sous certaines conditions, pouvaient garantir ce respect, donc cette liberté.

> *"Le texte qui m'a été communiqué est une interprétation parfaite de ma pensée, (...) bien que le texte parle beaucoup des lois et laisse tomber le fait qu'autrui ne doit être soumis à aucune pression extérieure l'obligeant à faire quelque chose contre sa volonté,..."*

Notre interprétation avait été abusive, nous avions extrapolé la pensée de Sylvain ; celui-ci a pu/su nous le dire au travers de cet outil, le renvoi du renvoi.

. Autre exemple de cette triangulation des observateurs, l'ensemble des réponses de tous les élèves au questionnaire du prétest, puis l'ensemble de nos textes de renvoi, a été proposé à l'examen critique d'un second observateur. Celui-ci, étant enseignant de philosophie

comme nous même, ayant par ailleurs une pratique de chercheur, nous a proposé corrections et enrichissements. Pour illustration voici le texte d'une de ses réactions concernant l'analyse de la conception de Brigitte :

> *"D'accord, la contradiction dans la relation entre l'individu, sa liberté-bonheur, et les autres est très sensible.*
> *Mais le noyau "absence de contraintes" pour l'individu me paraît très dominant. Au point que je me demande si l'affirmation de la nécessité du respect de la liberté des autres n'est pas une sorte d'artéfact, peut-être pas scolaire, mais au moins social, pour ne pas dire une précaution oratoire. La contradiction ne serait qu'apparente. D'autant plus que la dimension sentimentale a un côté possessif qui tend à faire d'autrui le moyen de la propre gratification de l'individu qui veut "effectuer toutes ses envies", y compris celle d'être charitable par exemple.*
> *Ce n'est bien entendu pas la sincérité de Brigitte que je mets en cause."*

Dernière triangulation mise en oeuvre : la triangulation théorique ; lorsqu'il s'agira de discuter et d'interpréter les résultats obtenus, nous utiliserons des théories et des modèles différents, voire concurrents.

CHAPITRE CINQUIEME.

LES RESULTATS DE L'EXPERIMENTATION

Nous avons à coeur d'examiner les modifications de conceptions entre le pré et le post-test. Nous sommes en présence de deux formulations de conception différentes, mais que nous supposons comparables pour les raisons exposées supra (158). Nous appliquons aux réponses faites aux deux questionnaires la même grille de lecture ; ainsi, nous proposons une reconstruction de la structure de la conception, telle que structure et contenu émergent de la formulation précise que nous examinons.
Nous allons alors comparer les deux reconstructions (correspondant respectivement au pré et post-test) pour déterminer s'il y a, ou non, modification de conception.

Les données globales.

Dans un premier temps nous allons compter le nombre total de modifications et nous allons croiser deux données : la modification ou la non modification de conception avec la participation ou la non participation au dispositif pédagogique utilisant le conflit socio-cognitif en travail de groupe.
Ceci va nous fournir ce que nous appelons les **données globales** du TABLEAU 1 (données en grandeurs réelles et en pourcentages).

158 Cf. Chap. 3, p. 79, et Chap. 4, p. 100.

TABLEAU 1

MODIFICATIONS DE CONCEPTION

DONNEES GLOBALES

	Elèves ayant participé au dispositif pédagogique utilisant le conflit socio-cognitif en groupe	Elèves n'ayant pas participé au dispositif pédagogique utilisant le conflit socio-cognitif en groupe
Modification de conception.	12	8
	80%	53%
Sans modification de conception.	3	7
	20%	47%

La lecture de ce tableau est simple : les deux lignes recensent d'une part les élèves pour lesquels nous avons pu constater une modification de conception, et d'autre part, ceux pour lesquels nous n'avons pas pu faire ce constat. Dans la première colonne on compte tous les élèves ayant participé au dispositif pédagogique de travail en groupe. Nous appelons cet ensemble de quinze élèves notre groupe d'étude. La deuxième colonne comptabilise les quinze élèves n'ayant pas participé au dispositif pédagogique utilisant le conflit socio-cognitif en groupe.

Rappelons que ces élèves comptabilisés dans la seconde colonne constituent ce que nous avons appelé notre groupe témoin. Rappelons également que chaque élève de ce groupe témoin est apparié à un élève du groupe d'étude : à chaque élève correspond un élève dont la reconstruction, à l'aide de notre grille, de la conception est similaire.

Un résultat d'ensemble se dégage immédiatement : deux élèves sur trois ont modifié leur conception entre le pré et le post-test.

La première lecture fait apparaître clairement un plus grand nombre de modifications de conception pour les élèves ayant participé au travail de groupe. Alors que grossièrement, un élève sur deux qui n'a pas participé à ce dispositif pédagogique voit sa conception modifiée, le taux de modification atteint quatre élèves sur cinq ayant participé au travail de groupe.

Il semblerait donc que l'on puisse en déduire une certaine "efficacité" du conflit socio-cognitif (utilisé en groupe de cinq) pour accroître les modifications de conception des élèves qui y sont exposés. D'autres avant nous, nombreux, en situation de laboratoire ou en situation de classe, sont arrivés à des conclusions similaires. Nous ne pourrons parler de surcroît d'efficacité pédagogique du dispositif que lorsque nous saurons quelle est la nature des modifications de conception qu'il induit. Nous n'avons pour le moment que des données en volume (de modifications), mais pour apprécier la valeur formative du dispositif pédagogique testé, encore faut-il examiner scrupuleusement la modification constatée et la juger, ou non, partie prenante d'un processus de développement cognitif.

On pourrait s'étonner du grand nombre d'élèves qui, bien que n'ayant pas participé au dispositif pédagogique utilisant le conflit socio-cognitif en groupe, voient leur conception se modifier (plus de la moitié d'entre eux). Il faut se souvenir que ces élèves-là ont été exposés à l'autre dispositif pédagogique que constitue le texte de renvoi analysant leur première formulation de conception, et son exploitation en classe. En ce sens, ce tableau nous conforte dans l'espérance d'une certaine efficacité pédagogique de ce dispositif de renvoi. Nous sommes, pourtant, contraint à beaucoup de prudence ; tout d'abord, nous n'avons aucune donnée concernant d'éventuels élèves qui n'auraient été exposés à aucun de ces deux dispositifs pédagogiques. En effet, rien ne nous prouve que, sans aucune intervention pédagogique, des modifications de conception ne puissent se produire. Plus encore, nous avons tout lieu de croire que des facteurs externes, ne concernant pas l'activité scolaire, mais concernant plutôt les événements et les pratiques de la vie quotidienne, soient susceptibles de déclencher des modifications de conception. Pour assurer et fonder quelque peu nos espérances d'efficacité du dispositif pédagogique de renvoi, il nous faudrait donc mettre en expérimentation des comparaisons avec d'autres dispositifs pédagogiques, voire avec l'absence de tout dispositif pédagogique organisé.

Nous avons soumis ce tableau 1 au test du χ^2. $\chi^2 = 2,4$ (N.S. à .05, mais S. à .20). Ceci signifie que les résultats donnés par le tableau ne sont pas significatifs, mais qu'il y a tout de même une forte liaison entre les deux variables (il y a quatre chances sur cinq pour que les résultats ne soient pas dus au hasard).

Hors ces données globales, il nous paraît important d'affiner nos observations en prenant en compte l'origine, la nature et la qualité des modifications constatées.

L'origine du changement

Indépendamment d'une interrogation sur la nature et la qualité de ces modifications, il nous a semblé nécessaire de tenter de mettre à jour les facteurs qui pourraient être à l'origine du changement.

Nous ne croyons pas possible de nous engager, à proprement parler, dans une recherche des causes des modifications de conception. Pour pouvoir parler de causalité, de strict déterminisme, il faudrait pouvoir prétendre à la maîtrise totale de toutes les variables parasites -ce qui est loin d'être notre cas. Nous ne parlerons pas davantage de probabilité causale puisque nous ne pouvons pas déterminer rigoureusement un taux de probabilité. Dans ce cas, la notion de causalité stochastique ne convient pas ; les phénomènes que nous observons, s'ils ne sont pas régis par le strict déterminisme d'un facteur causal, ne nous semblent pas pour autant gouvernés par des variables aléatoires.

Nous croyons plutôt avoir à faire à une pluralité complexe de corrélations et de feed-backs, pour lesquels nous n'avons pas l'appareillage d'étude suffisant -à supposer qu'un tel appareillage puisse être construit.

Nous avancerons simplement l'idée de facteurs de modifications de conception. Nous ne sommes pas sûr de pouvoir les isoler et les décrire avec précision. Nous ne savons pas comment ils fonctionnent.

Agissent-ils comme catalyseurs, comme conditions de possibilité, comme agents d'une modification structurelle,...?

Autant de questions qui justifient un prolongement de notre recherche.

Modestement, notre objectif est l'étude de l'impact sur les conceptions de la liberté de deux dispositifs pédagogiques. C'est pourquoi, dans ce cadre, il nous a semblé nécessaire de situer, par rapport à ces dispositifs pédagogiques, l'origine des modifications de conception.

Nous classons les modifications en trois catégories d'origine possibles :

- les modifications imputables au renvoi
- les modifications imputables au travail de groupe
- toutes les autres modifications qui peuvent avoir d'autres origines, voire une origine inconnue

Dans cette dernière catégorie, il faut inclure les changements qui ont rapport aux activités de formation philosophique mais qui ne sont pas strictement les dispositifs de renvoi ou de travail de groupe. On y rencontre, par exemple, les modifications de conception qui peuvent avoir pour origine d'autres formes de travail que nos deux dispositifs, ou d'autres thèmes de réflexion que la liberté.
Nous pensons que certains changements peuvent être provoqués par les dispositifs de recueil d'informations eux-mêmes. Nous l'avons déjà dit, la nature de la conception est en étroite liaison avec le langage ; ainsi, la conception est verbalisée dans une situation et avec des outils de communication qui interfèrent sur son énonciation, sa formulation. On ne peut pas nier que tout questionnaire qui a pour fonction de recueillir des informations provoque la réflexion de celui qu'il questionne. Cette réflexion est toujours en mesure d'amorcer des modifications de conception.
D'autres origines extérieures à l'école, à la classe, à l'enseignement entrent en ligne de compte dans la dynamique des conceptions des élèves. En particulier, des événements dont l'individu peut être le témoin, ou, plus encore, l'acteur, peuvent être à l'origine des changements de conception. Ainsi, cette troisième catégorie comprend les changements ayant des origines dans l'histoire de vie personnelle de l'élève, dimension qui nous échappe totalement.
Il est une dernière sorte de modification que nous avons subsumée sous cette troisième catégorie, il s'agit des changements pour lesquels nous n'avons pas -ou pas suffisamment- d'éléments nous permettant d'en trouver l'origine. Cette origine indécidable est, dans cette étude, quantitativement importante.

Cela s'explique, sans doute, par la faiblesse des indicateurs d'origine dont nous disposions. Davantage intéressé par la nature des changements, nous avons quelque peu négligé de nous outiller spécifiquement pour en analyser l'origine.

Pour cela, nous disposons d'abord des dires de l'élève lui-même. Ces déclarations sont parfois spontanées dans l'entretien individuel ou dans les écrits (renvoi du renvoi ou évaluation finale), mais elles se font le plus souvent en réponse à nos questions portant explicitement sur l'origine du changement (entretien, renvoi du renvoi ou évaluation finale). L'observation des documents écrits, sans que ceux-ci évoquent explicitement l'origine d'un changement de conception, permet parfois d'inférer cette origine. Enfin, l'écoute des enregistrements audios des travaux des trois groupes peut être un outil d'analyse très solide de l'origine -mais aussi de la nature et des facteurs- des modifications, puisqu'elle permet, parfois, de suivre la dynamique du changement en marche.

Le tableau 2 recense le nombre d'élèves en fonction des trois catégories que nous présentions supra. Cet examen a été effectué pour tous les élèves chez qui nous avons constaté une modification. Le tableau distingue les élèves ayant participé au travail de groupe de ceux qui n'ont été exposés qu'au dispositif pédagogique appelé renvoi.

TABLEAU 2

MODIFICATIONS DE CONCEPTION

ORIGINE DU CHANGEMENT

	Elèves ayant participé au dispositif pédagogique utilisant le conflit socio-cognitif en groupe	Elèves n'ayant pas participé au dispositif pédagogique utilisant le conflit socio-cognitif en groupe
Modification imputable principalement au renvoi.	1 8,3 %	4 50 %
Modification imputable principalement au travail de groupe.	6 50 %	/
Modification ayant d'autres origines ou une origine inconnue et/ou indécidable.	6 50 %	4 50 %
TOTAL	12 108,3 % (*)	8 100 %

(*) Total supérieur à 100, en effet, pour un élève, la modification peut être à la fois imputable au renvoi et au travail de groupe.

Un premier commentaire s'impose, nous y avions fait allusion plus haut : dans un cas sur deux, pour les deux groupes d'élèves (colonnes 1 et 2), les modifications ont une origine apparentée à la troisième catégorie (autre, inconnue, indécidable, ...). Nous avons déjà proposé deux pistes d'explication.
La première est à mettre au compte de l'imprécision de nos observations, conséquence du fait que l'étude de l'origine des modifications n'était pas notre préoccupation principale.
La seconde renvoie au fait que d'autres facteurs de modifications interviennent, les dispositifs pédagogiques n'étant pas les seuls moteurs du changement. Sans doute, à d'autres moments du parcours scolaire, et aussi, en dehors de l'école, des facteurs de changement interviennent et des modifications se produisent. Il faut se départir là de fantasmes de toute-puissance, pour reprendre l'expression de KAES (159). Non seulement nos dispositifs formatifs ne sont pas toujours efficaces, mais ils ne semblent pas davantage indispensables. Bien entendu, cette remarque, qui pourrait avoir pour conséquence de faire bien peu de cas de la recherche pédagogique, doit être nuancée. S'il est vrai que nos observations nous suggèrent qu'une modification de conception ne requiert pas un dispositif de formation institutionnalisé, nous n'avons encore rien dit de la nature ou de la "qualité" de ces modifications. Nos dispositifs pédagogiques n'avaient pas pour but une modification de conception en soi, mais une modification de conception dans le sens d'une maîtrise plus grande et d'une appropriation plus subtile et plus complète du concept de liberté.

Un résultat surprenant de ce tableau mérite un questionnement. Pour les élèves n'ayant participé qu'au dispositif pédagogique de renvoi, et dont on a pu observer une modification de conception, quatre d'entre eux voient cette modification imputable au renvoi, alors que quatre autres voient cette modification rangée dans la troisième catégorie. Pour les élèves de la première colonne qui ont participé aux deux dispositifs pédagogiques, aucun d'entre eux ne voit sa modification de conception imputable strictement au dispositif de renvoi.

Le renvoi aurait donc été quasiment sans effet sur aucun de ces élèves ? Cette hypothèse apparaît quelque peu paradoxale quand on sait que :
1- ces deux groupes d'élèves sont au départ a priori comparables ; puisque, en effet ils ont été constitués, grâce à un appariement, pour être strictement comparables.
2- les élèves du groupe de la deuxième colonne (dit groupe témoin) ont été "touchés" par le renvoi à 25% (50% de modifications de conception, dont 50% imputables au seul renvoi).

159 Cf. René KAES, Désir de toute puissance, culpabilité et épreuves dans la formation.

3- les élèves des deux groupes (témoin et d'étude) ont été exposés au renvoi dans des conditions absolument identiques, puisque cette division de la classe en deux groupes n'est intervenue qu'après ce dispositif pédagogique de renvoi. Nous voulons croire que sur certains de ces élèves du groupe d'étude le dispositif de renvoi a eu sa part d'efficacité.

Pourrait-on alors dire qu'un dispositif pédagogique vient annuler ou masquer les effets d'un autre dispositif ? Dans ce cas, est-ce le dispositif numéro 2 qui vient masquer ou annuler les effets d'un dispositif numéro 1, et ce quels que soient les dispositifs considérés ? Ou bien est-ce spécifiquement la forme de travail de groupe que nous avons choisie qui a pu masquer ou annuler les effets du renvoi que nous avions mis en place ?

Nous sommes tentés d'avancer une autre hypothèse, que confirmeront certaines des analyses cliniques que nous exposerons plus tard (160). Un processus de modification de conception se manifeste dans le cadre d'une certaine configuration de l'individu, que nous appellerons pour le moment configuration d'ouverture au changement. Il n'est pas exclu qu'un dispositif pédagogique puisse aider à la mise en place d'une telle configuration (tout comme il n'est d'ailleurs pas exclu qu'un dispositif pédagogique puisse contribuer à sa neutralisation) (161). Mais ce dispositif pédagogique n'est en général qu'un facteur, parmi bien d'autres, dans un système bien plus complexe qui concourt à la mise en place de cette configuration. De plus, c'est un facteur conjoncturel et passager, qui agit aux côtés de facteurs structurels beaucoup plus durables. Nous serions tenté de dire qu'un dispositif pédagogique bien approprié a la propriété d'actualiser le changement de conception, quand ce dispositif s'exerce dans le cadre d'une configuration d'ouverture au changement. Mais une telle configuration est en général stable et durable sur des périodes de temps importantes. Dans ce cadre, cela expliquerait que toute occasion de modification de conception -dispositif pédagogique ou autre- soit productive.
Dans notre cas précis, cela voudrait dire que nombre des élèves qui ont été "touchés" par le dispositif pédagogique de renvoi l'ont probablement été aussi par le dispositif de travail de groupe. Ainsi, soit

160 Cf. *Figures et configurations*, Laurent, p. 242 sqq.

161 Nous sommes contraint d'obliger notre lecteur à une approche non linéaire de notre discours. Nous aborderons plus tard, dans le chapitre *Figures et configurations*, p. 233 sqq, l'étude de cas d'un élève, Jean-Pierre. Tout élément ne prend sens que replacé dans la structure globale, cependant, on peut s'intéresser spécifiquement à la manière dont Jean-Pierre a vécu le dispositif de renvoi. Ce fut pour lui un dispositif déclencheur qui a eu suffisamment de force pour inverser une tendance. Grâce à ce dispositif, et plus précisément grâce à son aspect très centré sur l'élève lui-même en tant que personne, Jean-Pierre quitte une configuration de fermeture pour s'ouvrir au changement de conception.

parce qu'ils ont plus d'intensité, d'impact, soit parce qu'ils constituent une couche plus récente, les effets du travail en groupe occultent les effets du renvoi.
En cohérence complète avec cette hypothèse, nous n'avons trouvé aucun élève du groupe d'étude dont la modification de conception soit imputable au renvoi (le premier dispositif chronologiquement) sans être imputable aussi au travail de groupe.

Allons plus loin, en disant que, peut-être, il pourrait y avoir comme un itinéraire du changement, avec différentes étapes. (Nous verrons que l'étude un peu plus fine de la nature des modifications confirme en partie cette hypothèse.) Les dernières étapes du changement pourraient ainsi masquer les précédentes. En d'autres termes, la conception, telle qu'elle se présente dans ses contenus et dans sa structure, ne laisse percevoir que le travail effectué en fin de ce parcours de changement. Mais, cette fin de parcours ne pourrait pas avoir lieu sans le travail effectué pendant les étapes du début, travail dont le résultat final ne garde pourtant pas de traces visibles.

L'origine du changement et la dynamique des groupes

Nous avons quelque connaissance du fonctionnement de nos trois groupes de cinq élèves par les observations que nous avons pu consigner sur le carnet de bord au moment même du travail, mais aussi par l'écoute des bandes audios enregistrant les débats du groupe. Le tableau 3 présente les modifications de conception des élèves de notre groupe d'étude selon leur appartenance à tel ou tel des trois sous-groupes dans lequel ils ont travaillé.

Pouvons-nous remarquer, dans le fonctionnement et la dynamique des groupes des conditions facilitant -ou au contraire faisant obstacle- au changement ?

Il nous faudra pour cela, analyser qualitativement ce fonctionnement, beaucoup plus en détail, en prenant appui sur les enregistrements audios. Il s'agira, alors, de tenter d'expliquer les disparités de résultats d'un groupe à l'autre.

TABLEAU 3

MODIFICATIONS DE CONCEPTION

ORIGINE DU CHANGEMENT
Elèves ayant participé au dispositif pédagogique utilisant le conflit socio-cognitif en groupe
VALEURS SELON LES GROUPES

	GROUPE 1	GROUPE 2	GROUPE 3
Modification imputable principalement au renvoi.		1	
Modification imputable principalement au travail de groupe.	1	1	4
Modification ayant d'autres origines ou une origine inconnue et/ou indécidable.	2	4	0
Sans modification	2	0	1

La nature du changement.

Indépendamment des contenus précis de la conception qu'un élève se fait de la liberté, on peut dégager une structure de cette conception. Cette structure est comme une sorte de schéma formel d'organisation de la conception. Nous avons présenté, supra, en détail, notre méthode de

reconstruction de la conception.

Nous appelons "nature" du changement la lecture que nous pouvons faire des modifications de conception en termes de modifications de structure ou de modèle d'organisation.

Toutes ces modifications affectent le noyau central et les dimensions périphériques de la conception d'un élève, mais aussi les relations entre le noyau central et la périphérie. Nous avons repéré cinq types différents de nature de modification :

1- l'activation d'une dimension périphérique qui s'intègre au noyau central.

2- La disparition d'un des termes d'un noyau central pluriel.

3- L'apparition en noyau central d'une dimension nouvelle intégratrice.

4- L'apparition de dimensions périphériques nouvelles.

5- Des modifications atypiques de la conception.

Nous allons étudier successivement ces différentes natures de modification de conception, qui ont été présentées ici par ordre de fréquence (pour l'ensemble des trente élèves participants, groupe d'étude et groupe témoin). Ces résultats quantitatifs sont présentés dans les tableaux 4 et 5.

TABLEAU 4

MODIFICATIONS DE CONCEPTION

NATURE DU CHANGEMENT
VALEURS RELATIVES A L'ENSEMBLE DES ELEVES-PARTICIPANTS

Activation d'un périphérique qui devient central	26,7 %
Disparition d'un des termes d'un noyau central duel	13,3 %
Apparition d'une dimension nouvelle (noyau central) intégratrice.	13,3 %
Apparition de dimensions périphériques nouvelles.	6,7 %
Modification atypique du noyau central	6,7 %
Sans modification	33,3 %
TOTAL	100 %

TABLEAU 5

MODIFICATIONS DE CONCEPTION

NATURE DU CHANGEMENT
VALEURS ABSOLUES

	Elèves ayant participé au dispositif pédagogique utilisant le conflit socio-cognitif en groupe	Elèves n'ayant pas participé au dispositif pédagogique utilisant le conflit socio-cognitif en groupe
Activation d'un périphérique qui devient central	5	3
Disparition d'un des termes d'un noyau central duel	0	4
Apparition d'une dimension nouvelle (noyau central) intégratrice.	4	0
Apparition de dimensions périphériques nouvelles.	2	0
Modification atypique du noyau central	1	1
TOTAL	12	8

L'activation d'un périphérique qui devient central.

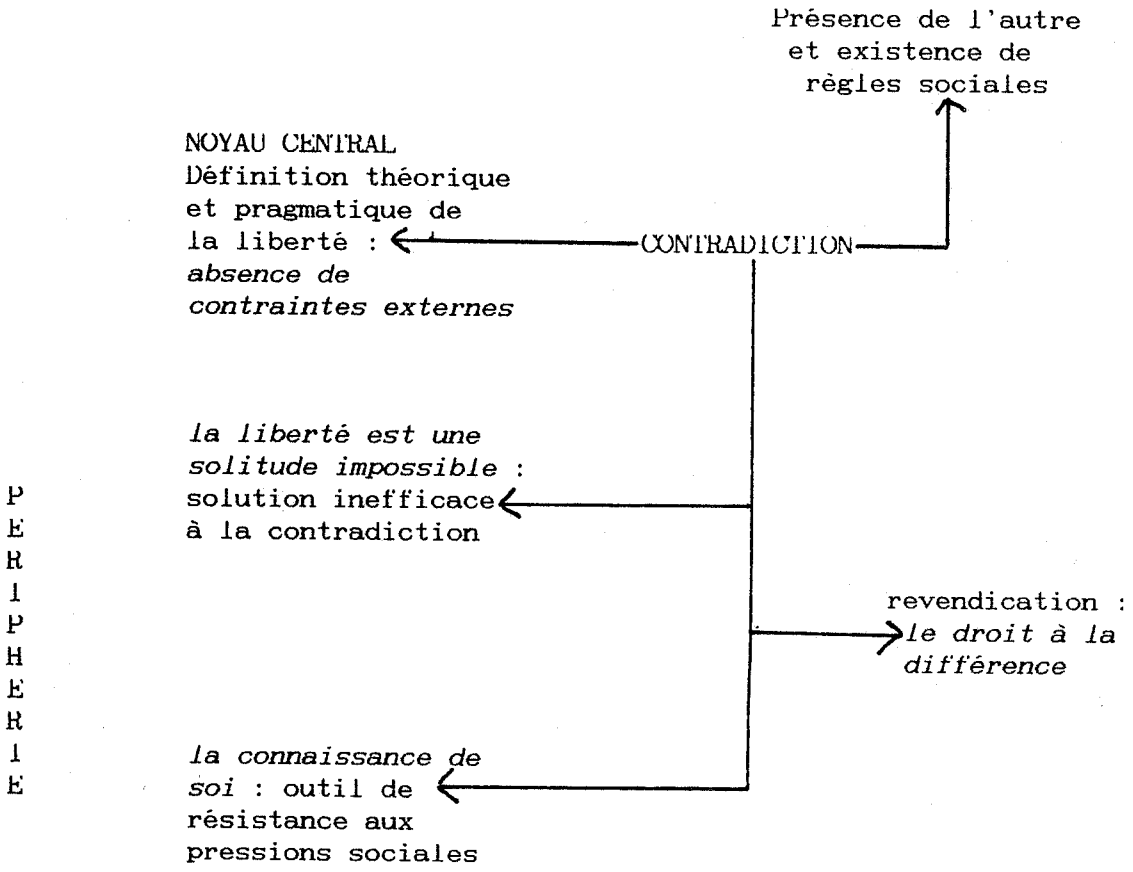
Nous allons essayer de dégager les caractéristiques essentielles des modifications de conception de cette nature. Ce sont, statistiquement, les plus fréquents dans notre échantillon de population. Tout au long de cette étude, nous nous appuierons sur l'étude de cas d'une élève : Liliane (G.E.) (162). Il ne s'agit pas d'un cas modèle, mais plutôt d'un exemple de ce type de modification.
Il faut d'abord préciser que, dans ce type de modification, n'apparaissent pas -ou pratiquement pas- d'éléments de pensée nouveaux, les quelques rares éléments nouveaux seront des dimensions périphériques mineures. On a donc les mêmes ingrédients pour ce qui est du contenu, la modification est donc une modification de forme ou de structure.

> La liberté est présentée par Liliane, dans les réponses au questionnaire du prétest, sur un fond de contradiction. Pour elle, il y a contradiction entre la définition qu'elle propose de la liberté et les *"règles établies par la société"*. Cette définition présente la liberté comme le pouvoir de *"n'en faire qu'à sa tête"* ; les faits et gestes de l'homme libre n'obéissent qu'à son désir. L'homme qui peut être dit libre n'est donc soumis à aucune contrainte -externe du moins, puisqu'on peut concevoir ses propres désirs comme des contraintes internes (*"Un homme libre est un homme qui agit selon ses désirs"*). Il y a d'un côté cette affirmation d'une liberté comme absence de contraintes qui n'est pas, pour Liliane, une définition abstraite, "théorique", mais une revendication pragmatique (*"liberté d'aller ou non travailler"* par exemple). Il y a de l'autre côté un constat d'existence d'une société avec ses règles, avec plus simplement la présence de l'autre comme obstacle potentiel à la liberté. *"Mais, à mon avis, peut-on réellement parler de liberté collective puisque la présence d'autres individus implique une restriction à la liberté ?"*. Le discours de Liliane n'est pas dénonciateur d'une mauvaise organisation sociale, et, encore moins, revendicatif d'un autre ordre social, il se contente d'apprécier les règles sociales comme des obstacles à la liberté, tout en reconnaissant par ailleurs le bien fondé de ces règles (*"Dans notre société, la liberté ne pourra jamais être respectée, car, d'une manière ou d'une autre, il y aura toujours des codes,*

162 Nous péciserons désormais, pour chacune de nos études de cas si l'élève appartient au groupe d'étude (G.E.) ou au groupe témoin (G.T.).

des lois écrites ou morales, des règles qui sont autant d'entraves à la liberté, mais nécessaires dans une société qui ne serait que chaos et violence si celles-ci n'existaient pas.").
Cette contradiction n'est pas véritablement résolue ou dépassée, Liliane ne fait que proposer une "solution théorique", insatisfaisante, parce qu'inefficace, et qui n'est en fait qu'une autre formulation de la contradiction : "*un homme libre est bien souvent un homme seul*", "*être libre totalement et n'agir que selon ses désirs entraînent selon moi une sorte d'isolement volontaire par rapport aux autres*". Ceci nous met en présence d'une des dimensions périphériques de la conception de Liliane : être libre c'est être seul. Une deuxième dimension périphérique se présente sous la forme d'une revendication : la liberté prend alors la forme du droit à la différence. Il existe des règles sociales -nécessaires pour Liliane-, la liberté c'est se laisser guider par ses seuls désirs, la revendication première est donc le droit à la différence ("*la liberté d'agir différemment des autres*", "*le rejet de tous ceux qui pensent autrement que vous est, à mon avis, un exemple du fait que les libertés ne sont pas respectées*"). Troisième dimension périphérique dans cette conception que Liliane se fait de la liberté : il s'agit plus d'un outil de résistance aux pressions sociales, un outil qui permet de garantir au moins un aspect de la liberté, la liberté de pensée. Cet outil est la connaissance de soi. "*...je pense qu'il est essentiel de se connaître pour être libre. Dans le cas contraire, l'on est souvent prisonnier d'idées préconçues, étrangères, qui appartiennent aux autres, et qui nous empêchent, totalement ou partiellement de savoir ce que l'on veut réellement.*"
La connaissance de soi est le prix à payer pour que le droit à la différence constitue une réelle expression de la liberté.
Il semblerait au travers de ces trois dimensions périphériques qu'un modus vivendi s'installe dans la pensée de Liliane, autrement dit que la contradiction ne soit pas résolue, certes, mais, pour le mieux, neutralisée. On pourrait croire qu'il ne s'agit plus que d'une "hypothèse d'école" : cette contradiction fonctionne à un niveau de pensée qui est celui de la définition, presque nominale, de la liberté proposée par Liliane, mais au niveau d'une pensée plus pragmatique, la contradiction n'intervient plus. En réalité, il n'en est rien ; cette thèse de la liberté comme absence de

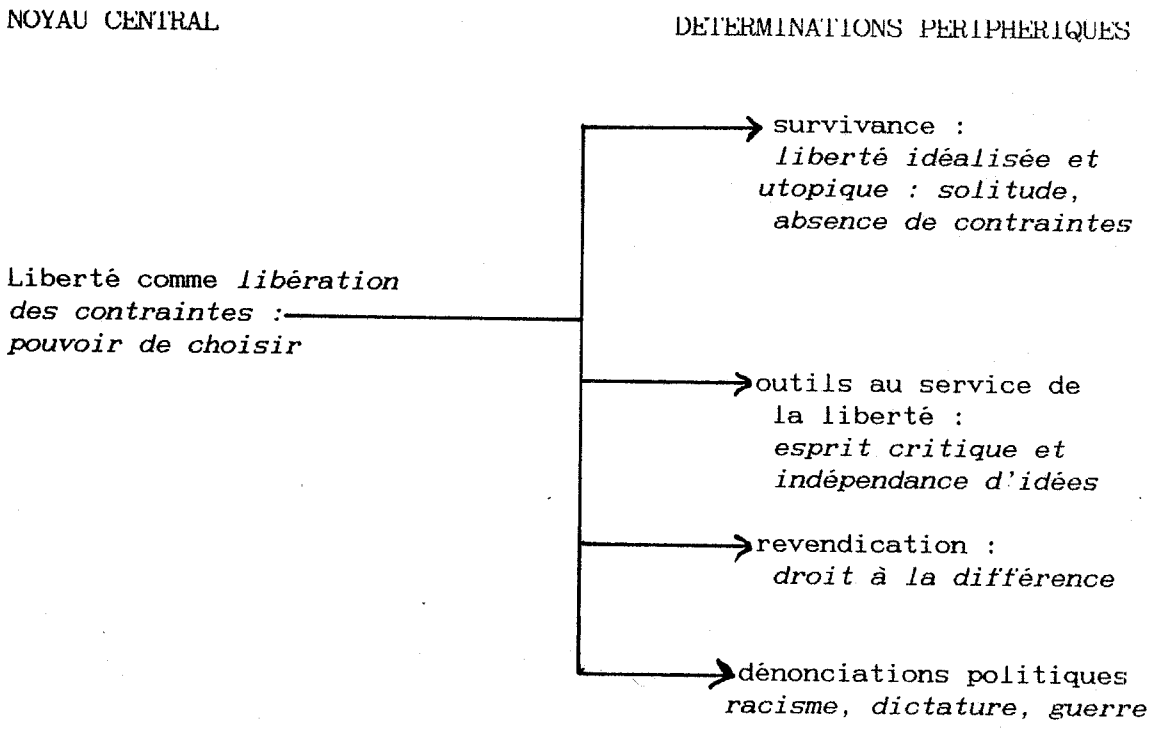
contraintes est bien le noyau central de la conception de Liliane, ainsi la contradiction de base vient "parasiter" les dimensions périphériques. En témoigne la phrase suivante de Liliane, que l'on peut considérer comme un schème étrange. "*Un homme libre est également à mon avis un homme imaginaire car quoiqu'il fasse, il sera toujours prisonnier d'une pensée, la sienne, et d'une façon d'agir, même si elle est différente de celles des autres*". Le schème étrange propose une résolution (provisoire parfois, approximative souvent) de la contradiction.
Le schéma ci-dessous tente de présenter la structure de la conception de Liliane, à partir de la formulation du prétest, et telle que nous avons pu la reconstruire à l'aide de notre grille de lecture.



Rappelons que la présence d'un schème étrange est, dans la modélisation que FLAMENT fait de la dynamique des représentations sociales, l'un des moteurs de changement : le moteur du changement qu'il appelle "brutal" d'une représentation. Le deuxième type de changement possible pour une représentation sociale est, selon FLAMENT, un changement progressif par activation d'un schème périphérique latent.
On ne sait si le parallèle établi entre représentation sociale et conception individuelle s'arrête là, toujours est-il que le schème étrange ne semble pas avoir été pour Liliane le moteur du changement - et ce, bien que notre renvoi ait pris soin d'attirer l'attention de Liliane sur le caractère "artificiel" de la "résolution" de contradiction qu'il propose. Sans doute, le type "brutal" de modification de conception requiert-il, pour se mettre en place, une composante praxique forte. Cela signifie que l'individu doit vivre une expérience pratique dans laquelle sa conception s'avère inopérante. En ce cas, c'est donc en cherchant une solution à une situation-problème pratique que la conception "explose", et se restructure différemment.

> Le mode de changement va bien plutôt se faire en activant une dimension périphérique qui, développée, va devenir noyau central, et restructurer la conception de Liliane autour d'elle.
> C'est le thème de la connaissance de soi, comme instrument de liberté, qui va restructurer la conception de Liliane. Cette arme intellectuelle de liberté était présentée dans les réponses aux questionnaires du prétest comme le moyen de résister aux pressions des "*idées préconçues et opinions des autres*" pour ne pas se laisser "*guider par les habitudes*". On retrouve cette force libératrice de la connaissance génératrice d'une indépendance de pensée dans les réponses au questionnaire du post-test. Cette indépendance de pensée devient l'une des dimensions périphériques de la conception de Liliane ("*Un homme libre est un homme qui peut voir au-delà des idées préconçues, des opinions toutes faites qu'il a reçues lors de son éducation, car s'il n'y parvient pas, il est prisonnier des idées des autres*"). Ce pouvoir intellectuel de liberté va s'exprimer sous la forme d'une liberté de choix : "*La liberté est une question de choix*", "*un homme libre est un homme qui choisit ses prisons*". La liberté n'est plus présentée comme absence de contraintes, mais comme connaissance et acceptation des contraintes que l'on choisit. Mais, la liberté n'est plus alors un état - inaccessible d'ailleurs-, c'est un processus actif. C'est un processus de libération dont le savoir, la connaissance intellectuelle, constituent le moteur :

"*Un homme libre est un homme qui sait se libérer des contraintes dans lesquelles il vit. La liberté est une question de choix*".
Le nouveau noyau central se construit donc autour de cette dimension active de libération des contraintes par la connaissance et le choix. La dimension périphérique du droit à la différence subsiste et se double même d'une coloration politique de dénonciation des atteintes à la liberté : "*L'intolérance, le racisme qui poussent certains à interdire l'entrée de telles ou telles associations, maisons, terrains, professions même parfois, à certaines personnes parce qu'ils sont différents de nous est une preuve que les libertés ne sont pas respectées. De même, les dictatures, les régimes politiques qui imposent des lois diminuent les libertés. Les guerres également....*".
Par contre, l'ancienne dimension de la liberté comme absence de contraintes impliquant solitude est toujours présente dans le discours de Liliane. Mais, elle n'a plus ni la même place, ni la même valeur. Elle est comme un rappel, une survivance presque archaïque d'une croyance que l'on a pu avoir,et dont on n'est pas, tout à fait, détaché. Ainsi, lorsque Liliane la rappelle, elle la commente et la juge en ces termes : "*Ceci est une vision de la liberté totalement idéalisée et utopique*".
Le schéma qui suit présente la reconstruction de la structure de la conception de Liliane à partir de la formulation de conception du post-test:



On le voit donc, les composantes de contenus ne changent pas beaucoup dans ce type de modification de conception. Peu disparaissent, et peu de nouvelles apparaissent. C'est le poids respectif des éléments qui change, la hiérarchie des importances. Les valeurs, les idéaux ne respectent plus le même classement. Mais c'est aussi le schéma logique d'organisation et de cohérences internes qui se trouve modifié. Ce qui n'était, dans la logique de la personne, qu'une conséquence mineure d'autres idées forces, devient idée centrale, organisatrice, génératrice à son tour de conséquences nouvelles. A l'inverse, d'anciennes idées forces sont rappelées, un peu à la manière des souvenirs, ou des hypothèses d'école, des cas de figure impossibles, avec parfois le commentaire qui juge bien "naïves" les raisons qui ont fait y adhérer.

Nous dénommons ce type de changement : modification de la conception par activation d'une dimension périphérique qui devient centrale.

Mais pourquoi, à quelle occasion et comment, dans le détail, un tel mécanisme de changement peut-il se mettre en place ? Les données que nous possédons nous permettent de repérer les changements qui s'apparentent à ce type, mais ne nous permettent guère de répondre à ces questions. Sans doute même, les réponses sont-elles différentes pour deux individus qui s'apparentent pourtant au même type de modification de conception.

La disparition d'un des termes d'un noyau central pluriel.

Nous y reviendrons dans l'analyse des résultats, mais, disons-le tout de suite, le noyau central d'une conception n'est pas nécessairement constitué d'une seule composante : il peut souvent en avoir deux et, exceptionnellement, plus. Les différentes parties du noyau central n'ont pas toujours les mêmes relations entre elles : elles peuvent être indépendantes, complémentaires, contradictoires ou encore être le résultat d'un mécanisme de clivage. Mais, dans tous les cas, cette relation entre les différentes composantes du noyau central est un trait distinctif essentiel de la conception. En d'autres termes, une conception duelle a un sens autant par la nature contradictoire, clivée,..., de cette dualité que par les contenus même des différentes composantes.

On comprendra que la disparition d'une de ces composantes a de l'importance autant -si ce n'est plus- par la disparition d'un clivage, d'une contradiction,..., que par la disparition de telle ou telle thématique de contenu. Encore que, quelquefois, fond et forme s'entremêlent, et l'on s'aperçoit que tel contenu ne peut trouver sa place que dans la mise en oeuvre d'une contradiction ou d'un clivage.

Cette modification de la conception, nous la dénommons "disparition d'un des termes d'un noyau central pluriel". Nous allons essayer de mieux la comprendre au travers d'une étude de cas, par l'analyse de la conception d'Emmanuel (G.T.).

> Au travers des réponses au questionnaire du prétest, la conception qu'Emmanuel se fait de la liberté apparaît comme une conception clivée : deux discours, qui, certes, n'ont pas les mêmes contenus, mais qui, surtout, ne sont pas de même nature.
> La première composante du noyau central de cette conception renvoie à l'idée d'absence de contraintes. Elle apparaît toujours sous la forme d'une définition, c'est-à-dire sous une forme qui est, au moins au niveau de l'écriture, un tant soit peu construite. C'est plutôt une mise en relation de notions, qu'une prise en compte d'un quelconque réel. L'homme libre est alors celui qui ne connaît pas de limites ("*Les limites peuvent être matérielles (murs) ou morales (des lois).*"). Il n'est alors soumis qu'à sa volonté, à son plaisir : "*un homme libre est un homme qui pense, qui fait tout ce qui lui plaît, qui va, qui erre où bon lui semble.*", "*c'est un homme qui n'a plus d'interdits, que rien ne peut contraindre.*", "*rien ne l'oppresse, rien ne l'oblige...*". Nous sentons là presque comme une "récitation" d'une traditionnelle définition (nominale) possible de la liberté. Emmanuel n'examine pas le réel tel qu'il est, il ne construit pas politiquement le

réel tel qu'il pourrait ou qu'il devrait être, nous avons plutôt l'impression qu'il "décline" le mot liberté dans ce qu'il croit être sa définition fondamentale. Pourtant, cet exercice intellectuel n'est pas dépourvu d'un minimum de projection de la part d'Emmanuel ; nous sommes face à un mécanisme intellectuel qui présente certaines caractéristiques de l'illusion. Il n'y a pas assez d'accrochage au réel pour que l'on puisse parler d'utopie, mais il y a une dimension de désir suffisamment forte pour que l'on puisse parler d'illusion (163). Ainsi, Emmanuel le dit lui-même, une telle conception de la liberté c'est "*le rêve de tous*". Sans doute, s'avance-t-il bien vite à vouloir cerner le rêve des autres, toujours est-il que l'on peut croire que c'est au moins le sien. Dans le renvoi du renvoi, Emmanuel revient sur cette opposition du rêve à la réalité et dévoile un peu plus le fonctionnement des mécanismes d'illusion dans le processus d'élaboration de sa conception. "*la réalité est souvent noire, sombre, oppressante, le rêve, lui est lumineux ; porte ouverte sur le bonheur spirituel.*"

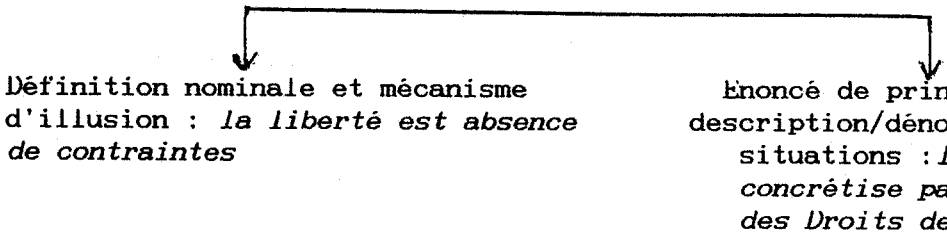
L'autre versant du noyau central de la conception d'Emmanuel fait appel à une toute autre thématique : celle des Droits de l'Homme. Celle-ci n'est pas présentée sous forme de définition, c'est plutôt une énonciation, le plus souvent descriptive, mais aussi revendicative ou dénonciatrice du non respect de ces Droits de l'Homme. La plupart des grandes composantes traditionnelles des Droits de l'Homme sont évoquées : "*liberté d'expression*", "*liberté d'aller où bon vous semble, de croire en n'importe quel Dieu*", "*liberté de création en groupe de n'importe quoi (secte ; parti ; artistes...)*", etc.

Sur ce thème des Droits de l'Homme, des exemples plus précis sont présentés ("*Des livres, des textes, des tracts, des photos, peuvent également montrer le non respect (des libertés) aux autres. En général, les médias sont des moyens sûrs (ex Roumanie - TV ...)*").

Entre les deux composantes du noyau central, il n'y a pas contradiction, ce sont deux discours parallèles qui

163 Nous nous référons à la définition freudienne de l'illusion, telle qu'elle est développée dans L'Avenir d'une illusion, pp. 44-45. FREUD distingue l'illusion, d'une part de l'erreur, et d'autre part de l'idée délirante par les rapports qu'entretiennent ces trois productions intellectuelles avec le réel, et avec le désir. Ainsi, l'illusion est "investie" par le désir et n'est pas en contradiction a priori avec le réel.

ne se recoupent, semble-t-il, jamais. L'un investit un désir diffus de toute-puissance et d'irresponsabilité dans une définition très "notionelle" (au sens de peu incarnée dans des pratiques sociales), l'autre, au contraire, montre des situations telles qu'elles sont ou telles qu'elles devraient être et se soucie, ainsi, de "modéliser" le réel par l'expression de principes.
Ils semblent avoir, cependant, au-delà de cette différence marquée, un point commun : ils apparaissent souvent comme un discours d'emprunt. On a l'impression à la lecture d'Emmanuel -un entretien plus approfondi avec lui nous le confirmera- qu'il récite le discours adolescent de l'absence de contraintes et le discours "du moment" (postcélébration du Bicentenaire, effondrement des régimes de l'Est, etc.). En d'autres termes, le désir, s'il est vrai qu'il existe, n'est sans doute pas assez fort pour engager Emmanuel dans une mobilisation personnelle, et la prise en compte du réel, pas assez intense pour le conduire à une pensée politique.
C'est sans doute pourquoi les dimensions périphériques sont si peu importantes ; dans la conception d'Emmanuel, le noyau central se suffit quasiment à lui-même. En particulier, on ne rencontre pas de schèmes périphériques d'action, la dimension praxique semble singulièrement absente. Tout au plus, un principe général des Droits de l'Homme peut-il être précisé dans des champs d'application plus particuliers ("*la liberté de s'exprimer à travers différents mouvements (manifs, concerts...)*").
La conception d'Emmanuel peut donc se schématiser comme suit :



Nous reviendrons, plus loin, sur la fonction et le fonctionnement d'une conception clivée ; peu nous importe dans notre constat présent que le noyau duel soit un noyau clivé ou un noyau contradictoire. Nous voulons simplement décrire le passage d'un noyau duel à un noyau singulier. Bien entendu, ce passage s'accompagnera d'une disparition du clivage (de la contradiction), et c'est sans doute là un événement très important dans l'"histoire" de la conception, voire dans l'histoire de l'individu qui conçoit. Nous présupposons ici que le

clivage a sans doute perdu sa raison d'être, sa nécessité fonctionnelle, ou que la contradiction a dû et pu être dépassée. Nous étudierons en détail ces deux mécanismes de clivage et de contradiction.
Reprenons l'exemple d'Emmanuel pour voir ce que devient sa conception au travers des réponses qu'il fournit au questionnaire du post-test.

> On ne retrouve pas trace dans les réponses au questionnaire de la composante qui définit la liberté comme absence de contraintes. Par contre, la dimension liberté comme exercice des Droits de l'Homme est omniprésente et constitue, seule, le noyau central de la conception d'Emmanuel. On y retrouve, presque au mot près, les mêmes formulations descriptives ou dénonciatrices que dans les réponses au questionnaire du prétest. Deux nouveautés apparaissent cependant.
> La première est plutôt une innovation de forme. Est-ce parce que la première question l'induit fortement, toujours est-il qu'Emmanuel va tenter une définition de la liberté en termes de Droits de l'Homme :"*Un homme libre est un homme vivant dans un pays libre, dans lequel il ne s'exerce sur lui aucune pression politique, sociale, économique.*". Si la définition ne viendra pas supplanter l'énonciation descriptive et dénonciatrice, elle ne viendra pas, non plus prendre plus d'importance qu'elle. Ce sont deux formes d'expression d'une même conception qui se complètent ici dans le discours d'Emmanuel.
> L'autre innovation consiste en l'apparition d'une dimension périphérique nouvelle. Apparaît la composante de la liberté comme indépendance d'opinion ("*(les libertés sont) de ne subir aucune pression extérieure pour nous changer nos idées*"). Faut-il voir là une recrudescence d'une liberté qui se veut affranchissement de toute contrainte ? Si cela est, cette préoccupation ne concerne qu'un des domaines les plus importants, pour Emmanuel, de la composante Droits de l'Homme : la liberté d'opinion.
> Sans doute souhaiterions-nous savoir ce qui a contribué à un tel changement de conception entre le pré et le post-test. La disparition du clivage a-t-elle des causes identifiables ? Sachons déjà que Emmanuel n'a pas participé au dispositif pédagogique de travail en groupe. Il faisait partie du groupe témoin et n'a donc, de ce fait, été exposé qu'au dispositif pédagogique de renvoi.
> Il est vrai que, dans le renvoi, nous nous étions efforcé de mettre l'accent sur la caractéristique de l'illusion et du rêve dans la conception d'Emmanuel.

Reprenant sa propre formulation, nous écrivions :
Emmanuel associe cette absence de contraintes au mot "rêve" : faut-il ici comprendre le mot rêve dans son opposition à la réalité ?
C'était une perche que nous lui tendions pour générer en lui une mise en question de sa conception. Nous sommes sûr qu'il a été interpellé, puisqu'il nous a répondu dans le renvoi du renvoi (" *A la fin du texte, vous me posez cette question : "faut-il ici comprendre...?". Oui, je crois qu'il le faut, car la réalité est souvent noire, sombre...*"). Du moins, a-t-il perçu l'interpellation, mais nous ne savons pas ce qu'elle a pu déclencher. Répondant immédiatement, dans le renvoi du renvoi, Emmanuel persiste dans ses mécanismes illusoires et dans sa conception clivée. Notre texte a-t-il pu devenir facteur d'une remise en question et d'une modification différées ? Nous n'en savons rien. L'entretien que nous aurons avec Emmanuel ne nous l'apprendra pas davantage ; nous avons classé la modification de conception d'Emmanuel dans les modifications d'origine inconnue ou indécidable.

Dans tous les cas de modification de conception de cette nature, il y a, au-delà des différences de contenu et de fonction, deux points communs.
Tout d'abord, nous n'avons pas rencontré ce type de modification chez les sujets qui ont été exposés au dispositif pédagogique utilisant le travail de groupe et le conflit socio-cognitif. Il est vrai que nos données sont quantitativement faibles, puisque nous n'avons que quatre sujets présentant ce profil, et qu'on peut alors imputer ce résultat au hasard, mais ces quatre élèves appartiennent tous au groupe témoin.
Le second point commun concerne la nature même de cette disparition d'une des composantes du noyau central : il y a là comme un abandon, comme un renoncement, comme une séparation. Ce "deuil" d'une partie du noyau central résonne le plus souvent comme une maturation, comme une étape franchie vers un état plus acceptable, plus satisfaisant de la conception. C'est comme si, à certains moments, il fallait bien se résoudre à évoluer, à grandir, à laisser mûrir une conception plus exacte, plus "adulte". Emmanuel abandonne ses illusions, Jean-Marie et Christine renoncent à une des composantes parce qu'il y a contradiction interne et qu'ils ne souhaitent pas / ne peuvent pas assumer cette contradiction.

Si nous tentons de croiser ces deux remarques, nous pouvons dire qu'il y a disparition, renoncement, mais qu'il n'y a pas reconstruction. Quelque chose d'important -il ne s'agit pas de dimensions périphériques, mais du noyau central de la conception- a été abandonné sans que rien d'autre ne vienne s' y substituer. Cela expliquera sans doute, parfois, cette ambivalence d'un renoncement qui ne s'assume pas

tout à fait : alors, on trouve des traces "archaïques", "nostalgiques" de l'ancienne conception abandonnée. Soit elle se réinvestit indirectement dans une dimension périphérique qu'elle vient colorer d'une nuance particulière : c'est le cas de l'indépendance de pensée chez Emmanuel. Soit, comme chez Nathalie, on la présente comme un détail qui doit s'éclipser devant des choses bien plus importantes. Soit on se plaît à la rappeler comme irréelle, comme impossible, comme illogique, ..., comme s'il fallait bien se dire à soi-même qu'on avait bien raison de l'abandonner, comme s'il fallait s'auto-féliciter de ce progrès, même si cet abandon coûte.
Parmi les élèves du groupe d'étude, certains présentaient aussi des noyaux centraux pluriels ; lorsqu'il y a eu disparition de cette pluralité, c'est toujours au profit d'une démarche beaucoup plus constructive qui a permis à des dimensions nouvelles de venir balayer ou englober l'ancienne conception. Toujours est-il que nous avons un nouvel édifice solide qui vient se substituer à l'ancien, et non pas une pure et simple "amputation".

Le dispositif pédagogique de renvoi, qui repose avant tout sur une stratégie de mise en question, voire de remise en question, ne semblerait pouvoir apporter une modification de conception qu'en termes de "purge", d'élimination d'éléments parasites ou superflus au regard d'un contexte de pensée qui privilégie rigueur et rationalité. Ce dispositif plonge l'élève dans l'exigence d'un réexamen, à la lumière de la logique, de la rationalité, de l'adéquation au réel,.., de sa conception, sans lui offrir le moindre point d'appui pour un enrichissement de contenu ou de structure. Ce dispositif ne semble inviter qu' à un "toilettage", un "nettoyage" de la conception, alors que le dispositif de travail de groupe semble pouvoir permettre un réel développement de la conception. Cela veut-il dire que, pour enrichir sa conception, l'élève doit être impérativement confronté à d'autres possibles que ceux qu'il conçoit lui-même ?

L'apparition d'une dimension nouvelle intégratrice.

Nous trouvons chez quatre élèves une modification de conception qui se caractérise par l'apparition d'une composante nouvelle. De plus la totalité de ces élèves a participé au dispositif pédagogique de travail de groupe. C'est comme si nous avions une antisymétrie parfaite avec le type de modification précédente, puisque, avec le même nombre de sujets, nous avons une modification par ajout et non par suppression, puisque ces quatre sujets ont tous participé au travail de groupe alors qu'aucun des quatre précédents n'y avait participé.
Il n'est pas certain que pour ces quatre élèves la modification de conception soit entièrement imputable au travail de groupe. Dans notre

investigation sùr l'origine des modifications, nous avons attribué l'origine au travail de groupe à deux d'entre eux. Nous avons classé les deux autres dans la troisième catégorie possible (origines inconnues, indécidables ou multiples), mais il s'agit plutôt là d'origines multiples plus que d'origines inconnues. D'ailleurs, dans le questionnaire d'évaluation finale, tous les quatre reconnaîtront un impact de ce dispositif pédagogique sur leur conception.
Il semble donc que nous tenions là l' effet spécifique de ce dispositif de travail en groupe sur la conception de ceux qui y participent. Comme auparavant, nous allons tenter de l'étudier de manière détaillée chez une élève, Aline (G.E.), avant d'en présenter de façon synthétique les caractéristiques essentielles.

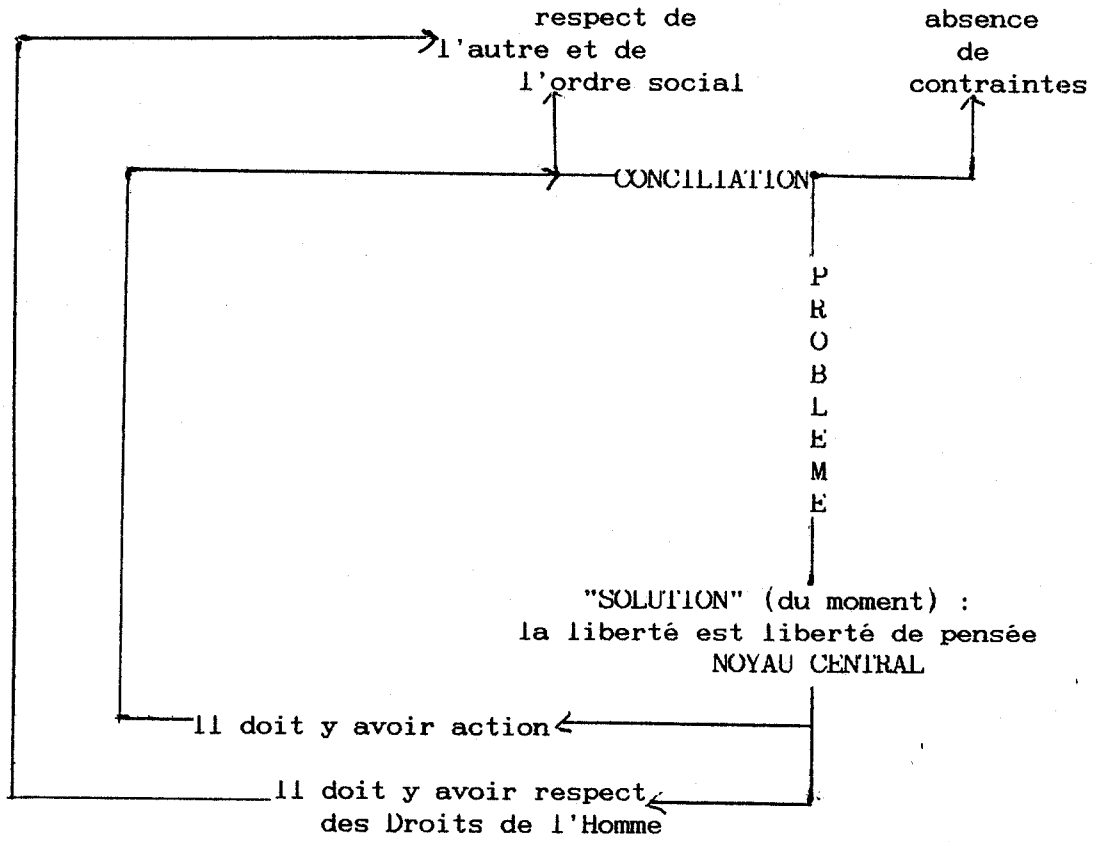
La liberté est présentée par Aline, dans les réponses au questionnaire du prétest, d'abord comme une liberté de pensée. Ce n'est pas seulement une priorité chronologique (certes, il faut penser librement pour pouvoir agir librement), c'est, avant tout, une priorité d'importance : "*Je pense que c'est la liberté de pensée qui est la plus importante car celui qui n'ose pas penser librement est beaucoup moins libre que celui qui est enchaîné, en prison, mais qui pense librement.*". Cette liberté de pensée doit être comprise avant tout comme indépendance de pensée ("*Un homme libre pense librement, c'est-à-dire il ne pense pas en fonction des autres*").
C'est vraiment là le noyau central de la conception d'Aline. Mais cette liberté de pensée ne se limite pas à elle-même, elle fonde et rend possible une action libre : "*La liberté semble alors accessible à tout homme puisque personne ne peut emprisonner la pensée mais c'est en même temps difficile car être totalement libre, c'est peut-être savoir aller jusqu'au bout de sa pensée.*". La liberté peut alors devenir "*liberté d'agir*", "*de se déplacer*", mais peut aussi prendre la dimension politique et devenir respect des Droits de l'Homme. Sur ce point, Aline se borne surtout à dénoncer les situations où ils ne sont pas respectés ("*des personnes sont emprisonnées à cause de leurs opinions politiques*", "*des gens se battent au nom d'une religion*", "*l'employé est obligé d'adopter les idées de son patron et de vivre en fonction de celles-ci pour ne pas être renvoyé*").
Subsiste une allusion à une conception "maximaliste" d'une liberté comme absence de contraintes, mais cette allusion montre qu'une telle conception a été dépassée : "*cette liberté ne peut être complète puisque toute existence comporte à mon avis des contraintes*

matérielles".
Pour tout dire, le problème d'un éventuel conflit entre ses propres choix et les autres ou l'ordre social semble avoir été résolu par Aline dans cette conception qui fait de la liberté d'abord une liberté psychologique de pensée.
Car Aline est attachée au respect de l'autre et au respect de l'ordre social : "*Un proverbe dit "ma liberté commence là où finit celle des autres.", la liberté collective passe peut-être alors par le respect de certaines règles par chaque individu.*"
"*Puisque toute existence comporte... des contraintes matérielles*", il suffit de caractériser la liberté comme liberté de penser pour faire en sorte qu'elle échappe à toute contrainte (matérielle). On se rend bien compte que le problème de l'homme libre au monde avec autrui, problème qu'Aline perçoit ("*Les libertés collectives posent un problème complexe.*"), a été éliminé plus que résolu. La contradiction, ou du moins la difficulté, qu'Aline avait perçue, n'a pas été dépassée, elle a plutôt été contournée. La "solution" est un montage d'idées qui ne tient que sur le papier et qui ne résistera pas -on le sent bien- un seul instant à l'épreuve de la pratique. Peut-être Aline le sent-elle aussi ! Pourquoi cette solution qui n'en est pas une ?
Tout d'abord pourquoi y-a-t-il problème ? Y-a-t-il fondamentalement intolérance à la contradiction entre l'absence de contraintes et le respect de l'autre dans le mode de pensée d'Aline ? Ou bien y-a-t-il pour elle nécessité, dans le cadre de ce qui reste, somme toute, un exercice scolaire, de ne pas laisser transparaître une contradiction, et de la "masquer" à tout prix ? Nous n'avons pas la réponse à ces questions. mais, dans un cas comme dans l'autre, si la solution du problème n'est pas efficace, peut-on dire que c'est à cause d'une indigence de moyens ?

C'est la thèse que nous voudrions ici soutenir : le dispositif pédagogique de travail en groupe peut fournir à l'élève le matériau nécessaire à la modification de sa conception. Dans cette situation de travail de groupe, d'autres possibles sont présentés à l'élève, sur le mode du discours. Il est bien rare que ces autres possibles soient intégrés sans aucune (re)coloration personnelle. La plupart du temps, on ne retrouvera même pas, comme tels, les possibles présentés, mais d'autres composantes que le sujet a pu construire grâce à cet enrichissement par de nouveaux possibles. Le travail de groupe ne fournit pas de reconstruction structurelle, il fournit certains éléments pour que cette reconstruction soit possible : des éléments de contenu, au

travers des différents points de vue représentés dans le groupe. Bien sûr, il y a beaucoup d'autres conditions -nous y reviendrons-, à commencer par le fait que le sujet mette en question sa conception.

Nous avons vu que, chez Aline, ce questionnement était déjà présent au moment du prétest. Essayons d'avoir un regard synoptique sur sa conception par le schéma suivant :



La conception d'Aline va pouvoir se restructurer grâce aux éléments conceptuels qu'elle glanera à l'occasion du travail de groupe. L'emprunt est ici direct : une bonne partie du temps du groupe auquel elle appartient est consacré à l'examen de la liberté sous l'angle de la dichotomie objectif/subjectif. Une thèse va circuler qu'elle fera sienne : être libre c'est se sentir libre ; la liberté, plus qu'un état objectif, est une appréciation que l'on porte sur les situations dans

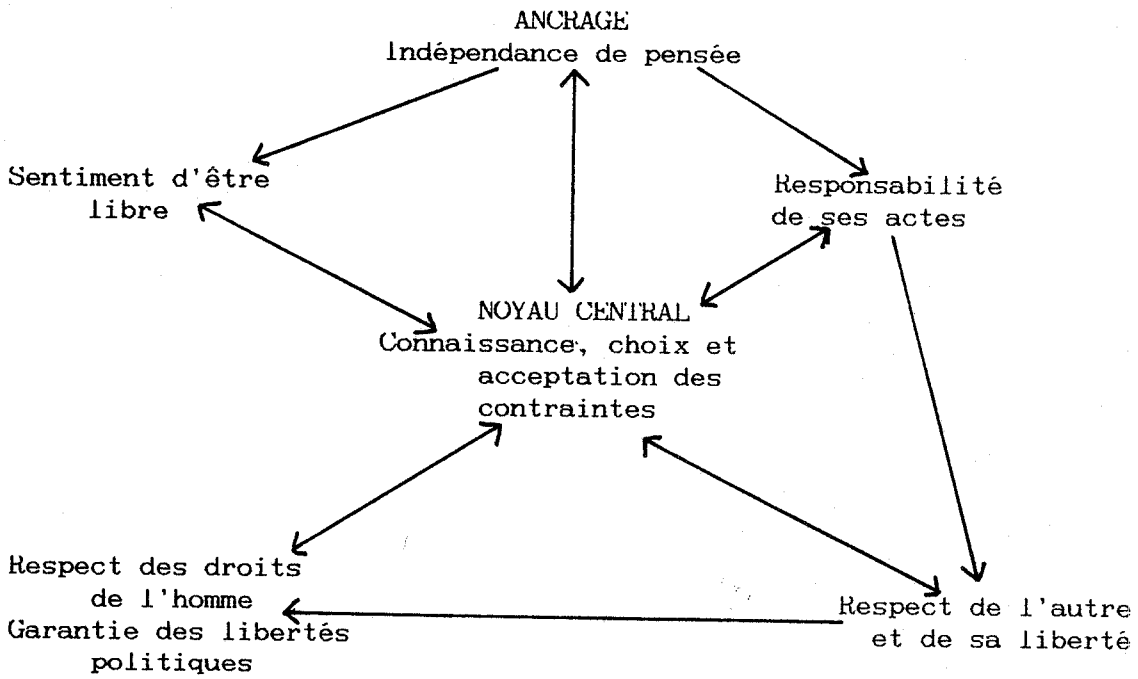
lesquelles on est plongé, ainsi, on peut très bien se sentir libre dans une situation qui serait qualifiée d'oppressive par beaucoup d'autres. "*Un homme libre est alors pour moi un individu qui a le sentiment d'être libre, c'est-à-dire qui est libre dans son esprit.*" écrit-elle, en réponse au questionnaire du post-test. On pourrait dire qu'il n'y a pas grande nouveauté et qu'il ne s'agit , au bout du compte, que d'une formulation un peu différente de la thèse présente dans le prétest. Affirmer qu'être libre c'est avoir le sentiment d'être libre, ou que la liberté est avant tout liberté de pensée, c'est la même solution "magique" qui évite de poser le problème de mes actes libres qui se confrontent au respect des autres et de l'ordre collectif. En réalité, la réflexion d'Aline va plus loin lorsqu'elle ajoute "*Cette personne accepte toutes les contraintes et les transforme alors en décisions personnelles, ce qui lui permet de se sentir libre*". La magie a disparu pour atteindre une conception philosophiquement beaucoup plus riche qui intègre les dimensions sociales et éthiques ; nous pouvons voir là une conception approchant les positions d'un Jean-Jacques ROUSSEAU écrivant :

"*...l'obéissance à la loi qu'on s'est prescrite est liberté.*" (164)

Il est cependant intéressant de voir que cette nouvelle conception plus riche, plus systémique, s'enracine sur la précédente en même temps qu'elle l'englobe, qu'elle l'intègre, et qu'ainsi, elle la dépasse. En effet la composante "indépendance de pensée" n'a pas disparu, elle est corrélée aux autres composantes et, en particulier, à la notion de responsabilité. "*Enfin, l'homme libre pense librement, c'est-à-dire qu'il ne façonne pas sa pensée en fonction de celles des autres....C'est cette liberté qui est la plus difficile à atteindre pour l'homme car elle nécessite d'agir sans influences extérieures et surtout d'assumer ses actes.*" Bien sûr, on retrouvera, de la même manière, les autres composantes de la conception d'Aline, à savoir :
-l'impossibilité (dont elle est partie) d'une absence totale de contraintes ("*la vie, dans ce monde, comporte un certain nombre de contraintes auxquelles personne ne peut échapper.*")
-une liberté qui respecte autrui ("*Ma liberté commence*

164 Jean-Jacques ROUSSEAU, Le Contrat social, p. 78.

là où finit celle des autres.")
-l'exigence de libertés politiques et du respect des Doits de l'Homme (mêmes dénonciations que dans le pré-test).
La conception d'Aline peut donc maintenant se schématiser comme suit :



L'exemple d'Aline décrit assez bien ce type de modification de conception que nous avons appelé apparition d'une dimension nouvelle intégratrice. Nous voudrions, cependant, faire quelques remarques d'une part sur la nouveauté de cette dimension et d'autre part sur son caractère intégrateur.
Il est vrai que cette dimension n'est pas présente, en tant que telle, dans la conception et que c'est en ce sens que l'on peut la qualifier de "nouvelle". C'est aussi ce qui la distingue du premier type de modification que nous avons présenté, dans lequel la composante qui restructure la conception est déjà présente parmi les dimensions périphériques ; elle ne fait donc que changer de place, ce qui veut dire changer de valeur, de statut, et surtout de fonction. La nouveauté ne signifie pas pour autant une génération spontanée ou une création ex nihilo. S'il y a un réel contenu nouveau de la conception, celui-ci se nourrit et s'ancre sur du déjà-là. Nous voulons dire que l'apparition de cette dimension nouvelle est conditionnée par la possibilité pour

le sujet d'avoir accès à des informations nouvelles. Mais, ceci ne suffit pas, encore faut-il qu'il puisse s'approprier ces informations et les traiter. Cela signifie que le sujet doit pouvoir situer ces informations dans un cadre qui est le sien et leur donner sens dans celui-ci. Ceci nous renvoie à notre seconde remarque : une information nouvelle, même retravaillée dans et par le cadre, doit pouvoir se raccrocher, s'enraciner, s'ancrer sur des éléments anciens de la conception. Un changement de conception n'est pas une pure et simple substitution d'un point de vue à un autre, ce n'est pas non plus une révolution de point de vue ; il y a, dans cet itinéraire intellectuel, une certaine part de continuité dans le changement. Ce point d'ancrage sur du déjà-là est un des éléments qui permet à la nouveauté de prendre sens, mais c'est aussi -nous y reviendrons- un des éléments qui garantit la transitionalité, c'est-à-dire la possibilité d'assumer le changement dans ses risques de déséquilibre psycho-affectif.
Enfin, nous aimerions commenter le mécanisme d'intégration lui-même. C'est, bien entendu, une restructuration de la conception, qui ne porte pas seulement sur le contenu, mais surtout sur l'organisation interne des éléments de la conception. C'est, tout d'abord, une fonction de tri, d'élimination de composantes de l'ancienne conception, de sélection parmi les informations nouvelles et les réflexions qu'elles ont suscitées, pour ne retenir que ce qui constituera la nouvelle conception. C'est, ensuite, une fonction de hiérarchisation de valeurs des différents constituants retenus. C'est, enfin, l'établissement de liaisons logiques entre ces différents constituants, cette opération allant structurer la conception en un système (même rudimentaire).

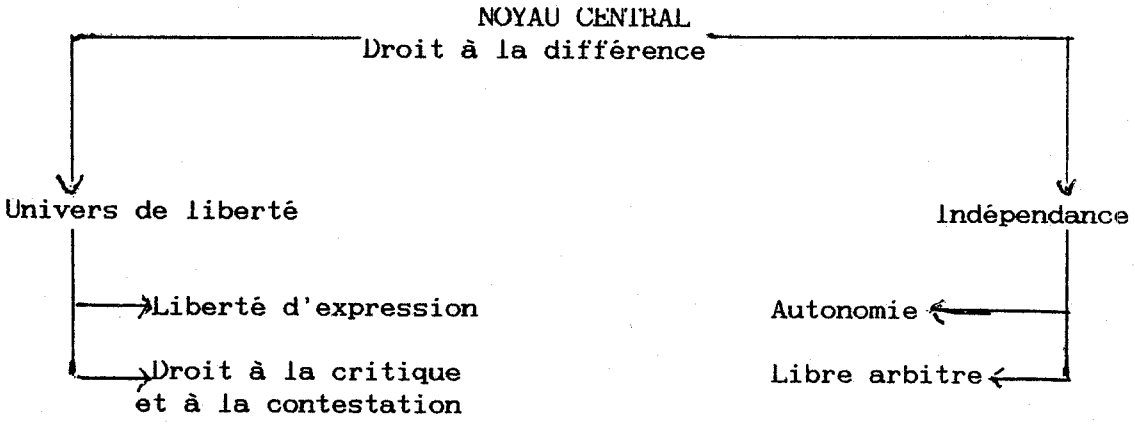
L'apparition de dimensions périphériques nouvelles.

L'autre type de modification que nous avons vu apparaître se caractérise aussi par l'apparition d'une composante nouvelle. Mais cette composante n'a pas pour fonction de réorganiser totalement la conception, elle vient prendre place dans le système de pensée sans en modifier l'économie générale. Cependant, elle ne se déduit pas des dimensions déjà présentes, c'est bien une réelle dimension nouvelle.
Faut-il voir là une amorce du processus précédent qui ne serait pas à son terme ? Autrement dit, sommes-nous à une première étape d'un mécanisme plus général dont le type précédent correspondrait à un stade plus évolué ? Au contraire, s'agit-il d'un processus réellement différent ? Nous n'avons pas les moyens de trancher entre ces deux éventualités. La population observée, pour ce type de modification, est trop peu importante : deux sujets seulement. Nos deux sujets ayant, l'un et l'autre, participé au travail de groupe, nous pourrions être tenté de

voir chez eux le processus précédent inachevé. Pourtant, l'un de ces deux sujets a été suivi, après le post-test, par un entretien sans que nous puissions déceler une évolution de la conception vers le type décrit précédemment (nouvelle dimension intégratrice). De même, nous avons cherché chez les quatre sujets relevant de ce type précédent (nouvelle dimension intégratrice) des traces de fonctionnement qui pourraient accréditer la thèse d'une évolution par étapes, la dimension nouvelle apparaissant d'abord au niveau périphérique avant de venir réorganiser la conception dans son ensemble. Là aussi, nous n'avons rien trouvé de significatif chez nos quatre sujets.
N'ayant pas pu prouver qu'il s'agit de deux étapes d'un même type de modification, nous considérerons qu'il s'agit de modifications de nature différente. Nous reviendrons, plus tard, sur un modèle d'articulation possible des différents types de modification. Notre objectif, maintenant,est de voir comment peut fonctionner une dimension nouvelle qui ne restructure pas la conception. Comme d'habitude, nous le ferons par l'étude d'un cas, celui de Florent (G.E.).

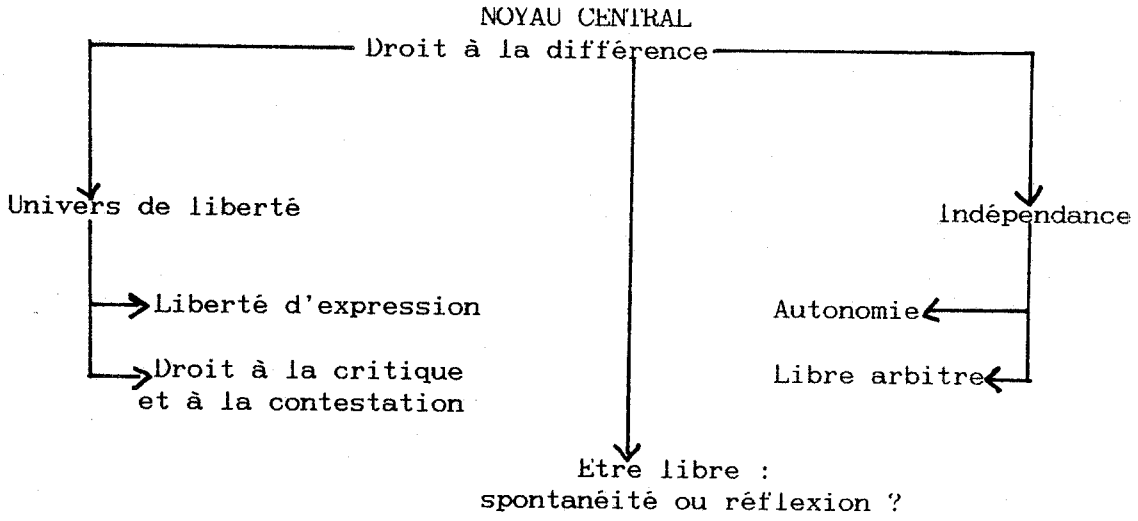
La conception de Florent telle qu'elle nous apparaît dans ses réponses au questionnaire du prétest s'articule autour de la notion de droit à la différence : ainsi la liberté est pour lui "*le droit d'avoir une pensée différente de celle des autres*". La liberté n'est plus respectée quand "*tout le monde se met à penser de la même manière*", quand "*on ne peut plus avoir la pensée différente de celle des autres*". Il y a, chez Florent, une (sur)valorisation du personnel et de l'original, qui va sans doute de pair avec cette liberté dont le noyau central est le droit à la différence.
Ce droit à la différence est à l'origine de deux vecteurs de la conception. Le premier conduit Florent à définir la liberté comme "*indépendance*", ce qui suppose autonomie ("*un homme libre est capable de se suffire à lui-même*") et libre arbitre ("*liberté de choix*" et savoir "*prendre des initiatives*"). Le deuxième vecteur conduit Florent à examiner le problème de la liberté dans son rapport avec les autres. Sur ce point, Florent avance la notion d'univers de liberté. "*Cependant la configuration du monde extérieur compte aussi car pour être libre, il faut l'être moralement mais aussi avoir un univers quotidien libre de trop de hiérarchisation. Il peut vivre dans une société dynamique mais si il possède un univers familier qui se dissocie de cette société alors cet homme est vraiment libre.*". Dans cet univers de liberté, la conception de Florent revendique liberté d'expression, droit à la critique et à la contestation ("*liberté de dire non*", "*liberté de*

critiquer son supérieur hiérarchique", "*liberté de critiquer ce qui ne plaît pas*"). En règle générale, les éléments de la conception de Florent sont en presque totalité des éléments revendicatifs. Nous pouvons schématiser cette conception de la manière suivante :



On voit apparaître deux dimensions nouvelles dans la conception de Florent. La première apparaît dès le renvoi du renvoi et est qualifiée par Florent lui-même de " *détail important manquant*", elle se présente plutôt comme un principe à prendre en considération pour penser les relations à autrui. "*Cependant pour reprendre la formule consacrée, cette liberté d'expression, de vie, de pensée ne doit pas se faire sans respect pour les autres car nous vivons dans un groupe.*" Ce principe borne, limite la liberté, alors que tout ce qui était dit dans le prétest concernant les rapports à autrui avait plutôt tendance à étendre cette liberté par un discours revendicatif. De cette manière, on peut dire que ce "détail important" fonctionne comme un contrepoids à une conception très égocentrée. En effet, chez Florent, le droit à la différence fonctionne plutôt comme droit à sa différence. Le renvoi attirait l'attention de Florent sur cette (sur)valorisation du personnel et de l'original, le "détail important manquant" est comme un correctif, un justificatif face à notre remarque qui, probablement, a interpellé Florent. Même si nous retrouvons ce "détail important" -sans plus de développements d'ailleurs- dans les réponses au questionnaire du post-test, nous serions prêt à faire l'hypothèse qu'il ne s'agit pas d'une composante de la conception de Florent, mais

qu'il s'agit d'une composante de la dynamique de communication entre Florent et son professeur de philosophie à propos de cette conception.
Par contre, une dimension réellement nouvelle apparaît dans le post-test. Sa formulation, tout comme sa logique interne, semble très confuse, elle est présentée en totalité dans le paragraphe que voici :
"*C'est (un homme libre) un individu qui sait prendre du recul par rapport aux événements qui l'entourent. Il sait faire la part des choses. Il peut être capable de dire non et de se fier à ses instincts. Un homme qui pense trop n'est pas libre puisqu'il se force à se contrôler, il se freine dans ses instincts. Seulement, il y a de bons et de mauvais instincts et il faut bien les connaître, ce qui amène à une autre notion de liberté pour l'homme, celui-ci doit parfaitement se connaître, sinon il n'arrivera pas à tirer le meilleur de lui, ce qui le gênera, l'entravera.*"
Cette dimension est nouvelle chez Florent, puisqu'il ne se borne plus à penser la liberté dans ses relations à autrui, mais dans une relation de soi à soi. C'est la nécessité et le pouvoir d'une activité réflexive qui est en jeu. Florent ne peut choisir : pour être pleinement libre faut-il être spontané et ne pas trop réfléchir ou faut-il avoir une bonne connaissance de soi ? Visiblement, la confusion règne dans la pensée de Florent ; on peut même dire que toute évolution de conception sera impossible tant que le problème du pouvoir libérateur de la réflexion ne sera pas posé clairement. Néanmoins, si le problème n'est pas bien posé, il est pour la première fois posé. Ainsi, pouvons-nous espérer que c'est une porte ouverte sur de possibles évolutions futures, mais, en fait, rien ne nous l'assure.
Les autres composantes de la conception de Florent se retrouvent, pratiquement dans les mêmes termes, identiques à celles exprimées dans le prétest. La structure de la conception n'est donc pas fondamentalement modifiée, elle ne comporte qu'un ajout, et s'établit comme suit :



Au travers de cette étude de cas, nous pouvons donc voir que toute dimension nouvelle n'est pas nécessairement d'emblée restructurante de la conception. Ici elle est intégrée sous la forme d'affirmations confuses qui expriment des réponses à un problème nouveau que le sujet s'est posé. Rien ne permet de dire si ces réponses seront provisoires, et dans ce cas, jusqu'à quand elles le demeureront. Chez l'autre sujet, relevant du même type de modifications, que nous avons pu observer, la dimension nouvelle sera simplement intégrée comme une information supplémentaire sans que la structure générale de la conception s'en trouve affectée.

Quelques modifications atypiques.

Pour deux élèves, l'un du groupe d'étude et l'autre du groupe témoin, nous avons pu constater une modification de conception qui ne correspond à aucun des types précédents. Pour tout dire, il est extrêmement difficile d'établir, chez eux, une comparaison entre les conceptions exprimées au travers des pré et post-test. Nous devons donc considérer ces modifications comme atypiques. Pour essayer d'y voir plus clair, nous avons tenté un approfondissement de notre étude à l'aide d'informations complémentaires recueillies par entretien. Nous étudierons plus spécifiquement le cas de Carole (G.E.) dans les pages qui suivent.

La qualité des modifications.

Après avoir étudié la nature des modifications de conception des élèves, il nous paraît nécessaire d'étudier les modifications des conceptions au regard de leur qualité. Nous rappelons que nous avons proposé, supra, une caractérisation de la qualité philosophique des conceptions d'élèves de terminale selon quatre dimensions : la conceptualisation, la problématisation, l'argumentation et la conscience de soi comme sujet pensant.

Nous souhaitons examiner les modifications de la qualité des conceptions pour elle-même et selon ces différentes dimensions. Mais, nous essayerons de croiser les résultats obtenus quant à la qualité avec les résultats obtenus pour la nature ou l'origine des modifications.

Il nous faut, tout de suite, préciser, qu'à l'occasion de sa mise en oeuvre, nous avons dû, quelque peu, revoir notre grille de lecture, tant elle nous a semblé insuffisamment opérationnelle pour la dimension de la conceptualisation, alors que c'est à ce niveau que presque tout se joue.

Mais, nous commencerons par présenter les résultats globaux, avant d'aborder les dimensions problématisation et argumentation, pour terminer par l'étude des progrès dans la conceptualisation.
Les résultats globaux sont présentés dans le tableau 6 ci-dessous.
Il nous faut sans doute rappeler les critères qui ont permis l'obtention de ces résultats. Nous disons qu'il y a progrès dans la qualité d'une conception si :
- sur au moins une des trois dimensions, un progrès est observé
- et sur aucune quelconque des trois dimensions, une régression n'est observée.

Nous dirons qu'il y a régression si, sur au moins une des trois dimensions, une régression est observée.

Pour plus de la moitié des modifications, nous pouvons parler de progrès en qualité philosophique de la conception. Pour six élèves, la modification structurelle de la conception ne s'est pas accompagnée d'un progrès qualitatif. Il nous appartiendra de voir si cette catégorie d'élèves à la modification stable en qualité nous renvoie à un ou plusieurs types particuliers de modification structurelle. Enfin, pour deux élèves, la modification peut être dite régressive au regard de nos critères. Mais cette régression ne porte, en réalité, dans les deux cas, que sur une seule dimension : l'argumentation. Encore pour l'un des deux y-a-t-il progrès en conceptualisation et régression pour l'argumentation (ce qui, au regard de nos critères, se traduit globalement par une régression). Pour l'autre, tous les autres critères sont inchangés, seule l'argumentation est régressive.

TABLEAU 6

MODIFICATIONS DE CONCEPTION

QUALITE DU CHANGEMENT

DONNEES GLOBALES

	Ensemble des élèves dont la conception s'est modifiée	dont G.E	dont G.T.
Progrès en qualité	12	7	5
Stabilité en qualité	6	3	3
Régression en qualité	2	2	0
Total	20	12	8

Les résultats des modifications de la qualité analysée selon nos trois critères sont exprimés dans le tableau 7 ci-dessous :

TABLEAU 7

MODIFICATIONS DE CONCEPTION

QUALITE DU CHANGEMENT

ANALYSE SELON LES DIFFERENTES DIMENSIONS

	Progrès en qualité	Stabilité en qualité	Régression en qualité
Conceptua-lisation	12	7	/
dont G.E.	8	4	/
dont G.T.	4	3	/
Problémа-tisation	1	19	/
dont G.E.	0	12	/
dont G.T.	1	7	/
Argumentation	3	15	2
dont G.E.	2	8	2
dont G.T.	1	7	/
Résultats globaux	12	6	2
dont G.E.	7	3	2
dont G.T.	5	3	/

TABLEAU 8

MODIFICATIONS DE CONCEPTION

QUALITE DU CHANGEMENT

ANALYSE SELON LES DIFFERENTES DIMENSIONS
(gain réalisé/gain possible)

	Gain réalisé	Gain possible	Gain réalisé/ Gain possible
Conceptua-lisation	12	18	66%
dont G.E.	8	10	80%
dont G.T.	4	8	50%
Problémа-tisation	1	5	20%
dont G.E.	0	3	0%
dont G.T.	1	2	50%
Argumentation	3	3	100%
dont G.E.	2	2	100%
dont G.T.	1	1	100%

Notre appréciation globale de la qualité philosophique d'une conception réalisant une synthèse des appréciations selon les trois dimensions, les résultats analytiques sont donc plus complexes que les résultas globaux.
Nous allons examiner successivement les trois dimensions.

L'argumentation.

C'est sans doute la dimension où les résultats sont les plus dispersés, du moins en apparence. En réalité les modifications sont très faibles, puisque la grosse majorité des élèves considérés a une argumentation qui s'adresse à un auditoire universel.
Dans le prétest, seuls trois élèves mettent en place des arguments qui s'adressent à un auditoire personnel ou particulier, encore s'agit-il d'arguments isolés parmi d'autres arguments s'adressant à un auditoire universel. Pour ces trois élèves, ces argumentaires personnels ou particuliers disparaîtront des réponses au questionnaire du post-test.

Pourtant rien dans ces dispositifs n'était prévu pour déclencher un apprentissage dans ce domaine. Tous nos textes de renvoi ne prenaient pas en compte la qualité argumentative des réponses au questionnaire du pré-test, et aucune allusion n'était faite à cette dimension. Le dispositif de travail de groupe ne donnait comme consigne explicite que de *tenter d'approfondir les argumentations pour défendre les différentes conceptions.* En d'autres termes, l'argumentation n'était pas objet spécifique de travail, mais support de travail destiné à mettre en place une confrontation des points de vue plus dynamique et plus intense.
On pourra nous objecter d'avoir manqué à toutes les règles élémentaires de l'évaluation rigoureuse en voulant mesurer en sortie un élément dont l'apprentissage n'a pas été introduit en entrée. Nous répondrons à cela que notre grille d'analyse, d'emblée, se situe dans une perspective autant d'évaluation que de contrôle. Nous reprenons cette distinction de MORIN ; alors que le contrôle vérifie la conformité du résultat à une norme, à un modèle, à une hypothèse,..., l'évaluation recherche, au travers des effets produits, la signification de ce qui s'est produit.
Certes, nous avions des hypothèses, et, de ce point de vue, il s'agissait de vérifier si les effets attendus se produisaient ou non. Mais, nous avons pensé qu'il ne fallait pas éliminer l'analyse des effets produits non attendus ; effets qui peuvent avoir, parfois, une très grande valeur heuristique. Mais, nous savons aussi que de tels effets peuvent passer complètement inaperçus de celui qui ne se donne pas les moyens d'être attentifs à leur égard.
De plus, nous sommes de plus en plus méfiant à l'égard d'une décomposition analytique pertinente de mécanismes aussi complexes que la production de conceptions philosophiques.
C'est pour cela que, même si nous n'avons pas explicitement travaillé

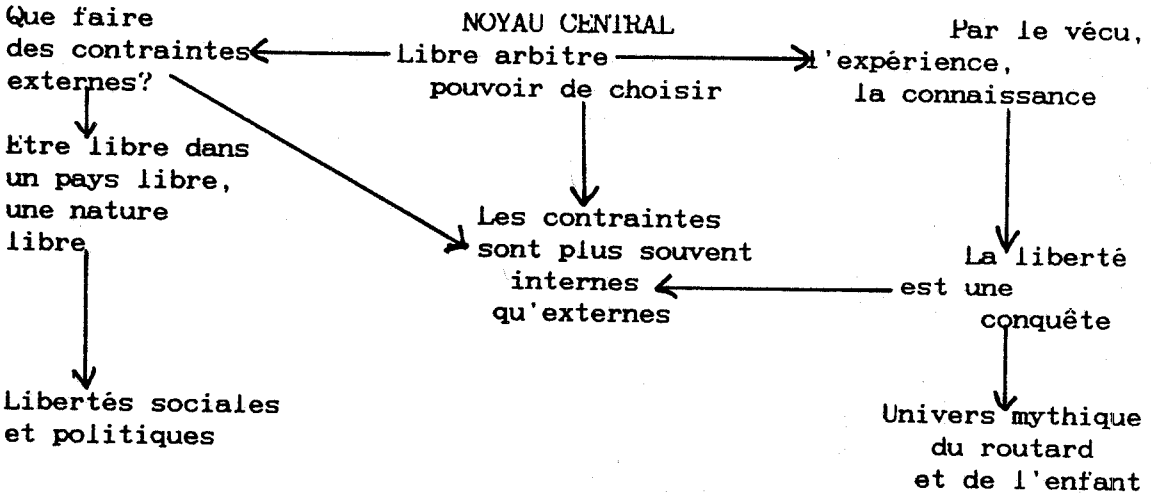
l'apprentissage de l'argumentation, nous avons pensé qu'il se pourrait que, dans la complexité des opérations intellectuelles mises en jeu par nos dispositifs pédagogiques, des modifications se produisent ici aussi. Et pour cela, il nous fallait pouvoir le constater. Les résultats sont probants : nos dispositifs pédagogiques ont eu des effets marquants, sur la qualité argumentative des conceptions des élèves (100% de gains réalisés/gains possibles, Cf. Tableau 8). Cependant, il est vrai que cet effet ne concerne qu'un petit nombre de sujets (trois élèves).
Les quinze sujets qui sont en situation de stabilité qualitative concernant l'argumentation sont tous stables au niveau optimum, puisque, pour tous, la totalité de l'argumentation, tant dans le pré-test que dans le post-test, s'adresse à un auditoire universel.

Nous avons déjà fait allusion aux deux sujets régressifs. Pour l'un d'entre eux, il s'agit plutôt d'une apparition ponctuelle, dans le post-test, d'un argument s'adressant à l'auditoire personnel, alors que tout le reste de la conception est stable ou progresse en qualité selon la dimension considérée.
Ceci nous conduit à formuler les hypothèses suivantes : l'exigence de qualité d'une argumentation, telle que nous l'avons définie (argumentaire destiné à un auditoire universel), est perçue et acceptée par nos élèves de terminale -du moins dans le cadre de l'école et des exercices écrits proposés pendant le cours de philosophie. En d'autres termes, cela veut dire que, dans l'ensemble, nos élèves de terminale ont perçu la nécessité de cette qualité d'argumentation, ont adhéré à cette nécessité pour faire leur, bon gré, mal gré, cette exigence, et ont acquis le savoir-faire suffisant pour la mettre en oeuvre. Les quelques exemples d'argumentation qui ne s'adressent pas à un auditoire universel ne correspondent pas à des profils cognitifs stables mais plutôt à des "accidents ponctuels". Nous croyons pouvoir interpréter ces accidents en terme de relâchement d'une vigilance. Cela veut dire que nous ne pensons pas que la mise en oeuvre d'une telle argumentation de qualité soit devenue un automatisme ou une habitude cognitive. C'est l'exigence d'un mode de fonctionnement intellectuel dans un contexte particulier qui impose un effort pour se plier à des normes en matière d'argumentation. Pour certains, ce contexte particulier sera celui de l'école, pour d'autres, il sera celui, plus général, de la "culture". Cela veut dire que d'autres contextes -de la quotidienneté, par exemple- ne requièrent pas un tel mode de fonctionnement. Cela veut dire aussi que l'adhésion à l'exigence peut être de nature et de force très différentes selon les individus : s'agit-il, uniquement de se plier, par intérêt, aux normes scolaires, ou s'agit-il de conformer son fonctionnement intellectuel à la Raison ? C'est pourquoi nous disons que ce "choix" d'une argumentation de qualité se fait contre des pratiques spontanées et coutumières, qu'il est un combat qui requiert une vigilance de tous les instants, ce qui explique la possibilité des accidents régressifs ponctuels que nous avons rencontrés. Plus exceptionnel : des

phénomènes non cognitifs peuvent amener une transformation de cet accident en un décrochage plus massif, mais toujours ponctuel.
Pour affiner ces hypothèses, nous voudrions les mettre à l'épreuve de l'étude du cas de notre deuxième élève "régressive" : Carole (G.E.).

> Du point de vue de la qualité, la conception de Carole telle qu'elle transparaît dans les réponses au questionnaire du prétest est intéressante. Elle s'organise en un système autour de la notion de libre arbitre et répond visiblement à un questionnement préalable (qu'est-ce qui peut faire obstacle à la liberté et comment surmonter ces obstacles ?). Pour Carole, la liberté est d'abord un pouvoir de choisir et un libre arbitre : "*L'homme libre a la liberté de ses choix et de ses actes. Il est libre dans sa tête avant tout, même s'il a des handicaps physiques, c'est son esprit qui le guide et lui offre sa liberté.*". Mais, ce pouvoir de choisir n'a rien à voir avec la gratuité du choix, nulle liberté d'indifférence chez Carole, le choix libre est un choix fait en connaissance de cause. Le savoir, le vécu, l'expérience sont alors les principaux facteurs d'une liberté qui n'est pas une donnée, mais une conquête. "*L'homme libre est libre parce qu'il a conquis sa liberté et qu'il a suffisamment d'expérience et de vécu pour être réaliste et lucide.*". Ainsi, que faire des contraintes extérieures ? Car Carole sait bien que ces contraintes existent et que l'affirmation d'un libre arbitre ne suffit pas à les faire disparaître. La réponse de Carole est : "*Un homme libre est libre dans un pays libre, dans une nature libre.*". Ceci lui permet d'affirmer un certain nombre de principes, de valeurs qui fondent la liberté (tolérance, justice, respect de l'autre, droit de résister à l'oppression,...) et de dénoncer certaines situations d'atteintes aux libertés ; ainsi, pour Carole, la liberté investit l'univers social et politique, l'univers des relations à l'autre et la collectivité. Pourtant, l'affirmation de principe(s) ne suffit pas, non plus, à régler le problème des contraintes extérieures. Mais, si la liberté est d'abord une conquête par l'expérience et la connaissance, c'est, dit Carole, que les contraintes sont plus internes qu'externes ; les obstacles ne sont pas ceux que l'on croit, c'est souvent nous-mêmes qui nous les créons. "*Les barrières matérielles ou visibles ne sont pas forcément les vraies barrières. Et les hommes se construisent trop souvent des barrières artificielles par peur ou pour se protéger de leur futur.*

Ces obstacles sont plus souvent la stupidité, et la méchanceté que des murs ou des portes closes."
La conception de Carole, en plus de l'argumentaire dont nous avons cité quelques extraits, s'accompagne d'une présentation imagée et mythique. Le libre arbitre, fondé sur l'expérience et le vécu, est représenté par le routard sage, alors que les "*barrières artificielles*" sont à l'opposé de l'innocence de l'enfant. "*Un homme grand, assez âgé, les yeux cernés et les jambes fatiguées par ses voyages pourrait être un homme libre. Il porterait une cape noire et un vieux chapeau et il aurait surtout un regard profond. Un enfant encore à la découverte de tout ce qui l'entoure pourrait aussi être un homme libre, car il n'a pas encore été souillé par toutes les injustices de la vie.*".
La conception de Carole pourrait être schématisée comme suit :



On le voit bien, la conception de Carole est, du point de vue de nos critères, une conception de qualité philosophique. C'est un système solidement construit, dont on sent bien qu'il répond à une interrogation et à une réflexion sur le thème, et dont l'argumentaire respecte un grand nombre d'exigences de qualité.
Que devient cette conception dans les réponses au questionnaire du post-test ?
Elle s'exprime au travers de deux discours imbriqués. L'un est un discours dénonciateur, revendicatif et

protestataire contre les parents, l'école,..., la société toute entière ; Carole règle des comptes. L'autre discours, mythique et magique, exalte l'enfance, sa pureté et son innocence.
Ces deux discours étaient présents -en germe seulement- dans la formulation de la conception du prétest. Le mythe de la pureté de l'enfant était cité sans être développé, et le discours dénonciateur/revendicatif était intégré sous la forme d'un exemple illustrant la résistance à l'oppression ("*La liberté de ne pas avoir à rendre de compte à nos parents ou à quiconque, même lorsque nos parents sont encore responsables de nous.*").

Le terme "devrait" constitue le leitmotiv du discours dénonciateur/revendicatif de Carole ; par ce moyen, elle énumère les choses telles qu'elle ne voudrait plus qu'elles soient : "*Un homme n'a pas besoin de se justifier devant ses voisins ou ses parents, enfin devant ses connaissances. Il ne devrait pas se sentir redevable des aides, services rendus par le passé et il ne devrait pas y avoir l'obligation de se faire juger sur son intelligence, ses capacités de mémorisation. Les examens, les concours et donc les diplômes ne devraient plus avoir autant d'importance pour faire des études qui nous plaisent. Chacun devrait avoir la possibilité d'entrer dans une université même sans le bac, sans qu'il ne se fasse regarder avec de gros yeux. En plus des difficultés financières, chacun est confronté aux jugements, critiques, notations de personnes aptes.*"
Qu'on ne s'y trompe pas ! Carole semble s'adresser, au travers de son discours normatif, à tout le monde, mais, ce n'est là qu'un procédé d'écriture, en réalité, ce qu'elle expose la concerne au premier chef. L'entretien que nous aurons avec elle nous confirmera à quel point elle se sent piégée dans des relations difficiles avec ses parents.

Il ne suffit pas d'employer des procédés stylistiques et grammaticaux qui semblent s'adresser à tous, encore faut-il que le thème dont on débat concerne réellement tout le monde. La notion d'auditoire universel ne peut être réduite à de purs procédés formels ; on peut présenter à la face du monde entier des problèmes qui ne concernent que soi, sans être au niveau d'un argumentaire visant un auditoire universel. La notion d'argumentaire universel implique dégagement de la subjectivité, ou pour parler plus précisément de nos élèves adolescents, renoncement, dans la réflexion, à une position égocentrée.

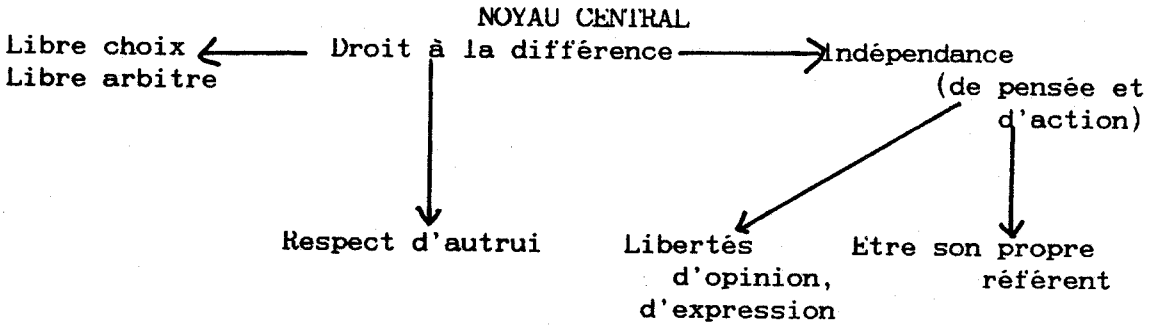
Concernant les deux autres dimensions, nous ne pouvons, à proprement parler, constater de nettes régressions. Il y a bien, dans le discours de Carole, présence implicite d'un questionnement, même si ce questionnement n'est pas le même que celui que nous avons rencontré à l'occasion du prétest. Disons que ce questionnement, qui renvoie plutôt aux thématiques des relations parents/enfants et à la sélection dans le système scolaire, s'éloigne de la notion de liberté, encore que, ces deux thématiques peuvent mettre en jeu concrètement -et c'est bien ce que vit Carole- la liberté d'un individu.

La structure de cette conception, telle qu'elle apparaît au travers de cette formulation, possède une cohérence qui permet d'y reconnaître une organisation systémique. Mais voyons le deuxième versant, le deuxième discours de Carole. Pour bien le comprendre, il faut savoir qu'elle a un projet professionnel très prégnant : elle souhaite exercer la profession de psychologue pour enfants. Cette précision donne la clé du texte qui suit, mais aussi de son désir de pouvoir gagner les bancs de la psychologie à l'Université sans sacrifier au rite du baccalauréat qui examine les compétences dans bien d'autres domaines.

"*Un homme libre devrait avoir gardé un esprit d'enfant, cette incroyable façon de raisonner et de voir notre entourage. La liberté des enfants devrait nous aider à retrouver notre liberté d'adultes, et la vie commune de beaucoup de personnes ensemble, la confrontation devrait être tout sauf exceptionnelle. Les enfants jouent et sont heureux, dans la cour de l'école, avec les autres enfants du quartier, dans les centres sociaux, en colonie, ensemble ils sont heureux et apprennent la sociabilité*".

La référence mythique à l'enfance fonctionne à la fois sur le plan du symbole et du modèle. L'enfant est d'abord la pureté, au sens du non pollué par les dysfonctionnements de cette vie d'adulte que Carole a tant de mal à aborder, dysfonctionnements qu'elle dénonce dans le premier discours. Dans le prétest, Carole disait l'enfant "*n'a pas encore été souillé par toutes les injustices de la vie.*". L'enfance, ou du moins l'image que Carole s'en fait /nous donne, c'est aussi le moment où l'on n'a pas à se faire reconnaître pour être accepté. Il semble que Carole utilise ici l'illusion du désir pour voir en l'enfance le moment où l'on est accepté sans être jugé. Peut-être ses futures études de psychologie pourront-elles rectifier cette

conception illusoire et lui montrer le caractère souvent conflictuel des interactions enfantines. Toujours est-il que cette vision du monde, illusion habillée du mythe, dit exactement la même chose que le discours dénonciateur/revendicatif. Ce sont les mêmes revendications : être, en famille ou à l'école, immédiatement reconnu et accepté sans avoir à se justifier, à faire ses preuves, sans être jugé. Cela revient à caractériser l'individu libre comme celui qui est à lui-même son propre référent.
Cette revendication d'amour immédiat insiste beaucoup sur la gratuité, l'absence de contre-partie ; on ne doit pas se "*sentir redevable*", visiblement Carole dénonce là ce qu'elle considère comme une sorte de chantage affectif des parents (après tout ce que nous avons fait pour toi, tu peux bien te montrer reconnaissante et en passer par où nous voulons !). Cela se double d'une autre revendication : le droit à la différence ("*penser autrement que ses parents et ses amis*", "*aimer qui l'on veut même s'il n'a pas beaucoup d'argent et s'il n'est pas en maths sup*", "*organiser son temps à sa guise même si celle-ci n'est pas conventionnelle*". Nous ne sommes pas loin du pouvoir de choisir, du libre arbitre qui constituait le noyau central de la conception qui transparaissait dans le prétest.
Nous voici donc face à une conception qui semble centrée sur le droit à la différence. Nous n'en avons pas présenté ici toutes les dimensions, le schéma global est le suivant :



Il nous est difficile de tirer des conclusions générales sur un éventuel processus de régression qualitative de la conception. Notre premier cas ne concerne qu'un aspect trop partiel de la conception, et notre second cas a le défaut d'être unique, d'où notre réticence à gé-

néraliser. Pour ce qui est de Carole, la régression en qualité est à mettre directement en relation avec la dimension praxique de sa conception (165). Est-ce là une constante d'une régression en qualité argumentative, voire une constante de toute régression ? Avec Carole, nous voyons à l'oeuvre le passage d'un discours rationnel à un discours passionné, voire passionnel. Quels sont les facteurs qui peuvent provoquer ce glissement de la raison vers la passion ? Pour Carole, on pourrait y voir l'influence de facteurs externes à la conception même, externes à son contenu comme à son processus. Plus exactement, pourrait-on dire que le segment praxique de la conception fait pression sur le segment discursif au point de générer une modification de son contenu comme de sa structure ? Pourtant, la nouvelle conception n'est pas en totalité différente de la précédente. Nous avons montré en quoi un certains nombre de points communs pouvaient être repérés (revendication d'affranchissement du jugement parental, mythique de l'enfance, caractéristique du libre arbitre), qui doivent sans doute être considérés comme les points d'ancrage de la nouvelle conception sur l'ancienne. Comme pour les modifications de nature, nous trouvons une réorganisation de l'ensemble du matériel, réorganisation qui se fait par une modification des hiérarchies d'importance (insistance sur le droit à la différence) et par une reconstruction des liens logiques à partir de cette nouvelle hiérarchie.
C'est comme si modification de qualité et modification de contenu et de structure ne se recouvraient pas totalement. D'un côté, nous avons un changement des thématiques et de leur organisation globale, de l'autre, le passage d'un répertoire argumentatif à un autre. Ces deux mutations peuvent-elles avoir un quelconque rapport ? Nous osons l'hypothèse qu'elles sont, l'une et l'autre, à la fois résultat et indicateur d'une modification plus profonde : celle de la position intellectuelle du sujet face à son objet. Le passage de l'auditoire universel à l'auditoire personnel ou particulier n'est rien d'autre que le passage du discours rationnel au discours passionnel ou partisan. Ainsi, toute projection personnelle, de clan, de caste, de classe, de parti,..., dans un argumentaire est la marque de ces mécanismes passionnels ou partisans. La position personnelle du passionné ou la position partisane du fanatique s'accommodent mal de la logique rationnelle, à moins de l'utiliser, de façon manipulatoire et/ou sophistique, au service de leur propre cause. La position rationnelle s'accompagne de règles : ce sont les relations du sujet à l'objet qui sont réglementées. Ce sont des règles de renoncement, d'abandon volontaire de la subjectivité, du particulier, de l'intérêt, du pragmatisme... C'est pourquoi la position rationnelle est une position d'engagement, de combat contre soi-même et ses propres penchants, c'est se laisser aller à sortir de cette position qui a pour conséquence une régression de la qualité philosophique d'une conception.

165 Nous étudierons plus en détail l'importance des pratiques sur la conception dans le chapitre 6 *Figures et configurations* p. 249 sqq.

La problématisation.

Les résultats concernant la dimension problématisation sont d'une étonnante stabilité. Aucune régression constatée et une seule progression pour un élève qui progresse simultanément selon les trois dimensions. Tous les autres restent stables, quinze d'entre eux avec présence d'un questionnement et quatre seulement pour lesquels aucune trace de questionnement n'est décelable.
Il est déjà important de constater ce fort taux de questionnement chez les élèves dont la conception change. 75 % des élèves dont la conception a changé étaient déjà en situation de questionnement dès le prétest. Ce pourcentage n'est que de 50 % chez les élèves dont la conception ne s'est pas modifiée. Il nous paraît difficile, -contre toutes nos attentes-, de soutenir fermement que le questionnement est une condition de la modification de conception, du moins n'est-elle pas une condition suffisante. Si elle était suffisante cinq des élèves auraient dû voir leur conception se modifier, ce qui ne fut pas le cas (Cf Tableau 8). Si elle était absolument nécessaire, quatre d'entre eux n'auraient pas dû voir leur conception se modifier.
Plus encore, nous avions fondé sur le dispositif pédagogique de renvoi, l'espoir qu'il provoquerait un questionnement chez l'élève. Il est vrai que le seul élève qui a progressé selon cette dimension a vu l'origine de la modification attribuée au renvoi. Mais peut-on fonder des conclusions générales sur un seul cas, d'autant plus que cette élève, Brigitte, a aussi progressé selon la dimension de la conceptualisation et de l'argumentation ? (166)
Nous soutiendrions, maintenant plus volontiers, l'hypothèse que notre dispositif pédagogique de renvoi induit, non pas un questionnement de nature philosophique, mais bien plutôt un retour réflexif sur la conception pour en apprécier cohérence structurelle interne, validité de l'argumentation, conformité au "réel", ...

La conceptualisation.

C'est sur cette dimension de la qualité philosophique d'une conception que nous avons enregistré majoritairement des progrès. Parmi les élèves qui ont vu leur conception se modifier, huit restent stables en qualité de la conceptualisation alors que douze progressent. Rappelons que nous avons distingué les conceptions descriptives, des conceptions instrumentales et des conceptions systémiques. Ce pro-

166 La conception de Brigitte sera étudiée en détail dans le chapitre *Figures et configurations* p. 214 sqq.

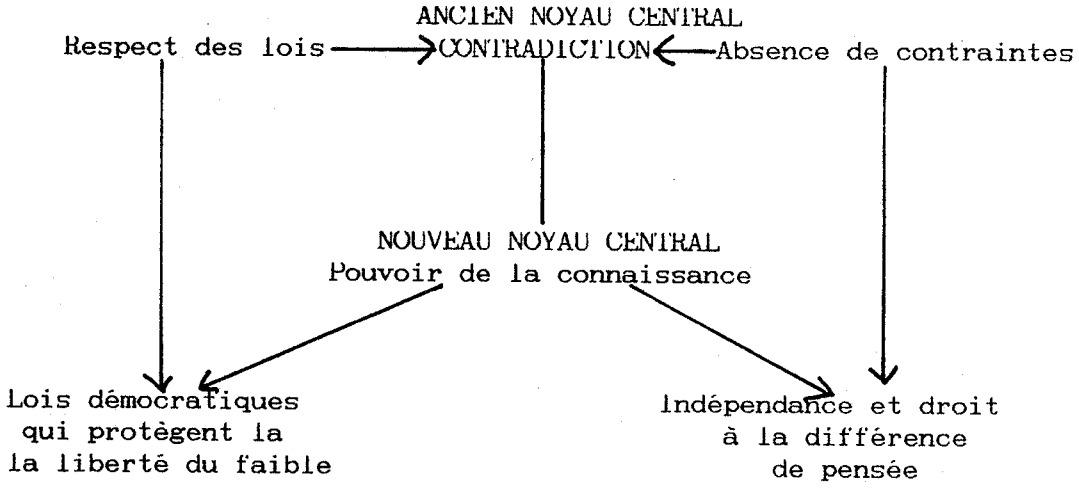
grès peut se faire par un passage d'un état descriptif ou instrumental de la conception à un état systémique comme chez Claire (G.E.).

La conception de Claire, telle qu'elle s'exprime au travers des réponses au questionnaire du prétest apparaît sous une forme descriptive. Plus précisément, Claire énumère des situations, des états, des définitions,... de liberté, sans que des relations soient montrées entre ces différents éléments. On y retrouve successivement :
- un élément de définition renvoyant à la culture scolaire : *"Un homme libre est un homme affranchi."*
- des libertés particulières : *"un homme qui peut s'exprimer, pratiquer sa religion, sans en être empêché et sans subir de répression."*
- un état qui sert d'élément de définition : *"un homme sans soucis, sans contraintes, un homme qui fait ce qu'il veut"*
- une activité humaine : *"l'homme qui parvient à se libérer, à abandonner tous les soucis, tous les efforts et l'envie de tout laisser tomber, de s'évader d'une société qui nous détermine moralement, intellectuellement".*
- des composantes politiques, renvoyant aux Droits de l'Homme et aux libertés démocratiques : *"la liberté de s'exprimer par le vote, les manifestations, les grèves...".*
- etc.

Il nous fut très difficile de déterminer le noyau central de la conception de Claire. A défaut d'organisation interne des différentes composantes, nous avons essayé de considérer leur fréquence d'apparition et leur poids respectif dans l'argumentation donnée par Claire. Nous sommes arrivé à l'hypothèse d'un noyau central double et contradictoire ; contradiction entre une liberté définie comme absence de contraintes et une liberté qui se définit dans le cadre du / par le respect des lois. Pour vérifier cette hypothèse nous avons voulu prendre des informations supplémentaires et nous avons proposé à Claire le questionnaire de M. Saxo et M. Goto. La réponse, puis plus tard, le renvoi du renvoi ont confirmé notre hypothèse de noyau central contradictoire : *"Par quoi mon jugement sur la liberté a-t-il été déterminé ? Ainsi j'ai découvert deux "pôles" (...)*
- parfois, tolérance et même sympathie pour ceux qui se rebellent et qui bravent la loi (par exemple Spagiari et son pied de nez aux autorités...)

- mais, en même temps (et c'est peut-être ce que je n'ai pas mentionné jusque là), la conscience d'une nécessité de répression. (...)
Toujours, toujours le même conflit..."
Par ailleurs, cette conception, présente dans le prétest, manifeste explicitement un questionnement (*"Comment l'homme peut-il être libre s'il ne respecte pas les libertés d'autrui ?"*) et met en oeuvre une argumentation s'adressant à un auditoire universel.

Claire a participé au travail de groupe et a eu dans son groupe un rôle moteur, pour ne pas dire leader. Au travers des réponses au questionnaire du posttest, nous avons pu observer une nette modification de conception. Pourtant, rien, pas même l'étude de l'enregistrement audio du groupe auquel Claire participait, ne nous permet d'attribuer l'origine de cette modification au travail de groupe, plutôt qu'au renvoi, ou plutôt qu'à une autre origine.
La nouvelle conception de Claire peut être schématisée ainsi :



Le noyau central de cette conception est constitué d'une composante qui était totalement absente du prétest : le pouvoir de la connaissance : connaissance du monde, mais aussi connaissance de soi qui induit maîtrise de soi. *"...un homme libre est un homme qui réussit à se libérer de ses passions, à avoir un jugement objectif, si ce faire se peut, un homme qui, dans*

les moments d'agitation générale, parvient à prendre du recul." A titre de composantes périphériques, on retrouve un retour sur le thème de l'absence de contraintes, retour assorti d'un commentaire qui explique et justifie que ce thème soit écarté : "*Un homme libre est un homme qui n'est soumis à aucune contrainte, ni pression (...). Compte tenu de nos civilisations et du carcan que créent ses lois, sa morale... il semble qu'un homme libre dans ce sens n'existe pas.*". Claire exprime nettement son "obligation intellectuelle" de renoncer à une conception qui conduit à une situation impossible, alors même que cette conception, sans doute, était en plein accord avec ses désirs. La contradiction n'existe plus, puisqu'un de ses termes est aboli. Pourtant, on n'en reste pas là : ce n'est pas l'autre terme de la contradiction qui devient noyau central de la conception, mais une composante nouvelle qui a puissance et vocation intégratrice, au point d'organiser structurellement la conception de Claire.

On est donc passé d'une conception descriptive à une conception systémique, et c'est notre critère pour garantir le progrès en qualité philosophique d'une conception sur le plan de la conceptualisation. D'autre part, nous avons affaire à une modification de la nature de la conception par l'apparition d'une dimension nouvelle intégratrice. Nous ne sommes pas loin d'apercevoir là une évolution qui nous rappelle le modèle hégélien de la dialectique.

"*Nous appelons* dialectique *le mouvement rationnel supérieur, à la faveur duquel ces termes en apparence séparés passent les uns dans les autres spontanément, en vertu même de ce qu'ils sont, l'hypothèse de leur séparation se trouvant ainsi éliminée.*" (167)

On retrouve bien, en effet, des traces des éléments séparés et opposés qui constituaient chez Claire l'ancien noyau central contradictoire ; de même, la présence d'une nouvelle dimension intégratrice témoigne d'un réel *dépassement* de la contradiction.

Chez Claire, on observe, à l'état de trace, la dimension "absence de contraintes" dans la notion de liberté de penser à sa guise, par opposition à tout ce qui pourrait empêcher cette pensée libre : "*liberté de penser (si, toutefois, on réussit à braver les interdits, à faire du "hors-piste")*". Cette revendication d'indépendance et de droit à la différence de pensée

167 G.W.F. HEGEL, Science de la logique, 1, p. 99.

> constitue l'intégration de ce qui peut subsister de la dimension "absence de contraintes" dans la nouvelle conception. L'autre dimension laisse, elle aussi, des traces, puisqu'est affirmée "*la nécessité de lois, de polices*" et que l'insistance est marquée sur les "*démocraties qui sont les "pays de la liberté". Peut-être accordent-elles un peu plus de libertés (déplacement, droit de vote...). Ou plutôt limitent-elles la "loi de la jungle" en accordant au faible une liberté et en brimant le fort dans sa volonté de domination.*". On retrouve là trace de la loi qui protège et qui est facteur de liberté.

Pour cinq élèves, les progrès en conceptualisation se font par le passage d'une conception descriptive à une conception systémique mais tous ne correspondent pas au modèle hégélien du progrès.

Le progrès de la complexité.

De plus, un autre type de progrès au niveau de la conceptualisation nous est apparu possible : celui qui se met en place au sein d'une conception qui fonctionne déjà à un niveau systémique. Il concerne sept élèves.
Comme nous l'avons dit plus haut, nous avons été contraint de reconsidérer partiellement notre outil de lecture de la qualité des conceptions. Il nous a semblé qu'au sein même des conceptions systémiques, il pouvait y avoir des degrés dans la qualité de la conceptualisation. Une conception peut être organisée en système plus ou moins complexe.
Il nous faut préciser brièvement ce que nous entendons par complexe et en quoi nous soutenons que la complexification est un progrès qualitatif. Tout d'abord, comme le dit MEIRIEU, se référant à SOCRATE, le complexe n'est pas le compliqué, le complexe est un progrès de pensée sur le compliqué dans la mesure où il rend le compliqué intelligible.

> *"Le complexe se substitue au compliqué et fait en moi la clarté... dans la double acception de ce terme, qui en dit long sur la vitalité de Socrate : la rigueur et la lumière."* (168)

Plus encore, -autant pour notre propre travail de recherche, que pour ce que nous attendons des prestations intellectuelles de nos élèves-, nous nous situons dans le cadre de ce que BACHELARD appelle une "*épistémologie non cartésienne*", qui fait du complexe la marque de l'ouverture, de l'extension possible, de la réflexion et de la re-

168 Philippe MEIRIEU, Apprendre... oui, mais comment, p. 27.

cherche, qui fait donc du complexe la marque du progrès de la connaissance.

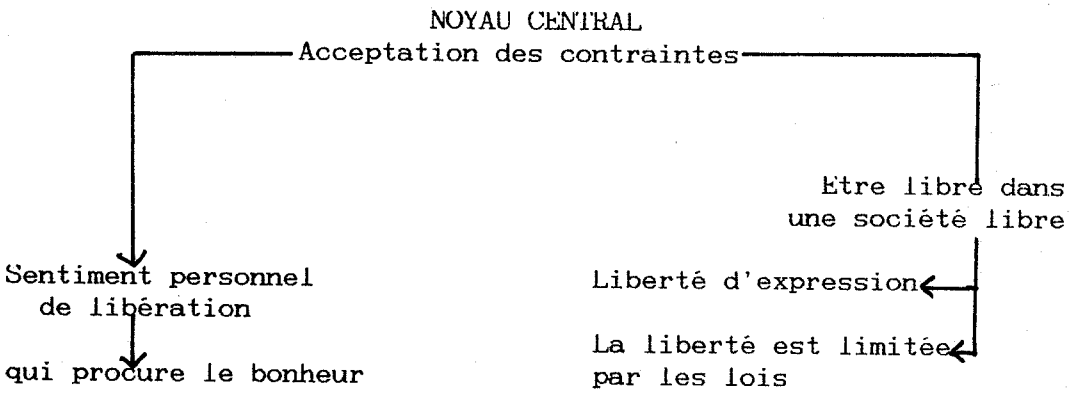
> *"La méthode cartésienne est* réductive, *elle n'est point* inductive. *Une telle réduction fausse l'analyse et entrave le développement extensif de la pensée objective. Or il n'y a pas de pensée objective, pas d'objectivation, sans cette extension. Comme nous le montrerons, la méthode cartésienne qui réussit si bien à* expliquer *le Monde, n'arrive pas à* compliquer *l'expérience, ce qui est la vraie fonction de la* recherche objective." (169)

Pour apprécier ce degré de complexité d'une conception, nous avons retenu deux critères. Ces deux critères ne sont distingués que pour des raisons d'exposition ; il sont, en fait intimement liés et constituent sans doute deux points de vue d'une même réalité. Nous disons qu'il y a complexification d'une conception lorsque :
-un plus grand nombre de dimensions se trouvent en interrelation, organisées sous le même noyau central
-un plus grand nombre d'interrelations sont mises à jour entre les différentes dimensions de la conception.
Pour illustrer ce que nous entendons par progrès en qualité par complexification, nous allons étudier la dynamique de la conception de Mathieu (G.E.).

> Mathieu, dans ses réponses au questionnaire du prétest, met en avant comme élément central de sa conception la notion d'acceptation des contraintes : *"Un homme est libre, non pas libéré de toutes ses contraintes mais par son bonheur à accepter sa situation."*. Ce noyau central de la conception de Mathieu génère deux directions de signification. La première d'entre elles renvoie à la notion de sentiment personnel de libération. Accepter les contraintes procure un sentiment personnel de libération, et de liberté, et donc de bonheur.(*"C'est un homme qui est heureux d'être libre"*). Mathieu professe là quelque chose qui pourrait ressembler à l'ataraxie d'un renoncement de nature stoïcienne. L'autre vecteur de sa conception "théorise" les rapports de la liberté et de la société. On ne peut être libre que dans une société un tant soit peu libre. Toute société, par nature, freine la liberté en la limitant par des lois. *"Nous sommes dans une société dite "libre", c'est surtout à une liberté d'expression que l'on a affaire ici.*
> *Dans n'importe quelle nation, quel peuple, les libertés sont limitées. Pour limiter ces libertés on doit les*

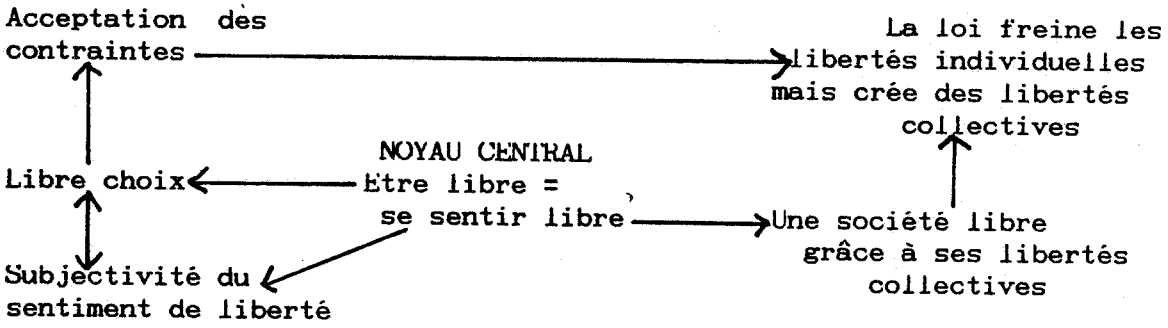
169 Gaston BACHELARD, Le Nouvel esprit scientifique, p. 142.

freiner...". La conception de Mathieu est un système -certes d'organisation assez simple- qui peut se schématiser ainsi :



Au travers des réponses que Mathieu fait au questionnaire du post-test, nous pouvons constater une modification de sa conception que nous imputerons au travail de groupe. L'une des composantes périphériques, le sentiment de liberté, va prendre une place centrale dans la réorganisation de la conception de Mathieu. Pour Mathieu, être libre c'est se sentir libre ("*Un homme libre est un homme qui se sent libre*"). Partant de là, il insiste sur la subjectivité de ce sentiment de liberté ("*...chacun a donc sa propre conception de la liberté*"). Dans la même situation, deux individus peuvent avoir une appréciation différente de cette situation au regard de la liberté. Etre libre, c'est aussi choisir, en particulier choisir et accepter ses contraintes ("*...un homme libre est un homme qui accepte d'être libre, c'est-à-dire qu'il accepte les différentes contraintes qui l'entourent.*"). Sur le plan des rapports de la liberté et de la société, Mathieu introduit la dichotomie libertés individuelles/libertés collectives. Il ne l'explique guère, mais d'après les exemples qu'il donne, cette distinction semble recouvrir les droits de tout individu pour les libertés individuelles, et les lois qui protègent et garantissent la liberté pour les libertés collectives. Ainsi, la société rend libre par les libertés collectives qu'elle crée. En revanche ces "*libertés collectives freineront toujours les libertés indivi-*

duelles". Réciproquement, "*si les libertés individuelles sont maximum alors les libertés collectives sont entravées*". La conception de Mathieu, telle qu'elle transparait du post-test, peut se schématiser ainsi :



Nous le voyons, Mathieu a resserré les liens entre les différentes composantes de sa conception de la liberté. Mise à part cette distinction libertés individuelles/libertés collectives, il n'y a pas, à proprement parler, de composantes nouvelles. Même la distinction libertés individuelles/libertés collectives a été reprise du questionnaire (intitulé de la deuxième question) (170). Pas de nouveauté, mais une modification des hiérarchies d'importance des différentes composantes : suite à la discussion sur la notion de sentiment de liberté à l'occasion du travail de groupe, un nouveau noyau central s'est imposé. Le tissu des liens qui unissent ces différentes composantes a pris de l'épaisseur. C'est en ce premier sens que l'on peut dire que la conception gagne en qualité : Mathieu pense davantage les interrelations constituantes de son système.
Dans un second sens, la conception a gagné en qualité parce qu'elle a gagné en complexité. La dichotomie individuel/collectif permet de mieux penser les rapports liberté/société. Pensée plus riche, pensée plus claire, même s'il reste encore bien des confusions à éclaircir concernant ce rapport liberté/société.

170 Mathieu aurait pu la reprendre à l'occasion du prétest : il ne l'a pas fait. De plus, il donne à cette dichotomie un sens un peu différent que celui que l'intitulé de la deuxième question suggère.

Mais aussi pensée qui n'est pas fermée, qui cherche à faire fonctionner une dichotomie sur un matériau de réflexion, qui "s'aventure", -au sens de BACHELARD- sans pour autant figer la pensée dans des résultats qui se voudraient définitifs. Sans doute, n'y-a-t-il pas vraiment coupure entre une conception descriptive (sans aucune liaison entre ces différentes composantes) et le système le plus complexe (avec un maximum de relations et de feed-backs). Entre ces deux extrêmes, il faut voir la continuité d'une multitude de systèmes de plus en plus complexes. Mais pour que le passage d'un système à un autre puisse se faire et constituer, ainsi, un progrès dans la conceptualisation, encore faut-il que ces systèmes soient ouverts. C'est cela que l'on peut appeler une pensée "dynamique" (171), une pensée "pleine de sollicitations pour réfléchir encore".

En conclusion, pour ce qui concerne les modifications de qualité, il est clair qu'elles ont porté essentiellement sur la conceptualisation. La manière dont la pensée de la notion de liberté se construit a gagné en complexité, en organisation globale, et parfois même en richesse de contenu.

Les croisements : origine, nature, qualité

Nous avons examiné successivement les modifications de conception du point de vue de leur origine, de leur nature, de leur qualité.
Peut-on établir des relations entre ces trois genres de modification ? Autrement dit, à tel type de modification de nature, peut-on faire correspondre un progrès qualitatif dans une dimension particulière, ou bien peut-on associer telle origine à cette modification ?
Cela revient à croiser les données de nos résultats selon ces trois genres.
Nous avons, tout au long de nos commentaires des résultats concernant la nature et la qualité des modifications fait largement appel aux données que nous possédions concernant l'origine de ces modifications. Mais, nous n'avons pas fourni l'intégralité de ces croisements de données. Nous allons le faire au travers des tableaux 9 et 10 , que nous commenterons rapidement.
Par contre, nous étudierons un peu plus en détail le tableau 11 qui présente les différents types de nature de modification croisés avec les trois dimensions du progrès qualitatif.

171 Cf. ce que BACHELARD qualifie de "dynamique" dans le chapitre 2, p. 33.

Dans le tableau 9, il nous faut rappeler, encore une fois, que la troisième colonne qui comprend les origines autres que nos deux dispositifs pédagogiques, comprend aussi les origines inconnues ou indécidables. Ceci pour dire que les chiffres importants qui figurent dans cette colonne s'expliquent, certes, par la complexité des phénomènes que nous étudions, mais aussi par la faiblesse de nos outils de détection de l'origine des modifications. En d'autres termes, nous avons préféré renvoyer à cette troisième catégorie tous les cas de figure que nous ne pourrions, de façon certaine, rattacher à l'une ou l'autre de nos deux premières origines.

Le premier type de modification en nature de la conception, l'activation d'une dimension périphérique qui devient centrale, ne semble pas renvoyer plus spécifiquement à une origine particulière. Nous avons déjà dit plus haut, à quel point les types 3 et 4 semblent respectivement fortement attachés à une origine dans le dispositif de renvoi ou à une origine dans le dispositif de travail de groupe. Dans l'un et l'autre cas, les deux sujets qui ont été classés dans la troisième catégorie sont plutôt des sujets pour lesquels nous soupçonnions la possibilité d'origines multiples. Cependant, tous les élèves qui ont vu disparaître l'une des composantes du noyau central semblent avoir été affectés, en partie du moins, par le dispositif de renvoi. De la même manière, tous les élèves chez qui une nouvelle dimension est venue restructurer totalement la représentation semblent avoir été, en partie du moins, affectés par le dispositif pédagogique de travail en groupe.

TABLEAU 9

MODIFICATIONS DE CONCEPTION

CROISEMENT ORIGINE / NATURE

Origine de la modif. / Modif. en nature	Renvoi	Groupe	Autre Inconnue Indécidable
Activation d'un périphérique qui devient central (8 sujets)	3 (*)	4 (*)	2
Disparition d'un des termes d'un noyau central duel (4 sujets)	2	/	2
Apparition d'une dimension nouvelle (noyau central) intégratrice. (4 sujets)	/	2	2
Apparition de dimensions périphériques nouvelles. (2 sujets)	/	/	2
Modification atypique du noyau central (2 sujets)	/	/	2

(*) Pour une élève, la modification par activation d'un périphérique qui devient central a pour origine à la fois le dispositif pédagogique de renvoi et le dispositif pédagogique de travail de groupe.

TABLEAU 10

MODIFICATIONS DE CONCEPTION

CROISEMENT ORIGINE / QUALITE

Origine de la modif. / Progrès en qualité	Renvoi	Groupe	Autre inconnue indécidable
Progrès global (12 sujets)	3 (*)	5 (*)	5
Conceptualisation (12 sujets)	3 (*)	4 (*)	6
dont descriptif --> systémique (5 sujets)	1	1	3
dont systémique --> systémique (7 sujets)	2 (*)	3 (*)	3
Problématisation (1 sujet)	1	/	/
Argumentation (3 sujets)	1	1	1

(*) Pour une élève, le changement de conception a pour origine à la fois le dispositif pédagogique de renvoi et le dispositif pédagogique de travail de groupe.

Toujours dans le tableau 9, les quatrième et cinquième types renvoient à des effectifs numériquement de plus en plus faibles, et de moins en moins significatifs. Pour le quatrième type, il faut avant tout y voir des changements mineurs, dont on ne sait guère s'ils en resteront là, ou s'ils seront points d'appui de modifications futures plus importantes. Le cinquième type est en fait la réunion de deux cas marginaux qui ne peuvent être étudiés que de façon singulière.

Pour ce le tableau 10, les remarques que nous faisions, à propos du tableau 9, concernant l'importance numérique de la troisième colonne, restent valables.
Un premier regard sur ce tableau 10 nous permet de dire que le croisement des données en origine et en qualité ne nous fournit pas de renseignements significatifs. Telle dimension de la qualité philosophique ne semble pas pouvoir être mise en relation particulière avec l'un des deux dispositifs pédagogiques. Nous avons déjà, plus haut, commenté l'absence, contraire à notre attente, de corrélation entre le dispositif pédagogique de renvoi et la dimension problématisation.
Une seule tendance, il est vrai bien peu marquée, peut se dégager de ce tableau : globalement, comme en conceptualisation, les progrès ayant pour origine le travail de groupe sont numériquement plus importants que ceux qui ont pour origine le renvoi. Les différences apparaissent minimes dans ce tableau, mais il faut les relativiser en se souvenant que seuls quinze élèves ont été exposés au dispositif pédagogique de travail de groupe, alors que les trente l'ont été au dispositif de renvoi. Cependant, il serait bien présomptueux d'en tirer des conclusions concernant l'efficacité de tel dispositif pédagogique. En effet, ce n'est pas parce que, sur des effectifs pour moitié moins importants, les résultats sont un peu supérieurs que l'on pourrait en tirer de telles conclusions. Il faut se souvenir que le dispositif de travail de groupe vient en second, après celui de renvoi, et que ce "relatif supplément d'efficacité" pourrait ne venir que de là.

TABLEAU 11

MODIFICATIONS DE CONCEPTION

CROISEMENT QUALITE / NATURE

Progrès en qualité / Modif. en nature	Concept.	Prob.	Argum.	Appréciation globale
Activation d'un périphérique qui devient central (8 sujets)	5	1	3	6
Disparition d'un des termes d'un noyau central duel (4 sujets)	3	/	/	3
Apparition d'une dimension nouvelle (noyau central) intégratrice. (4 sujets)	4 (*)	/	/	3
Apparition de dimensions périphériques nouvelles. (2 sujets)	/	/	/	/
Modification atypique du noyau central (2 sujets)	/	/	/	/
Total	12	1	3	12

(*) L'un de ces élèves est, par ailleurs, régressif en ce qui concerne la dimension argumentative.

Lorsque l'on cherche les relations entre la qualité et la nature des modifications de conception, on s'aperçoit tout de suite que les deux derniers types de modifications de nature ne correspondent à aucun progrès qualitatif. Le quatrième type de modification, qui n'affecte pas le noyau central, caractérisé par l'apparition de composantes nouvelles en périphérie seulement, ne donne lieu à aucun progrès qualitatif. Faut-il en conclure qu'il ne peut y avoir progrès qu'au prix d'une modification du noyau central ? Les deux cas "marginaux" du cinquième type ne se caractérisent également par aucun progrès qualitatif.

Le premier type de modification en nature, l'activation d'un périphérique qui devient central, donne lieu à progrès qualitatif pour 75 % des sujets, les progrès pouvant avoir lieu pour l'argumentation, la problématisation ou la conceptualisation, sans qu'aucune corrélation significative ne soit observable.

Le second type de modification, par disparition d'un des termes du noyau central, se caractérise par un progrès chez trois sujets (75 % de l'effectif), ce progrès portant exclusivement sur la conceptualisation. Encore faut-il préciser que le quatrième sujet a été déclaré "non progressant", alors qu'il est stable à un niveau élevé de qualité.

Nous avons des résultats identiques pour le troisième type (apparition d'un nouveau noyau central intégrateur) qui donne lieu à progrès pour 75 % des sujets (100 % en conceptualisation).

Il y a là une piste de recherche intéressante : le progrès philosophique en qualité de ces conceptions, tel que peuvent le générer nos deux dispositifs pédagogiques, pourrait impliquer obligatoirement certains modes de restructuration du noyau central.

CHAPITRE SIXIEME

FIGURES ET CONFIGURATIONS :

ETUDES CLINIQUES.

Il nous a semblé indispensable de compléter le caractère expérimental de notre étude par une recherche, disons, "clinique".

Celle-ci aura l'intérêt de se centrer autant sur le sujet étudié que sur l'objet d'étude.

Bien sûr, le sujet sera analysé, avant tout, dans le but d'une mise en lumière du fonctionnement de notre objet d'étude. Autrement dit, c'est bien la conception (de la liberté) de l'élève -et la manière dont elle "fonctionne"- qui nous intéresse, et non l'élève lui-même.

Cependant, l'élève est un tout ; cela signifie qu'il est toujours difficile et souvent appauvrissant de séparer sa conception de la liberté de conceptions sur d'autres thèmes, mais aussi des processus cognitifs autres que les processus de représentation et de conception, ..., voire de séparer le cognitif du social, psycho-affectif, idéologique, pragmatique, etc.

Nous proposons d'aller aussi loin que possible dans une démarche de compréhension globale. D'emblée, nous devons bien préciser les limites d'un tel travail.

Il est d'abord des limites déontologiques : certaines de nos remarques touchent la personne dans ce qu'elle peut avoir de plus intime ou ce qu'elle voudrait avoir de plus secret. D'autres remarques pourraient être dérangeantes, voire blessantes pour la personne qu'elles concernent. Il va de soi que ces remarques et considérations ne se situent jamais dans une dimension relationnelle ; elles n'ont jamais été communiquées aux intéressés. Elles n'ont pas pu, davantage, intervenir, directement ou indirectement, dans les pratiques professionnelles que nous entretenions avec ces élèves. Pour tout dire, les textes qui

suivent ont été écrits alors même que nous n'avions plus de relations professionnelles avec ces élèves (et que nous n'en aurons plus). De notre double statut d'enseignant et de chercheur, seul le chercheur est concerné par ce travail.

Les informations que nous possédons constituent la deuxième catégorie de limites à ce travail. Nous avons eu beau multiplier les outils de recueil d'informations, veiller à leur pertinence, avoir le souci d'une triangulation des sources, il subsiste deux problèmes. Tout d'abord, nous ne sommes pas sûr de posséder toutes les informations nécessaires à la compréhension du sujet que nous étudions, encore moins d'avoir les informations pertinentes au regard des questions que nous nous posons ou des hypothèses que nous avançons. Pour ce qui concerne un élève, nous verrons comment une information de dernière minute peut être susceptible de réorganiser complètement le modèle de compréhension que nous en proposions.
D'autre part, il est possible que l'élève -plus encore qu'il ne dissimule- invente, fabule, mais, somme toute, cela est aussi une réalité authentique qui participe des constructions mentales de ces adolescents. L'élève peut fournir des informations qu'il croit attendues par l'enseignant, le chercheur, voire la personne que nous sommes. Plus généralement, il peut se situer en partie ou en totalité sur le terrain du paraître et jouer un rôle. Etant en représentation, il ne montre pas son vrai visage, mais seulement une figure de lui-même, et c'est en ce premier sens que nous avons voulu intituler les textes qui suivent "**figures**".

Il est une dernière limite qui tient à la nature complexe des systèmes dont nous voulons rendre compte. Sans doute même, ces figures sont-elles l'expression de systèmes de systèmes, et nous serions déjà satisfaits de pouvoir présenter un éclairage partiel de quelques-unes des interactions qui les constituent.

Notre démarche se voudrait phénoménologique et herméneutique tout à la fois. Phénoménologique en ce qu'elle part des phénomènes que nous avons pu saisir, sans préjuger d'un parti pris théorique d'interprétation préalable. Cette démarche tente plutôt de découvrir, ou peut-être de reconstruire, la structure d'organisation de ces phénomènes, ce qui suppose, pour chaque cas, le respect de sa particularité et la construction d'un modèle interprétatif qui lui est propre. Bien entendu, cette démarche ne fait pas table rase de référents théoriques. Bien au contraire, elle les utilise largement, tentant même parfois des convergences, voire des synthèses. Mais elle n'en privilégie, ni n'en présuppose, aucun a priori.

C'est cette structure dont ce modèle est censé rendre compte que nous voulons appeler "**configuration**".

Notre démarche est herméneutique par son effort à donner sens et cohérence à des phénomènes souvent "éclatés". Bien sûr, notre démarche est interprétative, mais ces interprétations se fondent sur des relations entre des phénomènes observés, tout autant qu'elles génèrent de

nouvelles mises en relation entre ces phénomènes ; la partie prend sens par le tout. C'est pour cela que notre démarche peut être enrichissante, parce qu'elle (re)construit du sens.
Nous le savons, toute démarche interprétative repose sur et met en jeu des hypothèses. Il n'y a pas ici de validation externe de ces hypothèses. Seules, l'impression d'une solide cohérence interne , et parfois la sensation d'un surcroît d'enrichissement de notre compréhension, peuvent contribuer à légitimer nos choix d'hypothèses. De toute manière, faire des hypothèses de ce genre revient, dans ce cadre, à prendre des risques, ce qui apparente notre démarche au travail de l'équilibriste.

Il nous reste à dire quelques mots sur le choix des sujets sur lesquels nous avons travaillé.
Dès le début de notre étude, nous avons eu l'impression que le dispositif expérimental ne nous suffirait pas à rendre compte de la complexité de notre objet d'étude. Nous avons eu, alors, le projet de le compléter par une dimension clinique, et d'utiliser pour cela l'outil "entretien". Mais nous ne souhaitions, ni ne pouvions pas nous lancer dans une procédure d'entretien avec tous les élèves. Deux critères très différents ont guidé notre choix pour les dix élèves que nous avons vu en entretien.
D'une part, nous avons utilisé l'entretien comme un outil de complément ou d'approfondissement d'informations. Ceci veut dire que nous l'avons réservé à des élèves que nous ne "comprenions" pas bien.
Mais, nous avons aussi proposé une procédure d'entretien à des élèves qui nous ont surpris ou marqué. En ce sens, ces élèves ont eu, très tôt, à nos yeux, un profil exemplaire. Ils étaient, pour nous, plus "typiques" que leurs camarades, et c'est en ce deuxième sens que nous voulons leur associer le terme de **figure**.

Brigitte (G.T.) ou la conception parasitée par le besoin du paraître.

> *"J'ai été très émue" par la réponse que vous m'avez faite. Car c'est tout à fait l'image que j'aimerais avoir sur mes amis : c'est-à-dire que pour moi la liberté n'est rien sans les autres."*

Ainsi commence le texte de renvoi du renvoi de Brigitte. Le dispositif de renvoi a été pour elle un dispositif d'évaluation : il s'agissait de contrôler si les réponses fournies au questionnaire du prétest produisaient bien sur le lecteur l'effet escompté. Objectif atteint : le renvoi a bien pointé, comme elle

l'espérait sans doute, la forte composante de la relation amoureuse à l'autre.
Pour cela, Brigitte nous a associé la liberté à des revendications "affectives" : "*liberté d'aimer*", "*liberté d'aider les autres*", "*liberté de mourir pour lutter contre la souffrance*", "*liberté de ressentir un événement sentimentalement*".
Brigitte valorise le sentiment, on pourrait même dire l'émotion forte. Pour Brigitte, il faut que "ça remue dedans" pour qu'elle ait l'impression d'être, d'exister. Loin d'une ataraxie, Brigitte, au contraire, revendique le "désordre amoureux". Mais ce sentiment qui fait être doit aussi paraître et l'on a à faire à une exacerbation du sentiment : il faut que ça se voit et qu'on le dise. Dans le renvoi du renvoi, Brigitte fait allusion à la guerre du Golfe et écrit : "*Quand je pense à ça j'ai envie de pleurer.*".
A l'occasion de l'entretien que nous aurons avec Brigitte, elle nous parlera de ses projets d'avenir, de ses projets professionnels, Brigitte veut être styliste. Elle se dit très soucieuse de son "look" et précise "*le look c'est se sentir bien comme on est*". Elle ajoute qu'aujourd'hui elle se sent bien, mais que pendant des années elle se trouvait trop grosse. Lorsqu'on lui demande comment on devient styliste, quelle école ou quelle formation elle devra faire dans quelques mois, Brigitte ne sait pas et avoue : "*je n'ai pas d'itinéraire de formation précis*". Lorsqu'on lui demande d'où lui vient ce choix professionnel, elle répond évasivement : "*Ça doit venir de ma grand mère qui réussit très bien en couture*". Finalement, Brigitte finira par confesser "*styliste c'est un peu un rêve*".
Brigitte agite beaucoup de fantasmes, cela n'a rien d'exceptionnel, si ce n'est qu'elle les expose beaucoup et que ces fantasmes renvoient le plus souvent à cette dimension du paraître. Il y a de l'exhibitionnisme chez Brigitte, à la fois dans ses manières de faire, de dire, de se présenter à autrui, mais aussi dans le contenu de ses dires.
Ceci semble nous entraîner bien loin d'une conception de la liberté. C'est à la fois vrai et faux. C'est vrai parce que le noyau central de la conception de Brigitte, nous allons le montrer, est tout autre. C'est faux dans la mesure où cette position exhibitionniste, nous pourrions dire ce besoin de se montrer et de paraître, vient "parasiter" la conception de Brigitte.

Par parasitage, nous désignons le surgissement de déterminations qui n'ont pas de rapport direct au questionnement sous-jacent à la conception. Cela signifie qu'une conception se reconstruit en réponse -du moins en relation- à un tel questionnement. Un individu peut se poser des problèmes en revenant de manière réflexive sur sa conception, les causes d'un tel retour réflexif pouvant être variées. Un individu peut rencontrer dans sa pratique personnelle une situation-problème qui met en défaut le modèle d'analyse et d'action que constituait sa conception, et qui le conduit, de ce fait, à la rectifier. Un individu peut percevoir une incohérence entre sa conception et une réalité extérieure, et décider ainsi de réajuster sa conception. Toutes ces situations sont des situations que nous dirons "questionnantes". Enfin, la conception peut se formuler dans une situation qui invite l'individu à émettre une opinion, soit à l'occasion d'un questionnaire/sondage, soit, plus généralement, dans une situation d'interlocution. Dans ce cas aussi, il y a questionnement, -même si ce terme n'est pas employé, ici, dans le sens que nous lui donnons lorsque nous parlons de la dimension questionnement de la qualité philosophique, laquelle dimension ne recouvre que les premiers exemples de situation que nous venons de donner.
Mais les nombreuses études de cas que nous avons déjà présentées prouvent que les déterminations de la conception autres que celles résultant d'un questionnement sont monnaie courante. Presque toutes les conceptions obéissent à des déterminations psychiques, sociales, idéologiques, etc., sans que nous parlions, pour autant de parasitage. Il n'y a parasitage que lorsque ces déterminations ne sont pas essentielles, c'est-à-dire lorsqu'elles n'interviennent que de façon accessoire sur la conception. En d'autres termes, le parasitage est une influence qui n'est pas susceptible ni d'atteindre le coeur de la structure de la conception, c'est-à-dire le noyau central, ni d'être un principe organisateur de la conception, et qui n'intervient donc qu'au niveau des composantes périphériques.
Entre ces déterminations essentielles et ce parasitage des déterminations accessoires, la différence est-elle de nature ou de degré ? Autrement dit, une détermination parasite accessoire, plus fortement "investie" par le sujet, peut-elle devenir détermination essentielle ? Nous pencherions plutôt pour une différence de degré d'investissement par le sujet qui pourra rendre parasite ou essentielle cette détermination. Mettons ces quelques hypothèses à l'épreuve de l'étude de cas de Brigitte.

> Tout d'abord, dans la formulation du prétest, le noyau central de la conception de Brigitte n'est pas constitué par une quelconque expression de cette composante du paraître. Le noyau central, pour Brigitte, c'est la liberté comme absence de contraintes. "*Un homme libre est un homme qui a la possibilité de penser, de réfléchir sans obligation*", "*Si cet homme n'a plus de*

contrainte, il est libre...", "Cet homme doit pouvoir effectuer toutes ses envies, enfin presque, car il ne faut pas que sa liberté détruise la liberté des autres".
Apparaît là une contradiction entre la dimension "absence de contraintes" et la nécessité du respect d'autrui et de sa liberté. Si cette contradiction est perçue par Brigitte, elle ne sera pas, pour autant, dépassée, -du moins à l'occasion de ce prétest. Par contre, elle apparaîtra résolue dans la formulation de conception du post-test qui redéfinit la liberté comme indépendance de pensée dans le cadre du respect de la liberté d'autrui, et Brigitte de citer : "*la liberté des uns se termine où commence celle des autres*". Une restructuration de la conception s'est opérée, une composante périphérique est devenue centrale. De plus, les différentes composantes qui étaient juxtaposées dans une conception descriptive sont désormais articulées dans une conception systémique.

Par contre, la dimension du paraître est toujours présente, dans les mêmes termes, et avec le même statut dans l'ensemble de la conception. Elle s'exprime au travers de la relation à l'autre en mettant en avant l'amour du prochain et la charité ("*aider l'autre*", "*aimer les autres*", etc.). Elle ajoutera à l'occasion de l'entretien, comme pour confirmer ce qu'elle avait écrit : "*J'aime mieux rendre les autres heureux et ne pas être heureuse , moi.*", "*Mon but c'est partager*". Mais elle n'interfère pas dans le noyau central de la conception, ceci étant encore plus visible à l'occasion du prétest. Il en résulte une sorte de paradoxe dans la conception de Brigitte dans cette cohabitation de la revendication "absence de contraintes " et de la valeur "amour du prochain". Ainsi, la conception de la liberté de Brigitte se construit avec l'autre et contre les autres, avec l'individu et contre le collectif. Pour tout dire, il n'y a, pas dans la relation à l'autre que Brigitte professe, tout le respect de sa liberté tel qu'elle l'énonce. Il ne s'agit pas de mettre la sincérité de Brigitte en cause, disons qu'elle s'abuse elle-même dans cette configuration psycho-cognitive. De fait, l'autre est un faire-valoir de l'image de charité que Brigitte veut donner d'elle-même, si ce n'est à elle-même.
Elle a besoin de se présenter comme quelqu'un qui a d'emblée des relations positives à autrui. Sans doute a-t-elle besoin de se présenter ainsi pour mieux y croire elle-même. Sa relation a autrui est toujours

pleinement et immédiatement amoureuse, chaleureuse, harmonieuse, et il faut le montrer pour mieux s'en persuader. Dans le renvoi du renvoi, elle nous dit :
"*J'ai un frère et une soeur, on s'entend très bien, on est très liés, et toujours prêts à s'entraider. Quand je raconte ça à mes amis, ça leur fait drôle car eux ils sont sans arrêt en train de se disputer. (...) De ce point de vue-là, j'ai beaucoup de chance. J'aimerais que tout le monde puisse vivre ce que je vis actuellement. Car en plus d'être libre avec mes frère et soeur, je suis libre avec mes parents (...) Depuis deux ans, j'ai également beaucoup d'amis, du moins je le crois.*"
Nous ne connaissons pas la réalité des relations que Brigitte entretient avec ses frère, soeur, parents, amis, mais il y a dans son discours une telle apparence de naïveté qu'elle nous fait soupçonner une projection du désir sur le réel. Autrement dit, Brigitte présenterait les choses telles qu'elle voudrait qu'elles soient.
Mais il y a plus : pourquoi lui faut-il présenter cette image à autrui ? Comme si Brigitte ne pouvait y croire qu'autant que l'autre y croit. Comme si elle pouvait se reconnaître uniquement dans la reconnaissance que l'autre a d'elle. D'où cet emprisonnement dans l'image qu'elle veut donner d'elle même. D'où cette dépendance du regard de l'autre qui la conduit à une perte d'autonomie dans la construction de sa conception.
D'où, aussi, cette peur du regard de l'autre, peur de ne pas correspondre à l'image qu'elle veut donner. Ainsi, écrit-elle dans le questionnaire d'évaluation finale :
" *Je crois que j'aurais aimé participer au travail de groupe, mais je pense que les micros m'auraient gênée. Car je le suis déjà quand on me regarde très fixement.*"
Fortuitement, à l'occasion de l'entretien, Brigitte nous a dit : "*J'ai horreur qu'on me prenne en photo. On n'échappe pas aux objectifs!*".
Des objectifs à l'objet il n'y a qu'un pas comme nous le suggère SARTRE :

"*Et, par l'apparition même d'autrui, je suis en mesure de porter un jugement sur moi-même comme sur un objet, car c'est comme objet que j'apparais à autrui. Mais pourtant cet objet apparu à autrui, ce n'est pas une vaine image dans l'esprit d'un autre. (...) Je reconnais que je suis comme autrui me voit.*" (172)

172 Jean-Paul SARTRE, L'Etre et le néant, p. 276.

Cette détermination du paraître est sans doute importante pour l'équilibre psycho-affectif de Brigitte, et c'est pour cela qu'elle vient parasiter sa conception de la liberté. Mais ce souci du paraître ne mobilise cependant pas suffisamment d'investissement psychique pour soumettre totalement la conception que Brigitte se fait de la liberté. Cette conception n'intègre pas cette dimension dans son noyau central : la logique qui préside à ce souci du paraître n'a pas pu s'imposer totalement.

Christian (G.E.) ou la soumission et la position idéologiques.

Dès le premier questionnaire, la pensée de Christian apparaît double.
D'un côté, il insiste sur une conception "maximaliste" de la liberté comme absence totale de contraintes, indépendance totale, soustraction à toutes influences ("*morale*", "*physique*", "*féminine*"), ...un "*état de quasi-anarchie*".
A l'instant même où cette conception est exprimée, elle est déniée en étant présentée comme impossible, idéale et non réelle : c'est un "*rêve*", un "*inexistant*" "*qui ne pourra probablement jamais exister*". "*La liberté, à l'état pur, ne peut exister de façon matérielle*" ajoutera-t-il dans le renvoi du renvoi. Les réponses au questionnaire du post-test confirment une telle conception en reprenant les mêmes termes.
Au cours de l'entretien, il s'étendra beaucoup sur cet aspect, répétant toujours la même idée, mais avec des formulations différentes ("*la liberté, pour moi c'est total et ça ne peut pas exister ; on fait avec les contraintes*"). Sa pensée ne sera ni développée, ni enrichie, on a, au contraire, l'impression d'un discours enfermé sur lui-même, mais qui, en même temps chercherait toujours sa justification. L'argumentaire semble d'ailleurs plus destiné à Christian qu'à autrui, comme s'il lui fallait alimenter sans cesse sa certitude ("*la liberté, on peut en avoir des morceaux, mais on ne peut pas l'avoir totale, c'est impossible !*").
Tout au plus, la notion de solitude (être seul au monde) est-elle ajoutée comme caractéristique de cette liberté idéalisée. "*Il faut vivre en ermite*" dit-il pendant l'entretien. Ainsi, précise-t-il qu'il n'y a de

liberté qu'individuelle ("*la liberté c'est être marginal, ma liberté empêcherait celle des autres*"). Le questionnaire n'a, dit-il, pas de sens lorsqu'il demande de citer des libertés collectives.
On peut donc se demander quel intérêt peut avoir Christian à présenter une conception qu'il dit lui-même savoir ne pas être réelle, pas même possible. Quel rôle joue cette construction mentale dans l'ensemble du système de conception de Christian ? Quelle est la fonction de ce sous-ensemble au regard de l'équilibre du système dans sa globalité ? On pourrait croire que cette dimension de la conception est un artifice rhétorique et argumentatif pour introduire une conception plus profonde et plus exacte à ses yeux. La présentation d'une conception idéale de la liberté, qui insiste, en même temps, sur son caractère impossible, pourrait servir de point d'appui à la construction -et rétroactivement à la justification- d'une conception plus "réaliste" (au sens de possible) de la liberté.
En fait, il n'en est rien. La seconde composante de la conception de Christian apparaît comme sans rapport avec la première. Lorsque Christian énumère les libertés politiques et démocratiques (*liberté d'expression, liberté de mouvement, liberté de culte, liberté d'association*, etc.) il récite une leçon apprise : celle des Droits de l'Homme. Imprimée comme un vernis de surface, prête à craquer dès qu'on l'interroge un peu plus -l'entretien l'attestera-, cette conception de la liberté comme Droits de l'Homme ne constitue qu'un discours d'emprunt (ou d'adhésion superficielle). Les droits ne sont pas perçus comme conditions de la construction d'une liberté politique. En dépit des apparences, Christian ne s'est pas encore engagé sur le chemin d'une réflexion politique. Tout au plus, ces composantes politiques peuvent-elles être connectées à cette conception maximaliste de la liberté dans la mesure où les droits deviendraient des "résidus" d'une liberté "totale", d'essence non politique, et de toute manière inaccessible.

Christian est-il, ou non, conscient du caractère clivé de sa conception ? Dans le renvoi, après avoir mis à jour cette structure double nous lui tendions une perche par une dernière phrase :

Les deux discours parallèles de Christian peuvent-ils se rencontrer ?

Cela ne déclenchera pas chez lui une quelconque remise en question puisque la conception se retrouvera sans

changement dans le post-test. Pourtant le message a été entendu et -à un premier degré de signification du moins- compris, à en juger par la réponse dans le renvoi du renvoi :
"Les deux discours que vous avez replacés dans ce texte de façon parallèle s'entremêlent dans mes pensées mais ne se rencontrent jamais car ils paraissent incompatibles entre eux."
En d'autres termes, on pourrait déceler que le clivage est non seulement conscient, mais, qui plus est, assumé et volontaire.

Les autres outils de recueil d'informations nous permettront de mettre en lumière une conception et une position bien plus importantes aux yeux de Christian, mais qui sont en fait dissimulées derrière cette conception double et clivée que Christian laisse transparaître, dans le cadre des questionnaires qui lui sont proposés.
Tout d'abord, Christian ne met pas beaucoup de fougue à la défense de sa conception de la liberté. L'investissement ne semble pas important ; c'est du moins ce que les réponses aux questionnaires semblent révéler. Peut-être le thème de la liberté en question ne passionne-t-il pas Christian, peut-être le projet pédagogique ne rencontre-t-il pas sa motivation, ...?
Sur ce point, pendant l'entretien, il ne se privera pas de quelques remarques intéressantes, tout d'abord sur le renvoi : "*il dit ce que j'avais dit* (sous entendu : et rien de plus) *mais en un peu mieux*".
"Les entretiens vous permettent de savoir plus de choses que les questionnaires, parce que, par écrit, y'en a qui ont du mal ! Moi, je suis dans ce cas, d'abord, je fais plein de fautes ! Et puis, j'ai peur de marquer vraiment ce que je pense, ça m'embête que quelqu'un puisse le lire ! Moi, j'écris, mais c'est pour moi !" Il nous faudra attendre les toutes dernières minutes de l'entretien pour savoir ce que cet aveu -discours de Christian un peu investi pour une fois- cache et révèle tout à la fois, et pourquoi il se plaira à répéter si souvent que, à l'occasion du travail de groupe, la présence du magnétophone l'a beaucoup gêné (*"savoir que vous alliez réécouter"*).
Sans doute faudrait-il remettre tout cela en perspective avec le "profil scolaire" de Christian. Dans cette classe de terminale C, il est, pourrait-on dire, en échec scolaire ; cinq de moyenne en mathématiques, six et demi en sciences physiques, si l'on excepte

l'éducation physique et sportive, où Christian est brillant, il obtient sa meilleure note avec neuf sur vingt en philosophie. Cause et/ou conséquence de ce niveau scolaire, Christian n'a pas particulièrement l'attitude d'un actif, ni l'air motivé pour les études. Globalement, ses professeurs disent qu'il doit probablement peu "travailler", qu'il ne "participe" pas en classe, qu'il "s'intéresse" peu à ses études. Lui-même, s'emploie à dire, à qui veut bien l'entendre, qu'il est "*sur une voie de garage*", qu'il fera une deuxième terminale pour essayer d'avoir au moins le premier tour écrit du baccalauréat, ce qui lui donne le droit de se présenter aux concours administratifs. Mais il jure qu'après il ne poursuivra pas : "*les études c'est pas mon truc !*". A tout bien considérer, il ne semble pas avoir une image très valorisante de l'école et des activités scolaires ("*L'école c'est la galère, c'est comme l'usine !*"). C'est pour lui, dit-il, une corvée de se lever tous les matins pour satisfaire à l'"obligation" scolaire. Pourtant, il prend soin de nuancer en précisant qu'"*on n'est pas à l'école pour s'amuser*".
Pour ce qui est de la philosophie, Christian n'en perçoit guère ni l'utilité, ni le sérieux. Il ne voit pas "*à quoi cela pourrait bien servir*" et ne manifeste pas des dispositions engageant au questionnement. De plus, ces préoccupations ne semblent pas faire partie de son univers culturel familier et familial. Pour tout dire, il ne tient pas l'activité du cours de philosophie en haute estime. Pourtant, il ne manifeste jamais d'hostilité en classe à l'égard du contenu, de l'activité ou du professeur de philosophie, bien plutôt il mélange ironie et mépris scrupuleusement contrôlés par les règles de la "bienséance scolaire" avec une attitude "bon enfant".

Avec ses camarades de classe, Christian conserve souvent cette attitude critique et désabusée , son regard, et parfois quelques remarques lapidaires, témoignent du peu de cas qu'il fait de l'opinion des autres, mais cela ne le conduit jamais à l'affrontement, ni même à la controverse. Il faut dire que Christian n'a pas une attitude de leader ; ses relations de communication sont réduites à un petit cercle de camarades exclusivement masculins, dans lequel son activité apparaît, le plus souvent, suiviste.
A l'occasion du travail de groupe, Christian intervient fort peu. Lorsqu'on lui demande ce qu'il en pense, il

répond souvent de façon laconique *"pas grand chose !"*. Il met en oeuvre de rares interventions spontanées qui portent plus sur la dynamique du groupe que sur le contenu des échanges : il s'emploie le plus souvent à "moucher" le leader du groupe par une remarque agressive et/ou ironique mais toujours lapidaire et/ou allusive.
Là encore, Christian s'avance masqué.
Une remarque, dans le post-test, peut être interprétée comme une allusion au travail de groupe, cette remarque n'avait aucun équivalent dans les réponses au questionnaire du prétest. Christian nous définit la liberté comme *"le droit de ne pas écouter l'expression des autres"*. Faut-il voir là l'expression d'un vécu difficile ou négatif du travail de groupe ? Ou bien, faut-il voir là la condamnation de ce type de travail, voire de toute communication de ce genre ? Par son attitude hautaine, mais aussi par le côté "expéditif" de ses rares interventions, Christian semble toujours nous faire passer le message que "tout cela ne vaut pas le coup".

Ce côté lapidaire est aussi présent dans l'expression écrite de Christian : une production quantitativement faible, des phrases courtes, un discours largement redondant,... D'ailleurs lui-même avouera, au cours de l'entretien, que *"Après la première question, j'avais l'impression d'avoir tout dit et de me répéter."*
L'argumentation est, comme nous l'avons déjà souligné à propos de l'entretien, largement répétitive, mais surtout elle est presque toujours peu convaincante.

Est-ce à dire que Christian n'a pas grand chose à dire ? Nous faisons l'hypothèse qu'au contraire Christian ne dit pas tout ce qu'il a à dire, donc que son discours constitue une sorte d'écran.

Ce sont les toutes dernières minutes de l'entretien qui nous éclaireront. Alors que nous venions de décider de mettre fin à la conversation, Christian parle des professeurs de la classe, ce qui l'entraîne dans un discours sur l'autorité, la discipline et la liberté à l'école.
"Un prof, il doit connaître ce qu'il fait, pouvoir intéresser ses élèves, mais il doit aussi être capable de maintenir un certain ordre dans la classe.
Y a des profs qui savent pas se faire respecter !
Vous, par exemple, vous êtes trop libéral !"
Suit un discours passionné sur la nécessité de l'ordre,

de la discipline, de l'obéissance,... Le contexte strict de l'école est très vite dépassé pour servir de champ d'application à des dogmes à résonance quasi totalitaire. Car, cette fois, le discours est "militant" (au sens où Christian a le souci de convaincre), pourtant l'argumentation n'est pas plus développée, ni plus "efficace". Faisant appel à l'évidence ("*Si! si! c'est comme ça !*"), elle sermonne et exhorte.

Rétrospectivement, cela nous permet de mieux comprendre les allusions quasi machistes présentes dans les réponses aux questions du prétest, sur lesquelles Christian reviendra dans l'entretien. Christian écrivait que "*l'homme libre ne subit aucune contrainte, aucune influence, qu'elle soit féminine ou physique, ou morale.*" Dans le renvoi, je me contentais de citer Christian, sans tentative d'analyse, ni autre commentaire que "sic" entre parenthèses. Christian m'avait demandé alors ce que signifiait ce terme. Je lui précisais qu'il indiquait une citation authentique de l'auteur.
Il revient sur ce thème à l'occasion de l'entretien comme pour se justifier ("*Quand on est marié, on subit une contrainte.*"). Cependant, dans tout son discours transparaît une grande inquiétude vis-à-vis de l'engagement amoureux, mais aussi social que constitue le mariage (il se dit inquiet par le divorce quand il y a des enfants).

Est-ce pour cela qu'il élimine totalement la seule fille présente dans le groupe auquel il a participé ? "*Aline, elle a presque rien dit !*" (alors qu'en temps de parole, elle se situe juste derrière Fernand, le leader du groupe). "*Aline, elle était toujours d'accord avec Fernand !*" (mais il est incapable de dire sur quoi portait leur accord, et, de plus, cette remarque n'est pas exacte).

On peut s'attendre à ce qu'une telle configuration idéologique ait du mal à évoluer. On ne s'étonnera donc pas de ne trouver aucune modification d'importance entre le pré et le post-test.

Deux hypothèses d'explication peuvent être avancées.

Tout d'abord, la conception de Christian, pour reprendre la conceptualité de FLAMENT, n'est pas autonome. Il définit une représentation autonome par la caractéristique suivante :

"*le lieu de la cohérence de la représentation de l'objet x est au niveau même de cet objet*" (173).

Ainsi, la conception que Christian se fait de la liberté acquiert tout son principe de cohérence dans un univers de conception autre, celui de l'organisation et de l'ordre social. C'est parce que, dans le système idéologique auquel Christian se rattache, la société doit être régie par un certain type d'ordre, que la liberté devient pour lui impossible par essence. C'est pour la même raison que la référence aux Droits de l'Homme ne peut apparaître que par un discours clivé, pour éviter de poser la question de sa compatibilité et de sa cohérence avec ce système idéologique fondé sur la notion d'ordre.
La conception qui nous apparait n'est que le résultat d'un processus de "soumission" à une autre conception non exprimée. Une série d'"associations" de conceptions nous a permis de reconstituer cette soumission idéologique : nous sommes allé de l'ordre à la liberté en passant par la discipline à l'école et la fonction d'autorité d'un enseignant.

La seconde hypothèse que nous retiendrons ici concerne la "*position idéologique*", au sens de KAES (174), dans laquelle Christian se trouve placé. Qu'il y ait "*mentalisation idéologique*", c'est-à-dire production de représentations, opinions, croyances,..., nous avons déjà pu le vérifier. En outre, parler de "position" idéologique désigne une configuration récurrente qui s'accompagne de peurs, d'angoisses, de mécanismes de défense, d'un certain type de relations au monde, de mécanismes de déni, de clivage, de suture, etc. Ce que nous avons pu voir de la perception que Christian se fait de la femme, dans la cohérence qu'entretient cette perception avec son idéologie de l'ordre, nous pousse à vouloir reconnaître des peurs et des angoisses (concernant le mariage, le divorce,...). Mais, nous y reconnaissons, là aussi, des mécanismes de déni (dans

173 Claude FLAMENT, Structure et dynamique des représentations sociales, p. 205-206.
174 Cf. René KAES, L'Idéologie études psychanalytiques.

le rôle qu'a joué Aline dans le groupe). Nous avons décrit le mécanisme de clivage -qui constitue sans doute la caractéristique structurelle la plus importante de la conception de Christian- pour qu'il ne soit pas nécessaire d'y revenir davantage. Ses relations à l'extérieur, dans ses refus de communication en dehors des modes de l'agression, de l'ironie -et encore, réduits à des expressions très lapidaires- semblent bien témoigner, elles aussi, de réflexes sécuritaires. Dans la peur de dire, dans la peur de communiquer, paradoxalement alliée à une argumentation auto-justificatrice, redondante presque jusqu'à l'obsession, il faut voir la peur de la contestation, la peur de la remise en question, par les autres, mais aussi par soi-même. Lorsqu'à l'occasion de l'entretien, nous demandons à Christian s'il lui arrive de changer, d'avis, de conception, d'opinion, il répond "*Je change, mais il faut qu'on me prouve que j'ai tort !*" (sous entendu : je doute qu'on puisse me prouver que j'ai tort). Les prises de position définitives et péremptoires de Christian sont bien caractéristiques d'une volonté de suture toujours présente dans la position idéologique.

On comprend mieux l'impuissance de nos deux dispositifs pédagogiques à faire évoluer la conception de Christian. D'abord, thématiquement, ils ont porté sur la liberté et non sur la conception de l'ordre. Ensuite, et surtout, ces dispositifs pédagogiques proposent à Christian de s'aventurer sur les chemins d'une rupture, alors même que sa position idéologique lui fait consacrer toute son énergie à la suture.

En termes d'efficacité, cela condamne-t-il toute action pédagogique, ou bien seulement les deux dispositifs que nous avons utilisé ?
La position idéologique se caractérise par une intolérance au conflit interne ; on comprend mieux l'insuccès du renvoi qui tente de provoquer un tel conflit par un questionnement, tout comme l'insuccès du travail de groupe qui espère qu'un conflit socio-cognitif externe pourra se prolonger et donner naissance à un conflit interne.
Nous essaierons, en guise de prospective, dans le dernier chapitre de cette thèse, de proposer des dispositifs pédagogiques adaptés à une telle configuration, et basés sur le concept de "*transitionnalité*", tel que le construit KAES (175), reprenant WINNICOTT.

175 Cf. René KAES, Introduction à l'analyse transitionnelle.

Francis (G.T.) ou l'"idéalogie" (176)

La liberté *"c'est l'absolu de chacun d'entre nous"* écrit Francis, mais il ajoutera à l'occasion de l'entretien *"les adultes sont des briseurs de rêve"*. Il est vrai qu'une lecture superficielle des productions de Francis conduirait beaucoup d'entre nous à le qualifier péjorativement de "doux rêveur". Dans les réponses au questionnaire du prétest revient à trois reprises cette formulation *"être libre c'est pouvoir vivre"*. Cette formulation, énigmatique par son fort degré de généralité, n'est pas vraiment expliquée ni précisée. Disons plutôt qu'elle est déclinée sur un mode tautologique : *"vivre jusqu'à l'épuisement de sa personne"*, *"Vivre est l'image, la vérité première de ce qu'est la liberté individuelle. Du sentiment de vivre découlent toutes les autres libertés individuelles"*, *"vivre intensément sa vie"*. C'est comme si il y avait là impossibilité ou refus de préciser le sens d'une telle conception ; pas de précisions, pas d'explications, pas de justifications, mais omniprésence quasi-obsessionnelle de cette équation : être libre c'est vivre. Peut-être parce que la réponse écrite de Francis n'a pas à faire sens, mais qu'elle a une autre fonction : affirmer, de manière presque mythique et presque mystique une valeur. Nous voulons dire par là que la démarche intellectuelle de Francis ne se situe pas au niveau du concept. Pas de construction progressive qui se corrige en s'affrontant au réel, en tentant d'affiner sans cesse sa fécondité opératoire pour comprendre ce réel. La construction de Francis n'est pas concept sur ce point précis parce qu'elle n'est pas un construit, parce qu'elle n'a pas d'histoire, parce qu'elle est toute entière inanalysable par essence. Ce qui nous oriente vers les qualificatifs de mythique et de mystique, c'est le caractère ésotérique, presque sacré d'une telle formulation ; il n'y a pas lieu de préciser davantage l'équation "être libre c'est vivre" car toute précision ne pourrait être qu'appauvrissement sacrilège et non enrichissement

176 Nous reprenons ce terme de KAES (in René KAES, L'Idéologie études psychanalytiques) qui voit dans l'idéologie une "triple allégeance" à l'idéal, à l'idole et à l'idée proprement dite.

valorisant. On en appelle alors à la notion d'absolu ("*La liberté est pour moi une quête d'absolu. Cet absolu peut se traduire, il est vrai, par la notion de vivre.*").

Mythique également, dans le sens d'une opposition du "muthos" au "logos", la pensée se fait image et symbole, et cette symbolique se proclame vérité du monde. Image lorsque Francis, dans le renvoi du renvoi, cite Jacques BREL :

> "*Vivre, aimer jusqu'à la déchirure*
> *Pour atteindre l'inaccessible étoile*"

et commente son choix de citation par : "*l'inaccessible étoile est pour moi ma liberté et les sentiments superbes et forts que sont l'amour et la vie représentent les uniques moyens grâce auxquels je parviendrai à tenir dans mes mains cette liberté.*"

Mystique également, dans le sens d'une communication directe entre le "Je " et l'absolu. La médiation de libertés institutionnalisées, reconnues, collectives est refusée. Ainsi, la liberté devient affaire personnelle, individuelle ("*chaque homme a sa propre image de la liberté...*", "*c'est une valeur qui varie selon les individus. Pour certains individus, être libre prend telles ou telles formes, pour d'autres être libre prend des formes différentes.*"). Alors, la liberté est à la fois absolu et relatif, quête d'un idéal que chacun poursuit comme il l'entend ("*c'est une recherche unique que chacun entreprend à sa manière et avec des objectifs différents*"). Il y a là plus qu'une revendication d'originalité, de droit à la différence, il faut voir un refus. Refus de normalisation de la liberté dans un ou des modèles acceptés de tous. Normalisation qui viderait la liberté de toute son activité, de tout ce qu'elle peut avoir de conquérant. En un mot, pour Francis, la liberté est par essence processus de libération et non état d'homme libre garanti par le modèle des Droits de l'Homme ("*c'est une recherche perpétuelle*").

L'affirmation d'une voie intime et directe de l'accès à la liberté comme pouvoir vivre s'avère être défense contre -ou du moins contre-pouvoir à- la liberté "obligatoire" et normalisée par nos sociétés occidentales dans le modèle des Droits de l'Homme.
Ceci éclate de façon criante au travers de la manière dont Francis se saisit de l'opposition indivi-

duel/collectif et plus encore dans les jugements qu'il porte sur ce qu'il appelle "*les libertés de façade*".
La deuxième question distinguait explicitement libertés individuelles et libertés collectives dans le but de permettre l'expression des relations à autrui et des relations au groupe. Lorsqu'il s'agit d'énumérer des exemples, Francis prouve qu'il maîtrise fort bien la distinction ; "*la liberté de choisir l'être avec qui on décide de vivre*" est qualifiée d'individuelle alors que "*la liberté de culte*" est considérée comme collective. Cependant la conception de Francis nous apparaît singulièrement confuse lorsqu'il s'agit d'analyser cette distinction ; "*Ce sont les libertés individuelles qui, mises en commun, donnent ces libertés collectives. (...) Car ces libertés collectives résultant des libertés individuelles sont purement artificielles du fait que les libertés individuelles sont comme elles disent individuelles.*". Il serait trop facile de décortiquer dans le détail son raisonnement pour en montrer la faiblesse logique. A l'évidence, l'argumentaire -si tant est que le mot ne soit pas ici trop ambitieux- ne tient pas.

Il faut examiner ces réflexions confuses plutôt du point de vue de leur fonction que de celui de leur fonctionnement. Il y a là l'expression larvée, masquée, d'une méfiance, d'un refus, d'une pensée "sociétale" de la liberté. Cette dimension est, par ailleurs, exprimée très clairement par Francis.
"*Ces libertés collectives qui sont brandies haut et fort ne sont que des contraintes maquillées pour laisser croire aux hommes qui forment la société qu'ils possèdent des libertés.*"
"*Ce sont des libertés de façade qui nous cachent les véritables libertés. (On est également libre de crever de faim, tout comme on est libre de mourir de soif.) (...) En donnant des libertés aux individus d'une société, on leur laisse l'impression de liberté, mais la société en profite, par l'intermédiaire de ces libertés, pour contrôler ses hommes. Ces libertés sont placées de telles manières que l'homme est finalement contraint de vivre une certaine vie.*"
Au travers de toutes ces affirmations, c'est bien entendu à une critique de la société que nous avons à faire. Nous assistons à la dénonciation de l'utilisation de la valeur liberté à des fins manipulatrices. Pour Francis, c'est au nom de la liberté que la société impose son modèle d'organisation. Bien plus, dans l'esprit de Francis, il y a utilisation

frauduleuse de la notion de liberté pour imposer un "ordre social". Toutes ces affirmations se réfèrent à -peut-être même s'originent dans- un système de pensée bien précis, la pensée marxiste. Francis ne cache ni ses sources, ni ses engagements (177) : "*Je suis gauchiste*", dit-il, se réclamant de TROTSKI.

D'ailleurs, à l'occasion de l'entretien, Francis fait explicitement référence à un texte de MARX dont nous reproduisons ici une phrase résumant de façon synthétique l'analyse critique marxiste des Droits de l'Homme. Il faut préciser que ce texte n'a pas fait l'objet d'une étude, ni même d'une allusion, pendant l'enseignement philosophique au moment où Francis l'évoque.

"Aucun des prétendus Droits de l'Homme ne dépasse donc l'homme égoïste, l'homme tel qu'il est, membre de la société bourgeoise, c'est-à-dire un individu séparé de la communauté, replié sur lui-même, uniquement préoccupé de son intérêt personnel et obéissant à son arbitraire privé." (178)

Les grandes idées mises en avant par Francis concernent bien entendu une critique de l'hypocrisie de la "société bourgeoise" capitaliste et de la manière dont les Droits de l'Homme sont mis en avant pour justifier exploitation et aliénation. Il en est de même pour l'opposition "homme tel qu'il est" / homme tel qu'il pourrait et qu'il devrait être s'il n'était pas soumis à la pression capitaliste. C'est bien l'opposition sous-jacente de l'idéal au réel, et la critique de ce réel au nom de cet idéal.
En d'autres termes, c'est en raison de son adhésion à des idéaux sociaux et politiques différents de ceux qui sous-tendent notre organisation sociale, que Francis s'engage dans une critique du système de valeur associé à cette organisation sociale, selon lui inacceptable. Mais c'est aussi pour faire fonctionner, et pour légitimer, cette critique qu'il construit sa propre conception sur un idéal (celui du pouvoir vivre).
Dans cette lutte "idéalogique", -fonctionnement traditionnel- on va jusqu'à dénier à l'idéal de l'adversaire la valeur, voire le statut d'idéal. Ainsi Francis affirme-t-il, à l'occasion de l'entretien, "*C'est pas comme en 68, les jeunes, aujourd'hui n'ont plus*

177 Il fut l'un des leaders locaux de la contestation lycéenne de l'automne 1990.
178 Karl MARX, La Question juive, p. 109.

d'idéaux".

Notons au passage que ce que A. GOUHIER appelle l'"*idéologie occidentale*" ressort du même type de fonctionnement : depuis l'effritement des régimes politiques de l'Est, il n'y aurait plus d'alternative idéologique et politique, digne de ce nom, au modèle "occidental". En plus de la critique d'une exploitation qui se masque derrière une pensée "libérale", c'est aussi cette prétention à l'universalité, cet "impérialisme" du modèle des Droits de l'Homme que Francis dénonce ("*Il n'y a plus de contrepoids, plus de contre-pouvoir au capitalisme*").

Conscient, ou prenant conscience, à ce moment de l'entretien, du rôle et de la fonction que joue l'idéal dans sa conception de la liberté, il déclare : "*ma conception de la vie intense, c'est un contrepoids à l'exploitation capitaliste*".
Les idéaux auxquels il s'oppose ne peuvent pas avoir le statut noble d'idéaux, ils auront le statut péjoratif d'idéologie ("*idéologie de la production*"). Pour justifier cela, Francis construira son argumentation sur l'opposition "*réussir sa vie/réussir dans la vie*". Nous vivons, dit-il, dans une société où "*c'est toujours la productivité qui prime*".
Comme le dit KAES (179), le "versant idéalisant" a, entre autres, la fonction de sécurisation et de protection contre le "persécuteur". Ainsi, l'"*idéologie de la production*" peut se trouver neutralisée, ou du moins exorcisée, par l'idéal de la "*vie intense*". Bien sûr, cette "idéalisation" est une des trois composantes essentielles de la mentalité idéologique.

Il est remarquable de voir à quel point, en critiquant l'"idéologie dominante", Francis s'identifie le plus complètement aux fonctionnements cognitifs qui la caractérisent. Croisade contre le persécuteur, survalorisation de l'idéal, "culte" des idoles (TROTSKI, 1968), pensée filtrée par la grille du système d'idées auquel il adhère, ..., Francis est indiscutablement en pleine pensée idéologique. Pourtant, on ne peut guère parler pour lui de "position idéologique", mais seulement de "mentalité idéologique" (180). La différence

179 René KAES, L'Idéologie études psychanalytiques, pp 154-157.

180 Très exactement, on peut dire que Francis présente quelques-unes des caractéristiques du premier des trois moments de la "position idéologique" tel que le décrit KAES :
"Dans un temps inaugural, la régression idéologique est une régression

est de taille car elle nous renvoie à un système clos ou à un système ouvert. Francis ne possède pas toutes les caractéristiques de la "position idéologique" : même si son idéal est fort, sa lecture du réel n'est pas complètement déformée par son idéologie. Nul fantasme de toute-puissance et de toute vérité n'affecte ses productions intellectuelles. Il tient au contraire à la notion de "*remise en question permanente*" (du moins, se présente-t-il ainsi à l'occasion de l'entretien). Surtout, aucune dépersonnalisation, aucun abandon de soi au service de ses idées, idéaux, idoles, n'existe chez lui ("*Il faut garder l'esprit critique et chercher à inventer toujours*") ; au contraire, la dimension personnelle du choix et le droit à la différence dans un autre choix semblent préservés.

Pourtant, aucun changement notable de conception entre le pré et le post-test n'a pu être remarqué. Le dispositif pédagogique de renvoi n'a produit aucun effet ; très exactement, il a conduit Francis à s'expliquer et à se justifier davantage. Francis faisait partie du groupe témoin et n'a donc pas vécu le dispositif pédagogique utilisant le conflit socio-cognitif. On ne peut pas préjuger du résultat qu'il aurait pu produire chez lui, mais il aurait été intéressant d'observer si les prises de position de Francis, à l'occasion du débat, auraient pu être de type éristique ou de type heuristique. S'agit-il d'engager le combat verbal avec l'espoir d'une victoire en termes de conviction/conversion ou s'agit-il de chercher ensemble à mieux comprendre, à mieux se comprendre, certes, sans complaisances excessives et sans jamais abandonner les exigences d'un esprit critique en éveil ?
Ce sont quelques indicateurs alternatifs qui peuvent permettre de reconnaître, ou non, la "position idéologique" dans notre dispositif pédagogique.

---

narcissique au service du Moi. Objet narcissisant, l'idéologie conforte et assure le Moi défaillant, angoissé, soumis à la division et à la menace de la désintégration. C'est un temps de "lune de miel", celui de l'illusion retrouvée : moment d'une expérience de plaisir intense, dont attestent tous les militants d'une idéologie reçue comme invincible. Dans cette première modalité, l'idéologie trace et maintient les limites du Moi : le processus mental semble se dérouler dans ces limites."
(René KAËS, L'Idéologie études psychanalytiques, p 131.)

Jean-Pierre (G.E.) ou la solitude d'un autre univers culturel.

"*Pourquoi on est là ?*", demande Jean-Pierre pour commencer l'entretien. Cette remarque, à elle seule, suffirait à saisir la complexité de la position et de la conception de Jean-Pierre.
Donner un sens / trouver un sens aux activités scolaires est, sans doute, ce qui fait le plus problème pour Jean-Pierre.

Originaire d'une famille d'agriculteurs, il dit souvent qu'il est le premier de la famille à entrer en Sixième dans un collège rural à faible effectif, où, nous le savons, la prise en charge et le suivi des élèves sont importants. Pourtant, Jean-Pierre garde un mauvais souvenir de cette insertion scolaire qu'il a vécue difficilement, alors même qu'il était très bon élève. Déjà, Jean-Pierre a l'impression d'être un mal aimé à l'école.
Puis, Jean-Pierre sera élève d'une seconde dans un lycée technique. Ce n'est pas qu'il a un goût particulier pour les études techniques, ce n'est pas non plus une orientation par l'échec -son très bon niveau scolaire lui permettait de choisir la section qu'il voulait-, c'est plutôt que cette orientation est sans doute plus conforme aux ambitions que lui-même et sa famille se donnent le droit d'avoir. Dans ce lycée technique, il fera aussi sa première expérience d'internat. expérience difficile, querelle avec un surveillant d'internat, quelques mots grossiers sont échangés, Jean-Pierre ne sera pas officiellement renvoyé du lycée, mais, en "accord" avec sa famille, la décision est prise : il devra changer d'établissement à la prochaine rentrée scolaire. Toujours avec un très bon niveau scolaire, ceci aurait pu être vécu comme une "promotion valorisante" puisque Jean-Pierre passe d'une Seconde technique à une Première S.

Le voici interne dans un lycée d'enseignement général, mais toujours à cinquante kilomètres de la structure familiale. Cependant le vécu de la communauté scolaire ne s'améliore guère ("*la vie à l'internat c'est pas drôle*") et les difficultés scolaires apparaissent d'abord dans les disciplines littéraires. En Lettres, le professeur lui reproche son manque de culture littéraire, mais bien plus encore son

désintérêt pour la littérature, et son comportement infantile en classe. Ce n'est pas par hasard que le conflit éclate avec ce professeur de Lettres : si l'on en croit BERNSTEIN, les difficultés scolaires ont une origine socio-linguistique. La maîtrise des "*méta-langages universalistes de l'école*" s'accompagne d'une adhésion à une morale, une culture et à des valeurs nouvelles.

"Si l'école tente de transmettre un savoir qui rompt avec le savoir quotidien, un savoir général mis en oeuvre à travers divers méta-langages, et que j'appelle universalistes, il faut tenir compte aussi du fait qu'elle transmet, implicitement et explicitement, par l'intermédiaire des critères définissant les bonnes formes de conduite chez les élèves et chez les maîtres, des valeurs, ainsi que la morale qui en découle, qui influencent les contenus enseignés et les situations d'enseignement. Ces valeurs et cette morale influencent encore le contenu enseigné à travers la sélection des livres, des textes, des films,... Ainsi l'enfant de classe ouvrière peut être dans une situation très défavorable dans ses rapports avec l'ensemble de la culture scolaire : il se peut qu'il ne réponde pas à une culture qui n'est pas faite pour lui." (181)

La confrontation (182) de deux cultures se vit avec douleur de part et d'autre. D'un côté un fils d'agriculteur que son environnement familial n'a jamais mis en contact avec le livre, de l'autre un professeur de lettres, poète de renommée nationale, auteur de nombreux recueils et anthologies, directeur de collection dans une maison d'édition. Le choc sera rude, l'incompréhension mutuelle, la non reconnaissance générera chez l'un comme chez l'autre amertume voire agressivité. Visiblement, Jean-Pierre fait partie de ces lycéens que DUBET appellent les "*nouveaux lycéens*", originaires d'un milieu familial et socio-culturel qui n'a pas connu, avant eux, le lycée. On les rencontre plus généralement dans les sections techniques (tertiaires) des lycées, plutôt que dans une terminale

181 Basil BERNSTEIN, Langage et classes sociales, p. 257.

182 Dans le récit de cette confrontation, nous ne disposons que de la version de Jean-Pierre. Il n'y a donc là aucune prétention à l'exactitude des faits analysés ; nous ne travaillons là que sur la manière dont Jean-Pierre les vit -voire les fantasme. Mais peu importe, en regard de notre projet de recherche, il s'agit là d'une réalité à part entière, puisque ce sont ces données-là qui interfèrent avec les constructions cognitives de Jean-Pierre.

C. Ils ont presque toujours l'impression d'être des mal-aimés et d'être dans une logique d'échec ; ainsi, ils ont parfois des attitudes très agressives par rapport à l'école.

"Certains affirment nettement leur personnalité contre l'école. Ils esquissent une logique déviante en s'opposant à toute compromission avec l'école, en refusant d'avoir l'air de se laisser séduire. Ils développent une image des relations scolaires dans laquelle il importe de ne pas "collaborer" avec l'adversaire, de "répondre", de ne pas se laisser faire." (183)

Car c'est un vrai combat qui a pour enjeu l'identité culturelle, les racines, les valeurs auxquelles chacun des protagonistes est attaché. Alors, de part et d'autre, on fourbit ses armes destinées à dévaloriser cet autre dont la culture met en cause la sienne.
Ainsi, Jean-Pierre rend-il en retard un devoir de français qui n'est qu'une copie mot pour mot d'un travail que ce même professeur avait noté quinze, sous la signature d'un autre élève. Il obtient la note cinq, et s'empresse de mettre en accusation publique le professeur pour son manque d'objectivité et pour l'injustice flagrante qu'il fait subir à l'un de ses élèves. Bien entendu, toute cette stratégie avait été construite pour obtenir ce résultat.
En face, le professeur organisera un véritable rituel de dévalorisation. Il lui offrira un hochet, l'obligeant à venir recevoir son cadeau debout sur le bureau (clin d'oeil au film "**le Cercle des poètes disparus**" que les élèves de cette classe ont eu l'occasion de voir ?), et lui donnant publiquement l'accolade.
Faut-il que les relations soient à ce point dégradées pour en arriver à de telles extrémités ! Et quels peuvent bien être les enjeux réels de telles pratiques ? Jean-Pierre répète souvent cette phrase : "*Je suis un persécuté !*". C'est comme si, à l'école il n'y avait pas de place pour son univers culturel, pas de place pour une autre culture que celle "portée" par l'école. Jean-Pierre n'a pas trouvé de "parole" qui, à l'école, lui permette d'exprimer sa culture. C'est comme si cette culture ne pouvait pas s'exprimer comme contre-culture contestataire de celle de l'école, mais comme sous culture dont il ne reste plus qu'à avoir honte, mais à "faire payer" cette honte dans une petite "guéguerre". Ces conflits ne peuvent le conduire qu'à bé-

183 François DUBET, Les Lycéens, p. 119.

néficier du statut de "martyr", ce qui lui permet alors de mettre en accusation et de tenter de culpabiliser ses "bourreaux".
L'école, telle que Jean-Pierre la vit, ne laisse-t-elle pas d'autres stratégies d'opposition que celle-ci, ou bien devons-nous voir là une composante psychique profonde de Jean-Pierre ? En d'autres termes, s'agit-il d'un enfermement paranoïde dans le rôle de méprisé, de martyr, de persécuté, ou bien la seule façon possible d'affirmer son identité culturelle à l'école ? Nous n'avons ni les moyens -ni surtout le droit- de tenter une réponse à ces questions, cela outrepasserait nos fonctions d'enseignement comme de recherche. Mais ce qui nous intéresse par dessus tout, c'est de savoir comment de tels "fonctionnements" culturels peuvent interférer avec les conceptions que Jean-Pierre se fait de la liberté.

Les caractéristiques principales de la conception de Jean-Pierre, telles qu'elles sont exprimées dans les réponses au questionnaire du prétest, associent la notion de liberté aux notions de solitude et de parole.

La solitude est la caractéristique principalement mise en avant dans les réponses que Jean-Pierre fait au questionnaire du prétest. ("*Pour moi, la liberté individuelle c'est la tranquilité. Lorsque je me sens mal, je m'isole un certain temps et c'est cette solitude...*"). Au dire de Jean-Pierre, ce sont ses relations à autrui qui sont à l'origine de sa conception -solipsiste pourrait-on dire- de la liberté. On ne peut être pleinement libre que seul puisque les autres sont ressentis comme des obstacles à la liberté. Jean-Pierre précisera ce point de vue à l'occasion de l'entretien en disant "*la liberté c'est la solitude, c'est vrai. Mais les gens ne me comprennent pas, alors je ne les comprend pas. Je ne comprends pas qu'on ne me comprenne pas.*" Nous retrouvons là la logique d'opposition liée à une situation d'incompréhension telles que nous les décrivions à partir des éléments de l'histoire de la vie de Jean-Pierre.

La parole, et son associé le silence dans une parole intérieure, s'opposent à l'action ; la liberté se manifeste plus pour lui par une pensée, une réflexion que par des actes, des faits ou des états ("*la liberté est à prendre au sens moral et non au sens physique : c'est-à-dire que les condamnés ne sont pas privés de cette même liberté*"). Dans les composantes périphériques de sa conception, il y a des allusions, d'une

part aux expériences de sa vie de lycéen interne et d'autre part à une "pensée politique" structurée autour de la notion de Droits de l'Homme. Mais, dans l'une comme l'autre de ses dimensions, le dire, la parole tiennent une place particulièrement importante ("*Plus l'homme a de liberté, plus il en demande*", "*la vie de l'internat où les censures arrivent de tous côtés*").
Tout l'épisode du "renvoi" du lycée technique tourne autour de cette liberté de parole, d'expression, de dire. D'ailleurs, Jean-Pierre présente l'événement de la manière suivante : "*j'ai dit ce que je pensais à un surveillant et que ça ne lui a pas plu*". En réalité, l'origine de la controverse est à chercher du côté d'un tutoiement que le surveillant n'acceptait pas, alors même qu'il en usait avec Jean-Pierre. Sans doute, faut-il voir là la non reconnaissance par Jean-Pierre du bien fondé d'une relation d'autorité "*par un garçon qui n'a même pas vingt ans*".

Au cours de l'entretien, Jean-Pierre exprime sa satisfaction concernant la forme de travail en groupe du second dispositif pédagogique avec l'argumentaire suivant : "*là, au moins, tout le monde peut s'exprimer !*". Pourtant, si on lui fait remarquer que - l'enregistrement l'atteste- il a très peu parlé, que ses camarades ont même dû le contraindre à prendre la parole et qu'il a multiplié les stratégies de résistance pour tenter d'y échapper, il rétorque : "*J'ai du mal à parler en public*". il ajoute : "*y'a des trucs que je disais tout bas à cause du magnétophone !*" et "*C'était confortable lorsque Fernand* (le leader du groupe) *monopolisait la parole*".
Le seul passage à l'acte réalisé par Jean-Pierre réside donc dans le pouvoir de dire, dans la dénonciation de ce qui l'opprime. Mais cette dénonciation, qui atteint parfois, mais rarement, la révolte, ne s'engage jamais dans un processus de libération. L'observation des éléments de récit de vie que Jean-Pierre nous livre semble nous montrer que les situations réelles de non-liberté dans lesquelles Jean-Pierre se trouve placé n'évoluent guère. Ce qui change serait plutôt la manière dont Jean-Pierre les vit émotionnellement et cette sorte de faculté qu'il a de pouvoir les "exorciser" en les dénonçant sur des modes toujours fortement dramatisés. Le pouvoir de dire prend donc la forme du pouvoir de crier, ce qui ne change rien à la situation, mais ce qui permet à Jean-Pierre de l'accepter plus facilement.
Faut-il voir dans le recours à la liberté d'expression

comme caractéristique essentielle de la conception de Jean-Pierre, quelque chose comme une théorisation -mais aussi une justification- de sa propre pratique ?

C'est que Jean-Pierre ne nous fournit que bien peu de matière pour nous permettre de mieux cerner sa conception de la liberté. Autant il s'avère bavard en situation d'entretien pour raconter son vécu, autant les réponses écrites aux questionnaires sont laconiques. C'est encore une fois son impossibilité à donner du sens à ces diverses situations scolaires, à percevoir la finalité de ces questionnaires, de ces débats de groupe qui expliquent sans doute cette absence de mobilisation qui se traduit par le peu de matière produite. Aux questions du prétest, il répond par une formulation de conception rapide, péremptoire et -nous y reviendrons- probablement très liée à des préoccupations conjoncturelles. Il le dit lui-même dans le "renvoi du renvoi" ("*si ça avait été un autre jour, j'aurais écrit autre chose*"). Ce texte est très intéressant pour nous permettre de percevoir comment Jean-Pierre se représente ses propres mécanismes de pensée.

Jean-Pierre explique tout par une opposition entre pensée et écriture, avec l'idée que l'écriture le trahit ("*je constate qu'il y a une certaine dissymétrie entre la pensée et l'écrit.*", "*Ce texte qui m'a été communiqué me semble une interprétation correcte de ce que j'ai écrit, mais pas l'interprétation correcte de ma pensée...*", "*je suis incapable de transmettre ma pensée par écrit...*", "*vous n'avez pas l'interprétation de ma pensée mais rien qu'une mise en page...*")

Imputer à l'écriture la trahison de sa pensée est cohérent avec l'identité culturelle que Jean-Pierre manifeste. Nous avons vu supra comment l'environnement culturel de Jean-Pierre ignore l'écrit, ignore la lecture et l'écriture comme activités valorisées, et parfois même se positionne contre. Mais il y a derrière la formulation "*mise en page*" une idée confuse, bien plus intéressante, que nous voudrions essayer de reprendre à notre compte tout en tentant de la clarifier. C'est comme si la conception s'actualisait de manière différente en fonction du contexte, du moment, de l'interlocuteur... Nous préférons, pour notre part, le concept de mise en scène. Le texte et le scénario de la pièce sont toujours là, identiques à eux-mêmes, mais chaque représentation théâtrale est unique, singulière, toujours différente. Elle l'est parce que le lieu dans lequel elle se donne lui impose ses propres

contraintes. Elle l'est parce que le moment où elle se joue fait signe et oriente la compréhension que l'on peut en avoir. Elle l'est par l'interprétation des comédiens, toujours différente à chaque fois. Elle l'est parce que toute représentation théâtrale est une relation de communication avec un public, et que celui-ci réagit toujours de façon particulière. Elle l'est parce que tous ces facteurs s'entremêlent en un système complexe. Mais elle l'est enfin parce qu'un metteur en scène fait un choix de lecture et d'interprétation du texte et du scénario et propose au public un "message" qu'il veut différent des versions précédentes. Ce pouvoir du metteur en scène, pouvoir libre de toute interprétation, mais aussi pouvoir totalement contraint par le texte initial, l'espace dans lequel il sera représenté, les comédiens recrutés, etc, nous parait rendre compte analogiquement de ce que nous avons appelé une formulation de conception.(184)
On peut imaginer la difficulté lorsqu'il s'agit d'étudier -comme le veut notre projet de recherche- les changements de conception sous l'impact de dispositifs pédagogiques. Jean-Pierre, lui-même, alors qu'on l'interroge sur d'éventuels changements de conception (deuxième question servant de cadre au renvoi du renvoi :"Votre conception a-t-elle changé entre le moment où vous avez répondu au questionnaire et le moment où vous recevez ce texte?") nous renvoie à la complexité du problème. Sa réponse embrouillée ("*une conception pour moi, ça ne se change pas, ça se transforme, et comme elle est en permanence transformée...*", "*même si ma conception n'avait pas changé, je n'aurais pas écrit la même chose...*") nous montre bien comme il est difficile de postuler une structure profonde derrière des formulations, par nature, sans cesse changeantes.

Pourtant, nous voulons croire au changement de conception chez Jean-Pierre. Entre les réponses au pré et au post-test, les formulations sont bien différentes. Si le prétest nous renvoyait aux notions de solitude et de liberté d'expression, le post-test nous renvoie plutôt aux Droits de l'Homme. Nous avions identifié cette référence aux Droits de l'Homme comme une composante périphérique de la conception postulée à partir des réponses au questionnaire du prétest. Nous avons donc admis pour Jean-Pierre l'existence d'un changement de conception et nous avons rangé ce

184 Bien sûr, il ne s'agit là que d'une analogie et non d'un modèle explicatif.

changement dans la catégorie des modifications de conception par activation d'un périphérique qui devient central.
Cependant, il nous reste ce doute : qui nous dit que cette nouvelle formulation n'est pas une formulation strictement adaptée à l'image que Jean-Pierre se fait de notre propre attente. Jean-Pierre n'a-t-il fait que coller à ce qu'il croit être la norme scolaire ? C'est comme si nous n'avions jamais réglé et dépassé le problème de l'artefact. Car les réponses de Jean-Pierre sont encore plus laconiques que celles faites au questionnaire du prétest. Cette fois le discours est totalement impersonnel ; plus d'allusions à son vécu, on en reste à un discours très général et non impliqué. Ce doute est, sans conteste, renforcé par le fait que Jean-Pierre nous déclare qu'il n'a pas changé de conception entre le pré et le post-test.

Mais ce qui nous fait croire à un authentique changement de conception, c'est que nous retrouvons dans l'une des phrases écrites par Jean-Pierre l'un des arguments plusieurs fois utilisé dans le groupe auquel il participait. Nous avons déjà dit que Jean-Pierre n'avait, pour ainsi dire, pas participé aux débats du groupe si ce n'est pour raconter, sans trop de détails, son renvoi du lycée technique. Nous avons déjà parlé aussi de la satisfaction qu'il exprime à l'occasion de l'entretien concernant la forme de travail en groupe. Toujours dans le cadre de cette ambivalence qui semble le caractériser, Jean-Pierre se dit satisfait de cette forme de travail mais très sceptique sur son efficacité (*"Les conflits d'opinion du groupe ça sert à rien parce que les autres vous écoutent pas"*). L'impression du décalage culturel éclaire encore une fois cette remarque ; bien intégrés et à l'aise dans cet exercice scolaire, les autres "parlent une langue" qui n'est pas la sienne, ainsi, il lui reste cette impression d'être un incompris. Il a pourtant été attentif au débat puisqu'il reprend à son compte cet argument de la subjectivité de la liberté qui a été l'objet de la discussion pendant une grande partie du temps (la liberté serait un sentiment subjectif que quelqu'un peut avoir alors même qu'il se trouve placé dans une situation objective de manque ou d'atteinte à la liberté).

C'est pour cette raison, aussi, que nous imputons l'origine du changement au travail de groupe et au conflit cognitif qu'il a pu générer chez Jean-Pierre. Le dispositif de renvoi a généré un changement

d'attitude de Jean-Pierre, plutôt qu'un changement de conception. En effet, le renvoi, qui centre tous ses efforts d'analyse sur le sujet pensant et ses processus de pensée, a été, pour Jean-Pierre comme une reconnaissance. Le "renvoi du renvoi" l'atteste.

Ce texte, "renvoi du renvoi", est un texte beaucoup plus construit, beaucoup moins "spontané" que les réponses aux questionnaires des pré et post-tests. Tout d'abord, Jean-Pierre n'a pas rédigé ce "renvoi du renvoi" en temps voulu. Il a fallu attendre plus d'une semaine et deux réclamations pour qu'il nous fournisse ce texte. Nous avons toujours pensé que cette réticence provenait du fait que notre renvoi avait quelque peu "dérangé" Jean-Pierre. Lorsque nous lui suggérons cette hypothèse, dans le questionnaire d'évaluation finale, mais surtout à l'occasion de l'entretien, il la récuse et déclare "*j'avais pas envie de le faire*", en prétextant la paresse. En réalité, nous croyons que l'attitude de Jean-Pierre au regard du "renvoi" est ambivalente ; il en apprécie la justesse ("*le renvoi était une bonne analyse*", dit-il à l'occasion de l'entretien), et il est content d'une démarche qui est centrée sur ses propres processus intellectuels. D'un autre côté, ce "renvoi" le met en question en lui révélant une facette de sa conception qu'il n'apprécie pas beaucoup. Cette ambivalence est exprimée de la manière suivante (réponse à la troisième question : "La lecture de ce texte modifie-t-elle votre conception en introduisant des caractéristiques ou des visions des choses nouvelles ?") : "*Oui, ce texte modifie ma conception car depuis sept années de scolarité jamais un professeur n'avait fait un tel travail -> Est-ce que celui-ci nous reconnaissait à notre juste valeur ou alors comparait-il notre pensée écrite avec la sienne (sans approfondir, et si ça ne collait pas ???)*".

Ce n'est, nous l'avons déjà dit, pas la première fois qu'un travail ou une remarque d'un professeur (re)mettent en question Jean-Pierre, et nous savons que cela ne provoquait chez lui qu'attitudes de refus et d'hostilité. C'est -du moins le dit-il- la première fois que cette mise en question se double d'une telle reconnaissance, elle peut alors contribuer à le sortir de son isolement, de sa marginalité, à le sortir de ses positionnements stériles et douloureux à la fois, à combler un tant soit peu le fossé du décalage culturel, ...en un mot, à le réconcilier -ponctuellement et partiellement, certes- avec l'école en donnant du sens

à ce que l'on y fait.

Ce changement d'attitude constitue un préalable indispensable à toute évolution cognitive, mais, réciproquement il est facile d'imaginer à quel point cette évolution cognitive -par l'accès à un référent culturel nouveau qu'elle peut permettre- est susceptible de renforcer ce changement d'attitude.

Laurent (G.E.) ou la position mytho-poétique.

Pour Laurent, concevoir la liberté c'est résoudre le système complexe des problèmes que pose la relation avec autrui. Cette relation est vécue de manière ambivalente par Laurent.

D'abord, autrui est un obstacle à ma liberté, car il est un obstacle à ma toute puissance, et, de gré ou de force, je suis bien obligé d'en tenir compte ("*C'(un homme libre) est un homme seul, car toute union avec une autre personne est un avis en plus à faire valoir lors d'une décision.*"). Cela conduit Laurent à envisager une conception maximaliste mais impossible de la liberté ("*aucun homme n'est libre, à part celui qui se met en marge de la société*"). Dans une telle conception, l'autre et les autres étant des obstacles, la liberté ne peut se définir que comme absence totale de contraintes ("*Un homme libre, c'est un individu qui peut aller là où il veut, dire ce qu'il veut, faire ce qu'il veut...*", "*un homme (libre) ne peut pas respecter ou avoir des limites*").

Laurent est bien obligé de constater que si l'autre est obstacle à ma liberté, il n'est pas concevable de pouvoir me passer d'entretenir des relations avec lui ("*la présence d'amis autour de moi est indispensable, et donc les ennuis qui vont avec*"). Ce besoin de l'autre crée une situation de dépendance contraire à la liberté définie comme absence de contraintes ("*la présence d'une compagne à mes côtés m'enlèvera un peu de liberté pour, je l'espère, beaucoup de joie*").

A l'occasion de l'entretien, Laurent reviendra sur ce besoin des autres et sur sa relation à la dépendance. Il parle de ses parents, il évoque alors la mort de sa mère qu'il situe comme le point de départ de ce besoin impératif de l'autre. Il parle aussi de son père, de

l'image qu'il a de son père, de ce modèle d'indépendance qu'il représente à ses yeux. Ce faisant, il aborde la contradiction dans laquelle il se sent mal, contradiction entre son besoin et son désir/idéal ("*l'idée même de dépendre de quelqu'un me déplaît*", "*ma liberté a dépendu trop longtemps de celle des autres. Et à ne plus être maître de sa liberté, de ses actes, on n'est plus soi-même...*"). Le problème est complexe puisque l'autre n'est pas seulement un "poids" par le besoin qu'il génère, ainsi "*...le besoin des autres permet de prendre appui sur eux, avis auprès d'eux*". Complexité aussi, lorsqu'il dit que la dépendance génère l'envie d'être indépendant, en d'autres termes que la contrainte est à l'origine du désir de liberté ("*c'est le besoin des autres qui me fait vouloir être indépendant*").
Les rapports à autrui sont aussi pensés par Laurent en termes politiques et moraux. Le respect d'autrui est une exigence morale et le respect des lois une exigence socio-politique. C'est tout d'abord un contrat de réciprocité ; "*la liberté des autres : respecter chacun pour que chacun et la société vous laissent libre*". Ce sont les règles du jeu d'une cohabitation intéressée, dans laquelle la liberté prend la couleur d'une sécurité acquise grâce au respect réciproque, et Laurent de citer : "*la liberté des uns s'arrête où commence celle des autres*".
Mais c'est avant tout un idéal politique auquel Laurent adhère pleinement. "*La liberté, c'est aussi une idée, résumée dans une déclaration et ses premiers mots : tout homme naît libre et égal... La liberté est un sentiment pur mais utopique auquel je crois beaucoup.*". Tout en exprimant implicitement des réserves sur les difficultés de sa mise en oeuvre, Laurent développe une pensée politique fortement attachée au respect de l'autre et de ses droits, en un mot à une "philosophie" des Droits de l'Homme.

Cette conception de Laurent exprimée dans les réponses au questionnaire du prétest mélange dans sa construction plusieurs origines.
D'abord, elle se présente comme une sorte d'analyse d'un problème philosophique, celui des rapports à autrui ; de ce point de vue la pensée de Laurent fait le point d'une réflexion personnelle, une sorte d'état des lieux intellectuel.
D'une autre manière, nous pouvons dire qu'elle exprime un vécu psychique, celui de ses relations à sa mère

défunte et de ses identifications à son père (il y a tout lieu de croire que les psychanalystes s'engageraient là dans des explications oedipiennes). Enfin, elle exprime une pratique personnelle de la liberté ou plus exactement une difficulté à vivre pratiquement une expérience de liberté. Nous mentionnions supra le difficile vécu de la dépendance/indépendance par Laurent. Nous nous devons d'analyser un peu plus en détail ce qui fait précisément difficulté dans ce vécu.

Laurent nous fournit une piste dans le renvoi du renvoi en nous écrivant "*le thème abordé a mis en évidence le conflit entre l'absence de contraintes et le respect d'autrui, mais d'autres thèmes auraient mis en évidence l'ambivalence de ma pensée*". A l'occasion de l'entretien, Laurent dit souffrir de l'irrésolution ("*je vis souvent entre deux éléments contradictoires à ne pas pouvoir choisir*"). Il évoque le dispositif de travail en groupe auquel il a participé, il évoque son malaise de ne pas pouvoir se situer dans une controverse entre deux de ses camarades. C'est lui-même qui fait allusion à la fable de l'âne de Buridan, mais l'analyse qu'il en fait ne présente guère l'indifférence comme une liberté, mais comme une contrainte. Laurent souffre de ne pas pouvoir prendre de décisions, entre deux situations contradictoires, Laurent ne sait pas choisir, ne peut pas choisir, alors il s'engage dans la fuite en avant. "*Entre les deux possibilités de l'âne de Buridan, il y a toujours une porte de sortie ailleurs. Mais c'est plutôt cela une situation de dépendance : le troisième choix est une situation de rechange encore plus mauvaise.*"

Il nous faut ici interpoler une hypothèse explicative. Et si le besoin affectif, que Laurent nous présente, les larmes aux yeux, comme consécutif à la mort de sa mère, avait à voir avec son irrésolution ? Dans une situation contradictoire, choisir c'est prendre parti, c'est prendre des risques. C'est prendre le risque de perdre l'amour de celui qui, peu ou prou, était derrière le choix que l'on n'a pas fait. Il est vrai que prendre des décisions peut toujours déplaire à quelqu'un, et que l'on peut toujours fantasmer la transformation de ce déplaisir en rejet, en abandon amoureux, voire en hostilité. Ainsi, il ne reste plus comme issue à ces situations contradictoires, vécues comme à haut risque,, que la fuite dans une troisième voie. Mais Laurent sait bien que cette troisième voie est une fausse solution, au sens où elle esquive le problème sans le résoudre.

Cette configuration psycho-affective interfère au coeur même du conceptuel. Laurent l'a bien senti lui-même, en illustrant son état par cet exemple historiquement classique d'une liberté d'indifférence de l'âne de Buridan. De plus, le pouvoir de choisir est une des définitions possibles de la liberté. On ne sera pas étonné -nous y reviendrons- de trouver, dans les réponses au questionnaire du post-test, comme dimension centrale de la conception de Laurent, le pouvoir de choisir, le libre arbitre.

Pendant l'entretien, Laurent se laisse volontiers aller à exprimer sa conception de la liberté à l'aide d'images.

La liberté, pour lui, est bien rendue par l'image d'un homme qui marche, sur une route, sans attache et sans but précis. *"La route est caillouteuse, il y a des prés autour"*. Laurent décrit l'homme comme vêtu d'un jean, portant un sac à dos, un *"routard"*, nous dit-il. *"L'homme sourit, il est heureux"*. Autre image évoquée par Laurent, *"une grande ligne droite dans le désert, une voiture rapide, au loin les montagnes Rocheuses."*
De cette imagerie, quels référents culturels pourraient émerger ? On pourrait s'attendre à voir évoquer KEROUAC ou RIMBAUD. Nous aurons le lieutenant BLUEBERRY, John WAYNE, ou le beau cow-boy de la publicité pour les cigarettes Marlboro. (185)

Le beau cow-boy de Marlboro tient son cheval en bride et porte sa selle sur l'épaule. Il est seul dans l'immensité des paysages traditionnels de l'ouest américain. S'apprête-t-il à repartir ou bien vient-il tout juste d'arriver ? Peu importe, il ne se fixera pas, c'est une halte de courte durée et le temps ne va pas s'arrêter.
John WAYNE représente le prototype cinématographique du héros de western, grandes étendues, aventure, solitude, ... et bien d'autres attributs symboliques traditionnels.

185 On pourrait s'étonner de ne pas voir apparaître les plus beaux fleurons de notre patrimoine culturel littéraire et artistique comme figures identificatoires. Un univers culturel autre s'est imposé à nos jeunes lycéens. Il faut croire que l'école a pris acte de ce changement d'univers culturel, puisque la traditionnelle vignette de soutien à l'école publique représente pour l'année 91 une leçon d'harmonica entre LUCKY LUCKE et JOLY JUMPER.

Le lieutenant BLUEBERRY est le héros d'une série de bandes dessinées de GIR qui raconte la saga d'un cow-boy beau et ténébreux à l'époque qui suit la guerre de Sécession. BLUEBERRY est un aventurier, *"mal compris", qui n'a pas de but", "mais qui reste humain"*. En évoquant ce personnage de bandes dessinées, Laurent ajoute "*mon idéal c'est d'être un grand solitaire*". Il rappelle par là sa revendication d'indépendance, mais aussi sans doute un besoin de reconnaissance ; tous ces grands cow-boys solitaires sont aussi des héros, dont les actions sont reconnues "d'utilité publique". Mais surtout, BLUEBERRY est celui qui est parti, "*qui a laissé tout le monde derrière lui*", "*qui n'a pas de but*", "*il devient*". Certes, on retrouve là la notion de fuite en avant, mais surtout on voit apparaître la valeur intrinsèque du changement et du devenir. BLUEBERRY est un homme du devenir, plus encore, on pourrait dire que, pour Laurent, le devenir est son être.

Si nous avons tenté d'analyser chez Laurent son intolérance psychique et pragmatique à l'irrésolution, il nous faut tenter de la mettre en rapport avec son intolérance psychique et cognitive à la contradiction. Laurent ne supporte pas plus l'impossibilité de prendre des décisions -si ce n'est des décisions de fuite- qu'il ne supporte des contradictions dans son mode de pensée. Car pour lui, il semble que la contradiction doive toujours être résolue ou dépassée. Laurent exprime cette idée en faisant appel à la notion de manichéisme. "*Ce texte (le renvoi) me rappelle le seul problème important qui m'ennuie : cette conception manichéenne de ma pensée. Je n'arrive pas à avoir d'avis arrêté sur tel ou tel sujet.*" Toujours une expression de l'irrésolution, plus cognitive que pragmatique cette fois, cette irrésolution est considérée comme un handicap socio-relationnel (*"A une époque où l'individualisme est maître, c'est un problème grave, car on a du mal à exister en tant qu'individu, en tant que pensée précise"*). Cette intolérance à l'irrésolution est donc intolérance à l'ambivalence, intolérance à la contradiction interne (*"Dans chaque idée, il existe du bon et du mauvais. Comment peut-on en défendre une sans relâche quand on sait qu'elle renferme des faiblesses ?"*).

Cette structuration cognitive de l'intolérance à la contradiction interne nous apparaît particulièrement intéressante car elle constitue sans doute l'un des

réquisits d'une possibilité d'évolution de conception. En ce sens, elle est en complète cohérence avec cette position "mytho-poétique" que nous décrivions plus haut.

Le changement de conception chez Laurent est patent entre le pré et le post-test .
Plus encore, Laurent professe une sorte de "théorie" du changement de conception et de la nécessité d'un tel changement ("*la conception d'un homme doit, à mon avis, être en perpétuelle évolution sinon il régresserait*" écrit-il dans le renvoi du renvoi). A cette occasion, il précise l'impact du renvoi sur sa pensée ("*Il modifie ma conception en analysant ma pensée, le seul fait d'ordonner sa pensée amène d'autres idées ou plutôt les précise*").
Pendant l'entretien, il dit avoir l'impression de changer facilement d'avis, d'idée. Lorsque l'on évoque le travail de groupe, il se souvient d' avoir adhéré , à certains moments, à des idées émises par d'autres. Le porteur de l'idée nouvelle importait peu, dit-il, il suffit que l'argumentation lui apparaisse convaincante. Il précise que "*l'idée nouvelle doit pouvoir se raccrocher à mes idées*". Il semble donc, selon lui, qu'il ne peut y avoir changement que s'il y a, au sein même de la conception existante, des points d'appui pour une conception nouvelle ("*ça réveille ce qui était déjà caché en moi*").

Nous avons déjà évoqué, supra, le changement dans la conception que Laurent se fait de la liberté.
Dans les réponses au questionnaire du post-test nous allons voir apparaître une conception quelque peu nouvelle chez Laurent. Plus exactement les composantes de sa conception vont se réorganiser. Ce qui était central va passer au second plan, alors que des dimensions périphériques vont devenir centrales.
Dans les réponses au questionnaire du prétest, nous l'avons vu, le noyau central de la conception de Laurent s'organisait autour d'une opposition contradictoire entre une liberté-absence de contraintes et une dépendance, et un nécessaire respect de l'autre et des autres. Dans ce même prétest apparaissait, de façon ponctuelle, une dimension que nous avons analysée comme périphérique : le pouvoir de choisir ("*C'est (l'homme libre) un homme qui peut choisir ses obligations, car dans la société actuelle, aucun homme n'est libre à part celui qui se met en marge de la société*"). La seconde partie de la phrase -et bien plus encore,

l'ensemble des réponses au questionnaire- montre bien que la conception dominante, déterminante dans la logique de pensée de Laurent, reste la liberté comme absence de contraintes. Cependant, cette composante du libre arbitre est présente. Dans les réponses au questionnaire du post-test, nous disons que cette composante devient centrale. Nous nous appuyons pour cela sur le constat d'une fréquence bien plus importante de ses occurrences (" *C'est (l'homme libre) une personne qui a la possibilité de faire son choix...*", " *choisir son métier*", "*choisir sa vie*"). Mais surtout la notion de liberté de choix organise logiquement l'ensemble de la conception de Laurent telle qu'elle est formulée dans les réponses à ce questionnaire. Nous avons donc un changement de conception que nous avons dénommé par "activation d'un périphérique qui devient central".

A quoi pouvons-nous imputer ce changement ? Le dispositif pédagogique que constitue le texte de renvoi pointait cette dimension périphérique en l'associant à une autre, présente dans le prétest, celle d'une relation étroite entre liberté et responsabilité. Laurent, lui-même, nous l'avons vu, dans le renvoi du renvoi, affirme que ce texte de renvoi a contribué à modifier sa conception. Mais c'est plus une pétition de principe qu'une identification de la nature précise des modification intervenues.
Laurent a également participé au second dispositif pédagogique, celui du travail de groupe. L'écoute attentive que nous avons réalisée de la bande audio de ce moment de travail ne permet pas de repérer une modification de conception in situ pour Laurent. Bien plus, Laurent se soucie davantage de contrôler l'ensemble de ses dires, afin de conserver son statut de leader dans le groupe, que d'exprimer publiquement des incertitudes ou des modifications de sa conception de la liberté.
Nous nous sommes donc résolu à considérer comme indécidable, au regard des informations que nous possédons, l'origine du changement de conception chez Laurent.

Ce qui nous paraît bien plus important, c'est de remarquer chez Laurent des "dispositions de terrain", presque un "profil" favorable au changement. Ceci s'exprime déjà par ce que nous avons repéré sous le nom de théorie du changement, sorte de méta-conception qui valorise en soi les changements de conceptions. Il y a là une mentalité d'accueil du changement.
En cohérence avec cela, on peut également repérer chez

Laurent une "position" propice au changement, la position que KAES nomme "mytho-poétique". L'ancrage de la pensée sur un substrat culturel mythique (en l'occurrence, pour Laurent, le mythe du cow-boy) et la possibilité de mettre en marche une pensée aventureuse, imaginaire et créatrice, mais suffisamment sécurisée par son attachement à des mythes fondateurs stables, sont les conditions d'une position favorable au changement. Nous ne nous étonnerons donc pas de voir, à des niveaux différents, Laurent valoriser le DEVENIR en soi.

Rebecca (G.E.) et Emmanuel (G.T.) ou l'absence d'investissement et de pratique.

Nous avons déjà fait allusion à la conception de Rebecca dans le chapitre quatre lorsqu'il s'agissait de définir la notion de qualité argumentative d'une conception. Nous avons également examiné en détail la conception d'Emmanuel dans le chapitre cinq pour illustrer cette modification de nature d'une conception par la disparition d'un des termes du noyau central. Ce qui nous intéresse, et que nous voudrions évoquer ici, concerne les relations -ou plus exactement l'absence de relation- que leur conception de la liberté entretient avec leurs pratiques de liberté.

Nous avions déjà constaté à l'occasion de l'analyse de la formulation de conception d'Emmanuel dans le prétest la présence de deux discours que nous qualifiions "d'emprunt". D'un côté une définition nominale de la liberté comme absence de contraintes, avec une forte part d'illusion, de rêve et de désir, de l'autre une exaltation des Droits de l'Homme. D'un côté, le discours qui semble caractériser le stade de réflexion "adolescent" sur la liberté, de l'autre le discours politique fortement médiatisé, dans l'air du temps. Ces deux discours fonctionnent en parallèle dans une conception clivée.
La dimension absence de contraintes, c'est pour lui le "*rêve de tous*", pour ce qui le concerne, il abandonnera ce rêve, et toute cette dimension de la conception dans sa formulation du post-test. C'est peut-être un rêve qu'il a pu lui-même avoir puisqu'il dit, à l'occasion de l'entretien, avoir connu "*beaucoup de contraintes dans son vécu familial*". "*J'ai reçu l'éducation*

conforme à celle que mes parents avaient eux-mêmes reçue, c'est-à-dire une éducation dure". "Ça a changé à partir de 18 ans !". Maintenant, et ce depuis la classe de seconde, Emmanuel est interne et, pour lui, *"l'internat est plutôt un espace de libertés qu'un espace de contraintes."* Sans vouloir porter le moindre jugement négatif sur l'internat, il faut que son environnement familial ait été particulièrement contraignant pour que l'internat lui soit ainsi comparé. Est-ce ce vécu familial qui a conduit Emmanuel à revendiquer une liberté comme absence de contraintes, tout en la considérant comme un rêve inaccessible ? Est-ce ce changement de situation personnelle, cette situation plus libérale, qui le conduit, à terme, à abandonner cette revendication (dans le post-test) ? Nous voulons plutôt croire que le désir n'a pas franchement disparu, mais qu'Emmanuel y a renoncé, parce qu'il l'a jugé impossible à atteindre. Nous ne savons jusqu'où la situation que vit Emmanuel a pu se "libéraliser", c'est-à-dire jusqu'où les contraintes ont pu reculer, mais nous pensons plutôt qu'Emmanuel a rompu toute relation entre son vécu et sa conception. Il a renoncé à la dimension revendicative de sa conception. Comme, par ailleurs, rien dans sa conception ne répondait à un problème pratique qu'il pouvait se poser, ce renoncement constitue une rupture avec le dernier lien qui pouvait rattacher le contenu idéel de sa conception avec ses pratiques quotidiennes.
Ne subsiste plus alors que l'expression des Droits de l'Homme, mais avec une présentation de ceux-ci sans histoire. Emmanuel n'a pas intégré le fait que les Droits de l'Homme soient une conquête historique, résultats de luttes pour la liberté. Ils sont réduits à des entités juridico-politiques réifiées. A l'occasion de l'entretien, il nous donnera la clé de la compréhension de sa conception en déclarant : *"les Droits de l'Homme, ça ne me touche pas personnellement, ce n'est pas concret."*. Emmanuel ajoute pour généraliser : *"la liberté, ce n'est pas à notre niveau, ça ne fait pas partie des problèmes quotidiens"*.

On peut avoir, à certains moments,l'impression que certaines dimensions de la conception peuvent être trop "investies" par le concepteur. La prégnance de déterminations psychiques, sociales, idéologiques, pragmatiques,... pourrait nous faire croire à un "gauchissement", à une "altération", à une "déformation" de la conception. Mais que voyons nous lorsque l'investissement disparait ? La conception "épurée" est une conception "affadie" voire "appauvrie". Cet affadis-

sement se mesure d'abord à la faiblesse quantitative des composantes, des contenus de la conception. Elle se manifeste ensuite par les clichés, lieux communs, discours d'emprunt,... autre manière de dire que l'activité du sujet a été faible dans le processus d'élaboration de la conception. Structurellement, la conception peut être systémique, mais les systèmes sont peu complexes, avec bien peu d'interrelations et de feed-backs. Enfin, ces conceptions sont le plus souvent très figées, très statiques. En effet, même si elles intègrent un questionnement, elles donnent des réponses qui ont pour fonction de tarir ce questionnement ; les réponses sont définitives et ne génèrent que rarement de nouvelles interrogations. Rien, dans la conception comme dans la position du sujet qui conçoit, n'invite à chercher encore.
C'est un tel exemple d'affadissement que nous donne Emmanuel. Coupée de ses pratiques de vie, désinvestie psychiquement, sa conception nous apparaît bien pauvre et bien figée, presque sclérosée.
La conception d'Emmanuel semble désinvestie (même de sés dernières illusions revendicatives), la relation à la pratique semble interrompue. Nous souhaiterions maintenant examiner la conception de Rebecca dans laquelle nous ne trouvons nulle trace d'investissement, nulle relation à une pratique -même antérieures.

> La production de Rebecca est peu abondante : c'est la plus courte production écrite qui nous a été fournie en réponse au prétest et la conception se réduit quasiment à son noyau central . Ce noyau central comprend deux composantes en contradiction entre elles : la liberté comme absence de contraintes et la liberté comme respect d'un ordre social. Seuls, quatre exemples de libertés particulières viennent préciser ces deux composantes, mais sans véritablement introduire de dimensions nouvelles.
> "*Un homme libre est un homme qui agit sans contraintes.*", "*Les libertés ne sont pas respectées dans la mesure où il y a des lois. Mais celles-ci sont nécessaires pour éviter l'anarchie que ce soient lois morales ou lois sociales.*" Cette contradiction entre les deux aspects de la liberté semble parfaitement repérée par Rebecca.
> Des sortes de pseudo-résolution de ces contradictions s'expriment au travers de formulations qui ont toute l'apparence de schèmes étranges. En voici un exemple : "*Un homme libre est un homme qui agit sans contraintes. Un homme libre n'est pas pour autant un homme qui ne dépend de personne. au contraire l'homme a besoin d'autrui.*" On y retrouve grossièrement les caractéristiques du schème étrange à savoir l'expression du normal (absence de contraintes), l'expression de l'étranger à cette norme (besoin

d'autrui), la marque de la contradiction (la dépendance par rapport à autrui) et la (pseudo)résolution ("*n'est pas pour autant...*"). Autre exemple de formulations contradictoires de ce genre : "*Un homme libre est un homme qui dispose de nombreuses libertés. Des libertés qui ne le contraignent pas.*" On se rend compte que le mot "*libertés*" n'a pas tout à fait le même sens dans la première et la seconde phrase (dans celle-ci, il est synonyme de lois).
La contradiction interne chez Rebecca frise la confusion, on la retrouvera de la même manière dans le renvoi du renvoi et dans la formulation de conception du post-test. Seule une composante nouvelle apparaît dès le renvoi du renvoi et se fixe dans la formulation de conception du post-test : la liberté c'est la conscience et la connaissance de soi (avec un fond de questionnement : cela conduit-il à la maîtrise de soi ?). "*Etre conscient de ses actes, c'est être libre.*". Cette composante nouvelle qui semble sans rapport avec le dispositif pédagogique de renvoi viendra s'intégrer à la conception comme une composante périphérique, mais ne touchera jamais le noyau central, et ne provoquera pas la moindre restructuration, même après le dispositif de travail de groupe auquel Rebecca a participé.
A l'occasion de l'entretien, Rebecca nous présente à nouveau la même conception double et contradictoire : "*La liberté c'est faire tout ce que l'on veut, ne pas rencontrer d'obstacles à nos désirs. Mais, il faut qu'il y ait des lois qui régissent tout, sinon il n'y aurait plus de respect de l'autre, des choses*" Il est intéressant de noter à quel point l'engagement est entier et total pour les deux versants contradictoires de la conception : "*faire* tout *ce que l'on veut*" et "*des lois qui régissent* tout".
Si la contradiction est repérée, elle n'est pas dépassée, elle est "assumée" semble-t-il, ou plus exactement, il y a une tolérance totale à la contradiction. Et Rebecca de rétorquer à l'occasion de l'entretien : "*Il y a une contradiction, mais c'est obligé. Je ne pense pas qu'on puisse la dépasser. La contradiction ne me gêne pas : la liberté est une liberté contradictoire*".
Si le conflit intérieur ne provoque pas de modification de conception, le conflit de point de vue avec autrui n'en produit pas davantage. Lorsqu'à l'occasion de l'entretien, Rebecca évoque sa participation au travail de groupe, elle dit tout son plaisir : "*le travail de*

groupe était intéressant car chacun donnait son avis et essayait d'argumenter.(...) Cet affrontement de points de vue est un bon souvenir qui m'a marquée". En fait, Rebecca, habituellement assez timide et mal à l'aise à l'oral, est "sortie d'elle-même" ce jour-là, pour presque devenir un leader dans le groupe. Pour elle, le débat était passionnant parce qu'il était passionné, et il était passionné par une opposition de point de vue très marquée entre elle et Martin. Mais cela ne générera aucun changement de conception, ni pour elle, ni pour Martin d'ailleurs (186).

Si Rebecca semble connaître les conflits intra-conceptionnels et interpersonnels et fort bien les tolérer, nous ne trouvons, chez elle, nulle trace de conflits entre une conception et une pratique. Nous avons eu le souhait, à l'occasion de l'entretien, d'explorer comment Rebecca vivait la cohérence de sa conception avec la réalité extérieure, et c'est ainsi que nous avons découvert l'absence de références pratiques pour Rebecca.

Lorsqu'on lui demande d'associer la liberté à des images, des événements, etc., on n' obtient, après réflexion, pratiquement jamais de réponse. Lorsqu'on lui demande de se projeter dans l'avenir du point de vue de sa liberté personnelle, elle n'a rien à nous dire. Même absence de réponse lorsqu'on lui demande quelles sont les situations de liberté ou de non liberté qui l'ont le plus marquée. On pourrait presque la soupçonner de mauvaise foi, si on ne la voyait pas chercher et réfléchir devant nous et avec nous. Elle finit par avouer que pour elle, "*la liberté n'est pas une préoccupation personnelle importante, que ce n'est pas un problème*".

Pourtant, il nous semble que Rebecca se pose des problèmes et est en situation de questionnement. Toute la thématique de son questionnement porte principalement sur ses relations à autrui. Mais, ce questionnement n'est pas, comme pour Emmanuel,"investi".

186 Ce groupe numéro un, entièrement dominé par cette controverse, sera d'ailleurs le groupe au plus faible taux de changement.

Ainsi, nous avons droit aux réponses, -nous pourrions presque dire conventionnelles- de la liberté comme absence de contraintes et de la loi qui garantit notre liberté et qui nous protège de l'anarchie et du chaos social. Ainsi, la contradiction n'est pas moteur de changement, peut-être parce que la liberté ne "concerne" pas pratiquement, psychiquement, idéologiquement,... Rebecca.

Sandrine (G.T.) ou les blocages cognitifs.

Sans trop y regarder de près, on pourrait dire que Sandrine sait ce qu'est la liberté tant elle a pu l'expérimenter par elle-même. Aux yeux de bon nombre de ses camarades, elle a des parents particulièrement libéraux. Dès l'âge de treize ans, elle est autorisée à sortir régulièrement tous les samedis en discothèque. A seize ans, lycéenne en classe de Seconde, en plein accord avec ses parents, elle prend un appartement avec son ami du moment ; le "ménage" durera sept mois. Aussi loin qu'elle s'en souvienne, son éducation ne fut pas stricte ; petite, une des rares fois où son père la gronda, c'est lui qui pleura. Depuis quelques semaines, elle a son permis de conduire et sa voiture, ce qui lui permet de faire les trente kilomètres pour rentrer tous les soirs chez elle et de ne plus connaître l'internat du lycée.

"*La liberté, c'est pas ça qui m'a manqué !*" dit-elle, à l'occasion de l'entretien. "*Depuis que j'ai mon permis, je me sens plus libre !*" "*Dans l'appartement, mon copain, il était très possessif, et pourtant, j'étais libre !*". En même temps, tout le récit de cette vie de couple résonne plutôt comme une expérience quelque peu "traumatique" ; après sept mois, Sandrine doit fuir ce garçon déséquilibré par la drogue et chercher refuge dans le giron familial pour lui échapper. Serait-ce cela qui lui fait dire qu'elle a terriblement besoin du "*soutien*" de ses parents ?

Des projets ? "*J'en ai plein !*" "*Aller en Chine !*" Enfin, depuis la conclusion de sa première expérience de couple, "*j'en ai moins !*" "*j'ai peur que ça s'effondre, j'ai peur d'être déçue !*". Alors, dès qu'on

lui demande des projets un peu plus précis, elle ne sait que répondre...
"Trouver du travail, le plus vite possible, pour être plus indépendante !" Quand on lui demande quel travail, elle dit ne pas savoir, elle dit ne pas parvenir à choisir. D'ailleurs, quand on l'écoute, on a l'impression qu'elle n'a jamais choisi, qu'elle n'a jamais su choisir, qu'elle n'a jamais pu choisir.

Une liberté quasi totale, une autonomie quasi nulle, et une revendication d'indépendance quasi obsessionnelle. Telle est l'image que nous laisse Sandrine.

Elle-même sent bien que, dans cette liberté qu'elle nous décrit, dans cette indépendance qu'elle revendique, dans ce besoin de prise en charge qu'elle reconnaît, dans ces choix qu'elle ne parvient pas à faire et dans ces projets qu'elle ne parvient pas à construire, quelque chose dysfonctionne. Un indice : par exemple, elle dit : *"si j'ai des enfants, ils auront moins de libertés que j'en ai eues !"*.
C'est que Sandrine, si elle a des pratiques de vie riches et intenses -et peut-être parce qu'elles sont trop riches et trop intenses- n'a aucun recul intellectuel sur ce qu'elle vit, pas même un recul... émotionnel.
L'absence d'autonomie de vie (celle qui devrait s'exprimer au travers des choix et des projets) semble corrélée à l'absence d'autonomie de pensée (celle du pouvoir d'analyse et du sens critique). Corrélation dans une sorte de causalité réciproque, d'effets répétés de feed-back, sans qu'on sache lequel détermine en priorité l'autre. Certes, cette absence d'autonomie intellectuelle ne lui permet pas de "vivre bien" (au sens de maîtriser) ces pratiques de vie que nous qualifions de riches, mais, en contrepartie, l'autonomie de vie est bien trop faible pour que Sandrine puisse tirer parti des situations qu'elle rencontre, pour se construire ne serait-ce qu'un début d'autonomie intellectuelle.
L'ordre du cognitif et l'ordre de la praxis s'interpénètrent dans leurs insuffisances.

C'est alors que, tenue d'exprimer sa conception de la liberté, Sandrine ne pourra qu'aligner banalités et lieux communs, voire ne rien exprimer du tout, car une telle expression suppose et réalise tout à la fois une construction intellectuelle dont elle n'est pas

capable.
Nous avons pu constater ces deux cas de figure : stéréotypes dans le pré et le post-tests et impossibilité de produire le renvoi du renvoi.

Rappelons que lorsque l'élève reçoit le renvoi, texte analytique de ses premières productions (prétest), il reçoit également les écrits qui servent de base à cette analyse, c'est-à-dire une copie dactylographiée des réponses au questionnaire du prétest. Rappelons aussi, qu'après un temps de lecture et de prise de connaissance de ce renvoi, un questionnaire est proposé à chacun, destiné à favoriser une seconde production, appelée renvoi du renvoi, et réalisée en classe, en présence du professeur.

Pour Sandrine, il n'y aura jamais de renvoi du renvoi. Lorsque nous collectons l'ensemble des productions de la classe, Sandrine nous dit n'avoir rien pu écrire et promet de rapporter la production à la prochaine séance. Elle partage ce privilège avec un autre élève, pourtant, cela nous intrigue quelque peu tant le renvoi que nous avons fait à Sandrine ne nous paraissait guère susceptible de la mettre en question, tant il nous semblait "inoffensif". Tout au plus, ce texte tentait-il de rechercher une unité dans une pensée quelque peu décousue et hétérogène en proposant quelques hypothèses de mise en relation des différentes composantes. Rien de dérangeant et rien, à nos yeux, qui puisse induire un blocage de l'écriture.
La séquence suivante, Sandrine ne nous apporte aucune production écrite ; ce n'est qu'un peu plus tard que nous lui réclamerons. Nous réitérerons notre demande à deux reprises, sans succès, jusqu'à ce que Sandrine vienne nous expliquer que, malgré tous ses "efforts", elle n'a pas pu écrire. Elle dit avoir montré tous les documents (réponse au questionnaire du prétest et renvoi) à sa mère et en avoir longuement discuté avec elle. Elle dit que tout cela est le coeur même du problème qu'elle vit, et auquel elle ne trouve pas de solutions. Elle dit ne pas savoir comment faire pour échapper à toutes les contraintes qui pèsent sur elle - ce disant, elle n'en identifie précisément aucune. Doit-elle quitter l'école pour avoir son indépendance et sa liberté ? Elle ne sait plus que penser ni que faire, et c'est pour cela, dit-elle, qu'elle n'a pas su quoi écrire en réponse au questionnaire servant de trame pour le renvoi du renvoi.
Nous n'avons pas à nous prononcer sur la "réalité" des problèmes que pose Sandrine, mais il est vrai qu'elle

ne sait plus que penser et qu'elle ne sait plus quoi faire. Elle est incapable de structurer une conception à un niveau un tant soi peu systémique, et elle ne parvient pas à gouverner, à maîtriser les événements qu'elle vit en faisant usage de son libre arbitre.
En cela, nous maintenons l'hypothèse explicative avancée plus haut, à savoir l'interaction entre une conception intellectuelle et une prise de décision pragmatique, toutes deux stériles.

En reprenant la modélisation d'ACKERMAN et RIALAN, nous pouvons dire que la conception que Sandrine se fait de la liberté reste en quasi totalité au niveau descriptif, ne s'aventure que très rarement au niveau opératoire, mais n'atteint jamais le niveau conceptuel (ou systémique).

Les réponses au questionnaire du prétest comme du post-test ont ce caractère descriptif, dans lequel la conception de la liberté désigne bien plus des états que des processus, la réalité représentée est figée, réduite à une photographie intemporelle ("*Les hommes doivent aller faire leur service militaire sous prétexte que c'est un devoir envers leur patrie mais beaucoup d'entre eux ne désirent pas y aller, ils ne sont pas libres de choisir si oui ou non ils veulent servir leur pays une année comme le choix est donné dans d'autres pays.*").
Les explications -lorsque rarement elles existent- sont le plus souvent à caractère tautologique ("*Un homme libre est un homme qui a la liberté de ses gestes et de ses paroles*"). Nous avons bien du mal dans cet "amas" de remarques à repérer un noyau central. La fréquence des occurences thématiques nous permet d'avancer l'hypothèse de la composante "indépendance" comme noyau central de la conception de Sandrine.
De plus, Sandrine récite comme une sorte de "discours d'emprunt" dont elle ne perçoit ni les enjeux ni les tensions internes, sorte de leçon apprise mais ni comprise ni maîtrisée ("*Un homme libre est un homme qui peut faire ce qu'il désire, quelqu'un qui vit dans une société et qui dispose de son temps comme il le veut sans pour autant violer les lois et nuire à qui que ce soit.*"). On pourrait être tenté d'y voir des stéréotypes, au sens où MOSCOVICI les définit (187) ; la plupart des caractéristiques du stéréotype sont présentes sauf peut-être la "dichotomie manichéiste" et l'investissement militant, passionné et le plus souvent

187 Serge MOSCOVICI, La Psychanalyse, son image et son public, p 498.

rigide. Pour Sandrine, il n'y a pas de conception "ennemie" à combattre, et elle ne met pas beaucoup de "pathos" dans l'expression de sa conception. C'est que ce discours n'a pas une fonction de conviction, mais bien plutôt celle de combler le vide d'une réflexion qui ne se construit que par la juxtaposition d'éléments hétéroclites.

Pourtant, Sandrine retrouve un peu d'investissement en flirtant à de rares moments avec une conception opératoire ou instrumentale de la représentation, mais cela se fait toujours sur le mode de la dénonciation. Ainsi, on sent bien derrière la conception, la volonté de réalisation de buts pratiques, l'élément organisateur d'actions souhaitées, mais le caractère ‚dénonciateur, protestataire n'est jamais dépassé ("*exemple même au lycée : quatre heures de colle à qui passe par la porte de la galerie du CDI -> atteinte à la liberté*"). La déploration de situations n'est pas génératrice de projets d'action, la dénonciation ne parvient même pas à se transformer en revendication. Sandrine reste prisonnière de situations de vie qu'elle ne maîtrise pas.

Sandrine n'a pas participé au travail de groupe et n'a donc pas pu bénéficier d'un dispositif pédagogique mettant en oeuvre le conflit socio-cognitif, le tirage au sort l'ayant désignée pour faire partie du groupe témoin. Il n'y a -on s'en douterait- aucun changement entre la conception qu'elle exprime dans le prétest et celle exprimée dans le post-test. Pourtant, ce n'est pas faute d'avoir multiplié les questionnements, comme l'atteste la multiplicité des événements anecdotiques successifs aboutissant à l'impossibilité de production. Pourquoi, alors, tout cela est-il stérile ?
L'étude clinique du cas de Sandrine nous invite à approfondir nos hypothèses quant aux éventuelles possibilités de modification d'une conception.
L'observation d'autres élèves nous a conduit à faire de la mise en relation de la conception avec des situations de vie et des pratiques le réquisit d'une certaine "épaisseur" de la conception, et sans doute l'un des facteurs d'influence pour une modification. La conception est reliée aux pratiques par l'intermédiaire des problèmes qu'elles posent. Sandrine nous montre l'exemple d'une immersion si forte dans ces pratiques et ces situations de vie, qu'elle ne peut conduire qu'à s'y noyer. Ce n'est pas faute de provoquer le questionnement, c'est plutôt que les questions sont

agitées sans réponses. C'est une conception qui ne peut pas évoluer tant elle a du mal à se construire.
Sans doute, pouvons-nous repérer ici, en plus d'une mise en correspondance avec un univers de pratiques, la présence de conditions strictement cognitives. L'autonomie intellectuelle, l'aptitude à se situer, la possibilité de prendre des repères, la capacité à analyser le vécu,... nous apparaissent comme des conditions nécessaires.
Cependant, nous tenons à l'hypothèse que nous avons formulée plus haut : le cognitif est en interaction avec l'existentiel du pragmatique, du psychique, du social,... Il ne nous semble pas possible de faire de ces conditions cognitives des préalables, et qui plus est, des préalables indépendants des situations dans lesquelles elles opèrent (ou plus exactement dans lesquelles elles n'opèrent pas, précisément parce que ces situations ne leur donnent pas la possibilité de se construire et/ou de se manifester). DOISE signale cette relation "dialectique" entre le cognitif et le social :

"...la participation des enfants à des interactions sociales particulières est conditionnée par le niveau de développement cognitif qu'ils ont atteint. (...) Mais il faut rappeler que, dans notre conception, les prérequis indispensables pour profiter d'une interaction ou pour comprendre les causes de son échec chez les participants mêmes, sont également construits socialement." (188)

Car rien ne prouve que cette absence d'autonomie intellectuelle se retrouve sur d'autres thématiques de conception que la liberté. Nous n'avons pas eu, malheureusement, dans cette recherche, le temps ni les moyens de le vérifier, en toute rigueur. Mais, tout de même, notre activité "ordinaire" d'enseignant ne nous a pas signalé, chez Sandrine, au travers de ses comportements et de ses productions scolaires, de carences cognitives immédiatement visibles.

Cela nous conduit à proposer une piste de recherche sous forme de questions : et si les capacités cognitives dont nous parlons étaient tout autant des caractéristiques de la personne que des situations dans lesquelles cette personne peut se trouver plongée ? Nous voulons dire par là que, peut-être, certaines capacités cognitives pourraient être actualisées dans certaines situations alors qu'elles seraient comme neutralisées dans d'autres situations de vie. Il resterait alors à chercher ce qui dans cette situation (ou dans la manière dont

188 Willem DOISE, L'Explication en psychologie sociale, p. 72.

l'individu la vit) contribue à l'actualisation ou à la potentialisation de cette capacité cognitive.

Au regard de ce qui constitue spécifiquement notre projet de recherche, et pour en revenir à Sandrine, nous ne pouvons pas ne pas nous interroger sur les dispositifs pédagogiques à mettre au point pour permettre de "débloquer" un apprentissage inopérant. Pourtant, pour reprendre les propos de KAES (189), méfions-nous des fantasmes de toute-puissance de la formation. Pour Sandrine les dispositifs appropriés ne sont peut être pas tant pédagogiques ou formatifs que thérapeutiques.

189 Cf. René KAES, Désir de toute puissance, culpabilité et épreuves dans la formation.

CHAPITRE SEPTIEME

ANALYSES ET DISCUSSIONS DES RESULTATS :

A LA RECHERCHE DE MODELES.

Dans ce chapitre, nous nous proposons de revenir plus en détail sur l'ensemble des résultats que nous avons exposé, dans le but d'en tirer quelques conclusions théoriques de portée plus générale.
Dans une première partie, nous nous intéresserons à la structure des conceptions, et plus particulièrement au clivage.
Par la suite, nous essaierons de recenser l'ensemble des déterminants d'une conception en proposant un modèle permettant de comprendre le processus de construction de celle-ci.
Dans une troisième partie, nous analyserons la dynamique des conceptions : quels sont les modes de changements, quels facteurs de changement peut-on recenser, quelles sont les conditions de possibilité d'un changement de conception ?
Enfin, nous tenterons d'évaluer notre action pédagogique, et plus particulièrement les effets de nos deux dispositifs. Nous apprécierons leur efficacité pédagogique pour un enseignement de la philosophie.

LA STRUCTURE DES CONCEPTIONS.

Les noyaux pluriels.

Nous ne reviendrons pas sur la distinction noyau central / composantes périphériques si ce n'est pour dire qu'elle constitue la clé de la compréhension des conceptions que nous étudions.
Le noyau central possède à la fois un rôle organisateur (structurant) de la conception et un rôle générateur (signifiant).
Du point de vue structurel, nous avons souvent rencontré des noyaux centraux pluriels. Par noyau central pluriel, nous entendons un noyau qui regroupe plusieurs thématiques, plusieurs composantes distinctes. Il ne s'agit pas de nuances ou de variantes de sens, mais bien de contenus ayant des sens différents. Nous avons d'abord cru à une défaillance de notre travail d'analyse qui se serait manifestée par une confusion entre composantes périphériques et composantes du noyau. Il nous a fallu appliquer, de nouveau, à nos données, plus méticuleusement encore, nos outils et notre méthodologie d'analyse pour confirmer l'existence de ces noyaux pluriels.
Entre ces composantes du noyau les relations peuvent être différentes. Nous avons distingué trois possibilités : les noyaux gémellaires, les noyaux clivés et les noyaux contradictoires.

Entre les composantes d'un noyau gémellaire il n'y a pas d'antinomie. Les deux composantes concernent le plus souvent des champs notionnels différents, disjoints et compatibles.

> Par exemple, le noyau central de la formulation de conception du prétest est gémellaire chez Nadine. D'un côté, elle met en avant la revendication d'une liberté de pensée et d'opinion, de l'autre elle définit la liberté comme indépendance et responsabilité de ses actes. La première composante, revendicative et dénonciatrice, renvoie à une réflexion politique, explicitement rattachée à Amnesty International. "*L'homme libre ne doit pas se voir être privé de sa liberté car il n'a pas le même mode de pensée que la société régie par toutes sortes de lois.*". "*La liberté individuelle est pour moi la liberté de pensée, d'opinion. "Lorsque l'on parle de liberté individuelle cela me fait penser à la bougie entourée par des fils barbelés ou ces barreaux de prison desquels sortent une colombe ou une lueur ; tous ces symboles étant ceux d'Amnesty International qui lutte pour la liberté individuelle et la liberté d'opinion.*".
> La deuxième composante ressort plus de la définition

ontologique ou métaphysique de la liberté, avec cependant une coloration praxéologique. *"Être libre c'est aussi savoir s'assumer pour prendre ses responsabilités sans être sous la dépendance d'autrui. L'homme libre doit être capable d'assumer ses actes même si ceux-ci ne sont pas légalement permis."*
Comme les axiomes d'une théorie mathématique, ces deux composantes ne sont pas réductibles l'une à l'autre, mais ne sont pas non plus antinomiques.

Le noyau central contradictoire se caractérise par la présence de deux composantes antinomiques. Cette antinomie doit être manifeste, au sens où les deux discours qui décrivent et soutiennent argumentativement ces deux composantes doivent être logiquement incompatibles. Toutefois, il est possible que la contradiction quoique manifeste n'ait pas été perçue par son auteur. Nous avons déjà suffisamment décrit un noyau central contradictoire, dans le chapitre précédent, en étudiant la conception de Rebecca, pour qu'il ne soit pas nécessaire d'illustrer davantage notre définition de cet objet.

C'est Christian, et nous l'avons déjà cité, qui, dans le renvoi du renvoi nous définit très bien le clivage :

"Les deux discours que vous avez replacés dans ce texte de façon parallèle s'entremêlent dans mes pensées mais ne se rencontrent jamais car ils paraissent incompatibles entre eux."

En d'autres termes, il y a bien une antinomie entre les deux composantes du noyau central de la conception de Christian ; il le reconnaît en soulignant leur incompatibilité. Mais la logique et la construction sont telles que cette antinomie ne peut pas se manifester, s'actualiser. La présence de deux discours parallèles neutralise la contradiction en la potentialisant. C'est comme si cette antinomie ne pouvait pas être assumée par le sujet. En fait, une conception clivée est une conception pour laquelle le sujet perçoit plus ou moins confusément l'antinomie comme possible, mais s'arrange pour que cette antinomie ne se réalise pas. Ces éléments en contradiction sont placés dans des champs sémantiques ou à des niveaux différents,... ou bien, avec tout autre artifice de présentation, tout est fait pour que la contradiction n'"éclate" pas. Comme le dit bien Christian, les deux discours sont réellement incompatibles, mais comme ils sont parallèles, cette incompatibilité ne se révèle jamais car ces discours ne se confrontent jamais. Le clivage serait à mi chemin entre la contradiction non perçue et la contradiction assumée.
Dans cette recherche, il ne nous fut pas facile de trouver des indicateurs précis pour distinguer noyau clivé et noyau contradictoire ; il faut considérer l'ensemble de la formulation de conception pour aper-

cevoir comme une stratégie d'évitement de la contradiction. Et nous pourrions dire qu'il y a presque autant de stratégies différentes que nous avons rencontré de noyaux clivés. Il y a là, de la part du sujet, la mise en oeuvre de créations expositives, de rhétoriques persuasives,... qui, après les psychologues et les psychanalystes, devraient pouvoir intéresser linguistes et logiciens.
Nous ne partageons pas l'analyse de PIAGET qui désigne par "*contradiction par amnésie*" (190) ce que nous appelons clivage. Nous pensons que l'oubli n'est pour rien dans cette production intellectuelle, mais, nous allons le montrer, c'est le désir qui en est la cause. Par contre, PIAGET a tout à fait raison de dire (p. 191) que ce clivage est l'indice d'un "*problème non encore résolu*" par le sujet.

Ces noyaux pluriels sont-ils spécifiques à la thématique que nous avons choisie ? Autrement dit, la complexité, la polysémie, la variété des champs sémantiques de la notion de liberté impliquent-elles une forte probabilité de noyaux pluriels ? Si cela peut constituer la cause de cette pluralité de composantes, nous devrions rencontrer des noyaux gémellaires. Nous voulons bien admettre que la grande richesse sémantique de la notion de liberté soit à l'origine de noyaux pluriels, mais pourquoi ces noyaux pluriels seraient-ils contradictoires ou clivés ? A moins de poser que la notion de liberté est, dans son essence même, une notion contradictoire ou clivée, ce que nous ne soutiendrons pas.
Faudrait-il alors voir dans ces noyaux pluriels, et en particulier dans le clivage et la contradiction, une spécificité de la pensée adolescente (lycéenne) ? Nous n'avons malheureusement pas pu tester une telle hypothèse, puisque nous n'avons pas fait le travail de recueil

---

190 "*La* contradiction par amnésie, *tout d'abord, est un type de contradiction qui n'a rien de spécifiquement enfantin, (...). L'enfant hésite, comme cela nous arrive souvent entre deux opinions, par exemple que la lune est vivante et qu'elle ne l'est pas. Il a de bonnes raisons pour chacune de ces opinions, mais au lieu de choisir ou de refuser de se prononcer, l'enfant affirmera tour à tour toutes les deux. (...) Or, après chaque volte-face, l'enfant oublie réellement sa croyance antérieure. Il se souvient de ce qu'il a dit, mais il oublie les raisons qu'il avait de croire : il ne peut plus rentrer dans l'état de conscience passé. C'est ce qui nous arrive à nous-mêmes, non pas dans les problèmes purement intellectuels (car alors nous savons que nous changeons de croyance et nous n'oublions pas celle que nous rejetons), mais dans les problèmes dans lesquels le jugement de valeur a une place importante. Par exemple, en morale ou en religion, l'adulte se comporte souvent comme les enfants dont nous parlons : il peut, à quelques instants de distance, oublier systématiquement une croyance qu'il a éprouvée sincèrement, et y revenir tôt après.*" (Jean PIAGET, Le Jugement et le raisonnement chez l'enfant, p. 134-135.)

et d'analyse de données auprès d'adultes, voire d'enfants plus jeunes.

Le clivage.

Une étude un peu plus approfondie du clivage et de la fonction qu'il peut avoir au regard de certaines composantes de la conception nous fournit des arguments en faveur, non pas d'une spécificité, mais d'une caractéristique possible d'une pensée adolescente.

Quelles peuvent être les fonctions du clivage ?

> On se souvient de la fonction du clivage chez Francis. Francis en distinguant l'absolu de la liberté (le "*vivre intensément*") et les Droits de l'Homme (*les libertés de facade qui ne sont que des contraintes maquillées pour mieux nous contrôler*) peut construire une critique de cette "*idéologie occidentale*", de cet impérialisme du modèle libéral des Droits de l'Homme. Le clivage permet l'opposition de l'idéal au réel, et la critique de ce réel au nom de cet idéal. La conception puriste de la liberté chez Francis n'a pour fonction que de rendre possible et légitime une critique de cette société qui se proclamme "championne" de la liberté et une critique de son "totalitarisme" idéologique ("*Il n'y a plus de contrepoids, plus de contre-pouvoir au capitalisme*").

Entre deux composantes clivées, il y a, disions-nous plus haut, une contradiction non assumée par le sujet. Mais cette contradiction n'est pas entre deux "réels", elle est entre une composante considérée par le sujet comme réelle et une composante qui exprime un désir du sujet. C'est parce que l'une est réelle qu'il ne peut pas ne pas en tenir compte et l'éliminer, et c'est parce que l'autre est investie de son désir qu'il ne peut pas se résoudre à l'abandonner. FREUD a bien analysé ce mécanisme du "*clivage du moi*", qu'il définit comme :

> *"Le fait qu'une personne puisse adopter, par rapport à un comportement donné, deux attitudes psychiques différentes, opposées, et indépendantes l'une de l'autre"* (191)
> *"...l'une, la normale, tient compte de la réalité alors que l'autre, sous l'influence des pulsions, détache le moi de cette dernière."* (192)

191 Sigmund FREUD, Abrégé de psychanalyse, p. 82.

192 *Idem*, p. 80.

On constate cette impossibilité de se passer de l'un quelconque des termes du clivage associée à cette intolérance psychique à les voir entrer en conflit l'un avec l'autre.
(Main)tenir à la fois le réel et le désir, repousser la contradiction (et peut-être les risques qu'elle comporte de faire évoluer la conception), telle est la fonction du clivage dans le noyau central.
Nous souhaiterions pouvoir vérifier si cette fonction du clivage peut être considérée comme une caractéristique de la pensée adolescente. Y-a-t-il une utilisation plus forte du clivage chez les adolescents que chez les adultes ? Le clivage indique une résistance à renoncer au désir ; cela voudrait alors dire que devenir adulte c'est accepter plus facilement un renoncement au désir, c'est accepter plus facilement - pour poursuivre dans le champ théorique freudien- de se plier au principe de réalité.
Mais nous verrons que certains de ces adolescents neutralisent fort bien la contradiction -du moins certaines formes de contradiction- sans qu'il soit nécessaire d'avoir recours au clivage.
Ce qui nous permet de soupçonner le clivage d'être une caractéristique de la pensée adolescente, c'est la nature de l'une des composantes clivées : celle qu'investit le désir de l'adolescent est souvent (près du quart des élèves étudiés) la composante absence de contraintes.
Il faut nous interroger sur cette composante absence de contraintes : s'agit-il de ce que l'élève croit être la réponse attendue par l'enseignant ou bien s'agit-il d'une forme de pensée adolescente fortement porteuse de rêve et d'illusion ? Souvent cette composante prend la forme d'une définition nominale de la liberté, suggérant un produit à caractère scolaire. Cette forme de définition, il est vrai, se trouve fortement induite par l'intitulé même de la première question (*Qu'est-ce qu'un homme libre ?*). Chez quelques élèves, on ne trouve que cette composante en noyau central et uniquement présentée sous la forme d'une définition nominale. La thèse d'une composante induite par le cadre scolaire pourrait être alors accréditée. Par contre chez beaucoup d'élèves, cette composante est présentée accompagnée parfois d'exemples, d'illustrations, mais surtout de discussions. Il y a chez la plupart des élèves présence de cette composante et de son évaluation. Le plus souvent, le jugement évaluatif met en avant le caractère impossible, illusoire, utopique,..., d'une telle conception de la liberté. La présence d'une telle qualification (utopie, rêve, illusion, etc.) n'implique pas obligatoirement un déjugé de cette composante. Nous voulons dire qu'il se peut qu'un élève qualifie la définition de la liberté en termes d'absence de contraintes, d'irréaliste, tout en continuant à s'y attacher au point que cette composante reste -seule ou en association avec d'autres composantes- constituante du noyau central de sa conception.
Chez Samuel, le noyau central est clivé entre absence de contraintes et Droits de l'Homme, ce qui ne l'empêche pas d'écrire : "*L'homme complètement libre, affranchi de toutes contraintes, n'existe probablement pas*". Il justifie le clivage dans le renvoi du renvoi de la ma-

nière suivante : "*Le fait que les deux notions définissant la liberté ne soient pas en relation particulière s'explique probablement par le fait que l'absence de contraintes est une pensée pratique, terre à terre, de tous les jours, alors que l'idée des Droits de l'Homme est plus élevée, vaste, théorique.*" Ce que nous traduirions plus volontiers par : l'idée des Droits de l'Homme c'est la liberté telle que notre société la définit et telle qu'elle doit être définie dans le cadre d'un cours de philosophie, alors que l'absence de contraintes c'est l'expression d'un désir plus profond.
Même clivage chez Ingrid entre l'absence de contraintes et l'autonomie, ce clivage étant accompagné d'une dévalorisation de la liberté comme absence de contraintes : "*Par conséquent, un homme libre n'existe pas réellement, car la liberté, de nos jours, la vraie liberté est une utopie.*".
Nous ne voulons pas multiplier les exemples, mais nous voulons surtout insister sur le fait que le constat d'un caractère irréaliste de la conception n'implique pas son abandon. Peut-être s'agit-il d'une caractéristique de la pensée adolescente, ou plus exactement, peut-être cette caractéristique est-elle plus fréquente dans la pensée adolescente que dans la pensée adulte. La pensée infantile ne s'embarrasse guère des subtilités du clivage : le déni lui suffit. Sans doute, aussi, est-ce une caractéristique du contenu même de la conception. La notion de liberté est un de ces contenus scolaires qu'on pourrait dire idéologiquement chargé. Si un adolescent constate que sa conception de la chute des corps (ou de tout autre objet des sciences physiques) est irréaliste, c'est-à-dire démentie par la réalité, nous pensons qu'il l'abandonnera plus volontiers qu'une conception idéologiquement chargée. Encore que l'on a pu constater maintes fois un double discours - analogue au mécanisme de clivage que nous décrivons- sur des contenus de sciences physiques ayant fait l'objet d'un apprentissage. Il y a le discours "savant" qui se présente dans toute situation qui renvoie à ou rappelle l'école, mais qui reste plaqué superficiellement, et il y a la conception initiale qui surgit dans des situations non scolaires, de plus grande "quotidienneté".
Ce qui révèle, une fois de plus, le désir dans cette structure de conception clivée, c'est la présence de traces qui subsistent même après l'abandon. Nous avons constaté, à l'analyse des formulations du post-test, que les composantes de conception qui ne constituaient plus le noyau central pouvaient subsister, soit à l'état de traces, soit réorganisées, soit telles quelles dans la périphérie de la conception. Ceci est encore plus marqué lorsqu'il s'agissait de conceptions clivées. Parfois même, l'élève explique qu' il a dû abandonner le rôle central de cette composante ; en réalité, il ne fait que redire le caractère irréaliste, utopique, impossible,... de cette composante, sans que l'on sache vraiment pourquoi l'abandon a eu lieu. Car c'est souvent le même argumentaire que l'on trouve à l'appui du clivage et à l'appui de l'abandon.

Nous disions que si l'autre composante clivée, celle qui n'est pas investie par le désir, n'est pas toujours une composante "de réalité", c'est qu'elle peut être une composante de "réalité scolaire". Cette seconde composante, c'est ce que l'élève croit nécessaire de dire pour être "réel", pour "(a)voir juste" dans le cadre de l'école. Il y a ainsi comme un rôle joué, comme un personnage qui dit son texte (la composante associée à l'image de l'attente scolaire) tout en laissant passer quelque chose de lui-même dans son interprétation (la composante investie par le désir), tout en "incarnant" -comme on dit parfois au théâtre- son personnage. C'est sans doute comme cela qu'il faut interpréter le clivage que nous avons déjà présenté chez Emmanuel. Emmanuel s'accroche -bien timidement, puisque cela disparaîtra de la formulation du post-test- au "*rêve*" d'une liberté comme absence de contraintes en face d'une "*réalité souvent noire, sombre, oppressante*". Autre terme du clivage, il "récite" le discours des Droits de l'Homme, à tel point que nous avons qualifié cette récitation de "discours d'emprunt", de discours de convention. En fait, Emmanuel ne s'est pas investi dans une réflexion (politique) sur ce thème de la liberté, c'est pourquoi il n'a rien d'autre à dire que ce qui peut passer pour le discours scolairement, voire socialement, acceptable du moment, le discours des Droits de l'Homme.
Là encore, nous avons rencontré une certaine prégnance de ce thème des Droits de l'Homme, au point que nous nous demandons s'il s'agit d'une composante induite par le cadre scolaire, d'un des idéaux forts de la jeunesse actuelle, ou d'un trait dominant de la représentation sociale de la liberté aujourd'hui. Bien entendu, toutes ces explications ne sont pas exclusives l'une de l'autre.
Sans doute moins que la composante "absence de contraintes", la composante "Droits de l'Homme" est une composante fréquente des noyaux centraux clivés (ou contradictoires).

LES DETERMINANTS DE LA CONCEPTION : A LA RECHERCHE D'UN MODELE DE COMPREHENSION DU PROCESSUS DE CONSTRUCTION DE LA CONCEPTION.

Nous nous sommes penché en détail sur la structure des conceptions de la liberté de nos élèves, pour essayer, éventuellement d'y trouver des spécificités -adolescentes ou autres. Nous souhaitons maintenant nous interroger sur ce qui peut déterminer structure, contenus, mais aussi possibilité d'une dynamique de ces conceptions.
Il est bien entendu, et nous ne le reprendrons pas en détail, que les informations dont l'élève dispose sont déterminantes en ce qui concerne les contenus de cette conception. Mais toute information renvoie à son traitement : toute information doit être saisie, assimilée, mémorisée, etc. Toutes ces opérations mentales sont en liaison avec d'autres déterminations. Une information ne doit pas être trop hétérogène à l'univers culturel de celui qui doit s'en saisir. Il doit posséder les compétences cognitives nécessaires à la compréhension et à l'intégration de cette information dans son système de pensée. Il est souhaitable qu'il puisse mettre en relation cette information avec des expériences passées ou des projets à venir. Cette information doit être compatible avec son système d'idéaux et de valeurs, ou bien être "retravaillée" pour la rendre compatible. Enfin, des déterminations psycho-affectives poussent le sujet à accepter ou refuser certaines informations, ou du moins à en minorer ou en majorer, pour lui, l'importance.

Ce sont ces déterminations que nous voudrions étudier plus en détail, non pas en les présentant successivement, mais en essayant de reconstituer un modèle de construction de la conception et de voir quels rôles elles peuvent jouer dans ce modèle.
Il faut d'abord souligner, pour plagier HUSSERL, que toute conception est conception DE. En d'autres termes, cela signifie que le processus de construction de la conception est à resituer dans la relation d'un sujet à un objet-phénomène. Mais cette relation n'est pas hors du temps, hors du monde ; au contraire, elle s'actualise dans une situation.
Ainsi, nous allons présenter les éléments constitutifs d'un système qui articule trois pôles : le pôle du sujet, celui de l'objet et celui de la situation. Pour chacun de ces pôles, nous essaierons de mettre en lumière les déterminants du processus de construction de la conception.

Le lecteur qui le souhaite pourra suivre, synoptiquement, notre propos explicatif linéaire sur un schéma (193).

193 Cf. ce schéma p. 280.

Les caractéristiques de la situation de construction de la conception, déterminants de la conception.

Une situation, c'est d'une part une **activité**, d'autre part des **contextes**.

L'activité n'est pas toujours l'activité de construction de la conception, mais souvent l'activité qui sert de support à cette construction. Il est rare que l'activité à l'origine de cette construction de conception ne soit que l'activité mentale réflexive. Qu'il s'agisse de résoudre un problème, de surmonter une difficulté conjoncturelle, de répondre à un questionnaire, de préparer une émission de radio, ou de réagir à toute autre sollicitation de ce type, la plupart du temps, la construction de la conception se fait à l'occasion d'activités. En clair, la finalité assignée ou acceptée par le sujet pour l'activité n'est que rarement une construction de conception.

Ceci nous permet de repérer une des caractéristiques de cette activité : sa finalité, ses objectifs ou le projet qui peut lui être attaché ; ces termes ne sont pas strictement équivalents, mais ils décrivent tous une relation entre l'activité et le sujet qui entre en activité. Nous devrions plutôt dire que l'activité a un terme, que ce terme est le produit qu'elle fournira : ceci constitue une caractéristique de l'activité et de l'activité seule. Cependant, comme nous le rappelle MARX (194), toute activité humaine est caractérisée par une anticipation de ses buts par l'individu qui la pratique. Autrement dit, dès que l'activité rencontre son acteur, le produit de l'activité est présent "idéalement dans l'imagination de l'acteur" sous forme d'un **produit attendu**. Peut-être le produit final ne sera-t-il pas le produit attendu, mais nous ne croyons guère en la possibilité d'une activité sans produit attendu, parce qu'il donne sens à l'activité. C'est donc lui qui permet à l'acteur de se positionner face à l'activité en la justifiant ou non. C'est sur lui que l'acteur peut ancrer un projet, lequel projet se construit sur une valeur d'usage possible du produit attendu. Ce produit attendu constitue l'une des caractéristiques de l'activité dans son rapport à l'acteur. Le document écrit qui doit constituer le plan de la future émission de radio (conducteur) doit être considéré comme un produit attendu de l'activité de travail de groupe que nous proposons aux élèves. La manière dont chaque élève comprend ce que doit être ce document écrit, et adhère à sa nécessité, constitue une caractéristique de l'acteur au

194 "*Mais ce qui distingue dès l'abord le plus mauvais architecte de l'abeille la plus experte, c'est qu'il a construit la cellule dans sa tête avant de la construire dans la ruche. Le résultat auquel le travail aboutit préexiste idéalement dans l'imagination du travailleur.*" (Karl MARX, Le Capital, p. 181)

regard de l'activité.

D'autre part, l'activité s'exerce sur et avec des **matériaux**. Bien entendu, ces matériaux ne sont pas obligatoirement matériels, mais cela peut arriver. Dans la relation que l'activité entretient avec l'acteur, ces matériaux deviennent signes. En disant qu'ils deviennent signes, nous reconnaissons qu'ils prennent sens au regard du produit de l'activité et des projets que l'acteur peut y associer. Les textes de renvoi que nous fournissons aux élèves prennent sens, une première fois, au regard d'une meilleure connaissance d'eux-mêmes, cette amélioration de la connaissance de soi pouvant constituer l'un des projets de l'élève. Mais peut-être que le sens qu'ils prennent au regard du projet de communication avec l'enseignant est différent. Or, ces textes de renvoi ne sont que des matériaux au regard de l'activité de questionnement et de son produit attendu : la réponse écrite à un questionnaire, produit attendu baptisé renvoi du renvoi.

Enfin, l'activité comprend les **procédures** mêmes de sa mise en oeuvre. Ces procédures peuvent être empruntées ou créées pour la circonstance. Par procédures empruntées, il faut entendre toutes les stratégies d'intervention ou les schèmes d'action dont le sujet dispose déjà, mais aussi les consignes qui peuvent être attachées à une activité imposée ou proposée. Cependant, que les procédures soient empruntées ou créées, l'activité nécessite toujours un inventaire des matériaux disponibles, une mobilisation des outils cognitifs nécessaires à cette activité particulière, le tout en rapport à une visée du produit attendu. Ces outils cognitifs peuvent être des catégories, des jugements ou des raisonnements.

Qu'est-ce qui, dans cette activité, intéresse la conception ? Ce qui pourrait être une autre façon de se demander, si l'on est à la recherche d'une "pédagogie des conceptions" : quel est le pouvoir d'une pédagogie active ? Sans vouloir développer davantage, nous serions tenté de dire que le produit attendu peut mobiliser et interroger la conception, que les matériaux l'enrichissent en signification et que les procédures la (re)structurent.

Nous avons signalé qu'une situation comprenait des contextes. Par **contexte** il faut entendre système cohérent de pratiques, d'idées, de valeurs, de normes, etc. Ce qui caractérise un contexte étant sans doute une unité de fonctions et de significations. Par exemple, la situation du second dispositif pédagogique a pour contextes : le contexte scolaire, le contexte philosophique, le contexte de la rationalité, mais aussi le contexte socio-politique de nos démocraties occidentales, le contexte historico-politique de l'effondrement des régimes de l'Est, etc. La plupart de ces contextes se recoupent. Chacun d'entre eux, comme tout système possédant sa propre logique, exerce des pressions sur la situation qu'il environne. Ces pressions se traduisent en normes de pensée et d'action. Dans un contexte déterminé, on doit penser, croire ou faire conformément aux normes dominantes du contexte. Il n'est pas exclu, qu'à l'intérieur même d'un contexte, des

sous-ensembles de normes s'opposent et que des équilibres provisoires autant que fragiles se mettent en place. Il en résulte une gradation d'intensité dans les normes imposées par tel ou tel contexte. Certaines peuvent être considérées comme des normes "fortes", ou injonctions absolues ; leur non-respect dans la situation mettant en difficulté, en crise ou en défaut le contexte qui les génère. Par exemple, dans le contexte scolaire, la participation à l'activité proposée par le maître est obligatoire, la non-observance de cette règle crée une situation de crise. D'autres sont plus des prescriptions que des injonctions absolues, et ne mettent pas en question les équilibres du contexte, nous dirons qu'il s'agit de normes "faibles". Bien entendu, une gradation est possible, de manière quasi continue, entre ces normes fortes et ces normes faibles.
L'ensemble de la culture judéo-chrétienne, tout comme la sensation de faim que peut ressentir l'élève au moment de l'activité, tout comme le moindre événement conjoncturel qui vient perturber cette activité, sont des contextes. Dans un sens, tout est contexte. Mais deux caractéristiques de cette notion de contexte doivent être mises en avant. Tout d'abord, il y a deux catégories de contextes : ceux qui échappent au pouvoir de l'action pédagogique et ceux qui sont en son pouvoir. D'autre part, ce n'est pas son extension, sa proximité, sa permanence,... qui font l'importance d'un contexte mais la force des normes qu'il impose à la situation.
De là, l'importance de la notion de cadre.

La situation en elle-même peut-être considérée sous deux aspects : son **cadre** et son **processus**. Nous empruntons cette conceptualité à BLEGER (195). Le cadre c'est ce qui reste stable quand tout le reste bouge. Le cadre est à l'opposé même de la notion d'activité, mais c'est pourtant ce qui rend possible toute activité dans la situation. Pourtant le cadre est autant dépendant de l'activité que des contextes de la situation. On s'attend à ce que les normes des différents contextes structurent le cadre. Là aussi les normes du cadre n'ont pas toutes la même prégnance ; certaines sont plus fortes que d'autres. Mais l'activité, pour pouvoir fonctionner, impose aussi ses règles et structure le cadre. Si nous reprenons l'exemple de la situation du deuxième dispositif pédagogique, le cadre comprend l'obligation de participer à l'activité pendant la tranche horaire spécifiée (norme originaire du contexte scolaire), tout comme l'obligation d'argumenter son point de vue (norme originaire du contexte philosophique), tout comme la présence indiscutable des micros (norme originaire du

195 "*Cette situation (psychanalytique) comprend des phénomènes qui constituent un* processus, *lequel est l'objet d'étude, d'analyse et d'interprétation ; mais elle comprend également un* cadre, *c'est-à-dire un "non-processus" en ce sens qu'il est fait de constantes, à l'intérieur duquel le processus lui-même a lieu.*" (José BLEGER, **Psychanalyse du cadre psychanalytique**, p. 255.)

contexte de recherche), mais aussi l'obligation de communiquer avec les autres et d'échanger son point de vue (norme originaire de l'activité elle-même).
Mais en réalité, parce que le sujet interagit toujours avec la situation, il n'y a pas qu'un seul cadre mais deux. Il y a le cadre tel qu'il est structuré par les contextes et l'activité, et il y a le cadre tel que le voit, le vit, le fantasme, le respecte, le transgresse,... le sujet.
Dans cet exemple, l'activité de la situation n'est pas l'activité de construction de conception, c'est la préparation d'un débat radiophonique. A l'occasion de cette activité, et dans ce cadre, la situation peut devenir une situation de construction de conception, parce qu'un processus de construction de conception peut se mettre en oeuvre. Mais les déterminations de la mise en route et de l'aboutissement d'un tel processus ne sont pas à chercher, toutes, du côté de la situation, certaines renvoient au sujet concepteur, et d'autres à l'objet à concevoir.

Le cadre n'est stable que dans une situation, parce qu'il est le cadre de cette situation. Or, les changements de situation sont choses fréquentes. Il suffit de l'apparition d'un événement conjoncturel nouveau pour que l'environnement contextuel soit modifié et pour que la situation change. Certes, le processus de construction de la conception de la nouvelle situation est articulé au processus de construction de l'ancienne situation. Mais au regard de l'analyse, le processus de construction de l'ancienne situation n'est plus une caractéristique de la (nouvelle) situation mais une caractéristique du sujet.

Les caractéristiques du sujet, déterminants de la conception.

Du côté du sujet, dans le processus de construction de la conception entrent en jeu un **espace idéologique** et un **appareillage logico-linguistique.**

L'espace idéologique est le lieu source, lieu ressource de la conception en train de se construire. C'est là que le sujet puisera informations, expériences de vie, modèles déjà structurés, etc. ; c'est le "déjà-là" sur lequel une conception nouvelle, ou une conception renouvelée, pourra s'ancrer, s'enraciner. Ce fonds ressource nous l'appellerons la **mentalité** de l'espace idéologique (196) du sujet.

196 Ce terme de "mentalité idéologique" apparait déjà chez MANNHEIM, mais dans un autre sens ; MANNHEIM dénomme "mentalité idéologique" la manière dont l'individu pense l'écart qui existe entre ses idées et sa conduite (Cf. Karl MANNHEIM, Idéologie et Utopie, p. 129.). Notre

Cette mentalité se compose d'idées, de concepts, de modèles, de théories, de représentations, d'expériences de vie, mais aussi d'opinions, de croyances, de préjugés, etc., autant d'éléments réunis dans ce que nous appellerons un **ensemble des idées**. Cette mentalité comprend aussi des idéaux, des valeurs, des principes, des désirs,... c'est l' **ensemble des idéaux**. Elle comprend enfin l' **ensemble** des **idoles**, ou des figures identificatoires du sujet.
Pour comprendre ce que nous entendons par "idole", on peut se reporter à l'étude de la conception de Laurent qui développe une conception de la liberté fondée sur le modèle d'indépendance qu'est son père pour lui. L'étude de la conception de Francis a été choisie pour montrer ce que peut être un ensemble d'idéaux déterminant fortement une conception.

Pour comprendre les rapports que la conception entretient avec ce fonds de ressource qu'est la mentalité idéologique du sujet, il faut se souvenir de la distinction que la psychosociologie des représentations établit entre représentation autonome et représentation non autonome (197). Pour reprendre cette distinction, une conception autonome possède, en elle-même, son propre lieu de cohérence ; dans notre modèle structurel le lieu de cohérence étant à chercher au niveau du noyau central de la conception. Toute conception se "nourrit" dans le fonds de ressources de cette mentalité. Lorsque les influences sont très fortes, mais sans pour autant mettre en péril l'autonomie de la conception, nous avons parlé de **parasitage** -ce que nous avons étudié au travers de la conception de Brigitte. Lorsqu'au contraire l'autonomie de la conception n'existe pas, nous parlons de **soumission** ; c'est ce que révèle l'étude de la conception de la liberté de Christian, conception qui est, en fait, soumise à une autre conception : celle de l'ordre.

Mais l'espace idéologique n'est pas que mentalité avec ses trois sous-ensembles. Cet espace est "orienté". Cela signifie qu'il génère également un certain nombre de **positions**. Par "position", nous entendons une organisation réactionnelle récurrente chez le sujet. Autrement dit : confronté à des situations identiques ou analogues, l'individu va réitérer des attitudes, des actions, des jugements, des opinions, des conceptions, etc. en réaction à ces situations. Les différents éléments de ces réactions constituent un ensemble cohérent. Ils sont aussi en cohérence avec les principales dominantes de la mentalité du sujet. Cette position est une organisation transversale aux différents plans de l'espace idéologique. En effet, toute position a des connotations psychiques, affectives, praxiques, sociales, et culturelles. Nous avons déjà étudié l'une de ces positions chez Jean-Pierre ; Jean-Pierre a construit toute une organisation réactionnelle

---

usage de cette expression est plus proche de l'usage qu'en a fait KAES qui la reprend de BION pour qui mentaliser c'est "(r)établir un lien".
197 Cf. Claude FLAMENT, Structure et dynamique des représentations sociales, pp. 205-206.

à l'école et à la culture scolaire. KAES (198) a étudié en détail les positions *idéologique* et *mytho-poétique*, dont nous avons cru reconnaître la plupart des traits caractéristiques respectivement chez Christian et chez Laurent.
Alors que la mentalité nous renvoie à une topographie, quelque peu statique, de l'espace idéologique, les positions sont déterminantes pour sa dynamique : elles peuvent être facteur d'immobilisme ou de mutation.

Car, l'espace idéologique se compose de plusieurs plans. Outre le plan "culturel-idéel", nous citerons les plans "socio-praxique" et "psycho-affectif". Ces plans se recoupent pour fournir les ensembles de la mentalité et les positions ; il est très difficile de les isoler, tant l'espace idéologique constitue un système aux interactions fortes. Pour des raisons d'exposition, nous allons cependant les présenter successivement et succinctement.
Le **plan psycho-affectif** porte les marques de toute l'histoire psychique de la personne ; traumatismes, conflits, complexes, ... qui ont un effet sur la mentalité et les positions. Plus encore que les idées, les idoles et les idéaux sont fortement dépendants de ces événements psycho-affectifs. Le psycho-affectif gère aussi les investissements psychiques sur les objets dont on connaît l'importance pour la richesse de la conception. Nous avons plusieurs fois remarqué cette liaison entre l'investissement psychique et la qualité de la conception. Un investissement trop faible, nous l'avons vu chez Emmanuel, génère une conception très pauvre du point de vue contenu, pauvreté quantitative et qualitative à la fois. Un "surinvestissement", nous l'avons constaté chez Carole, conduit le sujet, par la passion qui l'anime, à transgresser les normes du cadre de la situation, en particulier les normes originaires du contexte philosophique et du contexte de la pensée rationnelle. Tout le courant psychanalytique, depuis FREUD (199), en passant par KLEIN, LACAN et BION, a montré l'ancrage du savoir sur le désir, cette thèse étant maintenant souvent admise par les pédagogues (200).

198 Cf. René KAES, L'Idéologie études psychanalytiques, et en particulier les pages 32-36 pour la position idéologique et les pages 252-255 pour la position mytho-poétique.
199 Le texte princeps est sans doute Trois Essais sur la théorie de la sexualité, p. 90, où FREUD introduit le concept de "pulsion de savoir".
200 En témoigne cette phrase d'HAMELINE qui exprime fort justement cette thèse : "*...le développement* objectif *de la connaissance n'est pas discernable, in vivo, du déploiement* objectal *du désir.*" (Daniel HAMELINE, Du savoir et des hommes, p. 83).

C'est au désir, et à la sphère psycho-affective que l'on doit aussi toutes les manifestations de l'illusion, dont les rapports avec la réalité peuvent, nous l'avons vu, contribuer à la formation de structures clivées.

Le deuxième plan que nous considérerons est le **plan socio-praxique**. Il agit sur la conception de trois manières intimement liées : il est à la fois expérientiel, signifiant et questionnant. La praxis interroge le champ conceptionnel par les prises de décision qu'elle requiert. C'est ce questionnement qui permet à la conception de progresser ; c'est lorsque le modèle de lecture du réel par la conception ne suffit plus à soutenir l'action que le processus de (re)construction de la conception doit se mettre en marche. A l'extrême, l'exemple de Sandrine montre comment la dimension praxique peut devenir à ce point questionnante qu'elle "asphyxie" ce processus de construction de la conception. Mais la praxis fournit aussi de la "matière" à la conception par les expériences qui valident ou invalident les modèles conceptionnels du sujet. Ainsi, avons-nous constaté avec Emmanuel et Rebecca à quel point une faiblesse en matière d'expériences entraînait une sous-élaboration de la conception, donnait un résultat pauvre, "fade" et sans "épaisseur". Tout comme on peut considérer le désir au fondement du savoir, et en liaison même avec cette considération, on doit considérer l'agir au fondement du savoir (201). De plus, c'est la praxis qui peut donner sens à la conception ; c'est dans une praxis que le sujet rencontre le réel et c'est dans cette relation au réel que la conception "s'éprouve" et prend tout son sens (202) (ceci est également vrai quand le "réel" est un "réel symbolique", ou un "réel fantasmé" par le sujet).

Le **plan culturel-idéel** est celui des référents personnels et culturels mobilisables par le sujet. Il intègre tous les systèmes de conceptions déjà construits et disponibles dans la mémoire à long terme du sujet. Ce sont les points d'ancrage d'une nouvelle conception en cours d'élaboration. C'est aussi le plan par lequel l'individu participe de la représentation sociale de l'objet. Ce que nous avons appelé les "discours d'emprunt" et que nous avons rencontré chez Emmanuel, chez Sandrine, chez Christian, ou chez tant d'autres, ne sont rien d'autre que les points d'appui d'une conception individuelle sur une représentation sociale de la liberté.
C'est aussi le plan de la délimitation par le sujet de son "univers culturel". Cet univers culturel, résultat des habitudes de fréquenta-

201 "*La création de savoir pour son agir, mouvement et processus, est obligatoire, réactionnelle, pour un individu, à partir des faits et des affects qu'il éprouve (nature et degré de ce processus sont en cause). Elle prime toute pédagogie directe ou déguisée.*" (Jacky BEILLEROT, Savoir et rapport au savoir, p. 195.).

202 Ingrid nous dit dans son renvoi du renvoi : "*Je n'avais jusqu'à présent jamais réellement réfléchi sur cette notion de liberté. N'ayant pas de problème, la liberté ne signifiait pas grand chose*".

tions et des pratiques culturelles du sujet, est coloré par des valeurs, des idéaux et des systèmes de représentations ; en ce sens on peut dire qu'il est "socialement marqué". Il est un des fonds de ressources pour la conception, et, de ce fait, constitue un vivier pour la mentalité. Mais cette coloration est aussi à l'origine de positions : un univers culturel se définissant et se délimitant face à -et parfois contre- d' autres univers culturels.

L'appareillage logico-linguistique comprend l'ensemble des outils intellectuels que le sujet peut mobiliser. Nous reprenons à notre compte les thèses de toute une tradition intellectuelle qui associe pensée et langage, sans qu'il soit besoin de revenir sur l'argumentation qu'elle fournit pour cette mise en relation. Un tel appareillage signifie donc des catégories, mais aussi des règles, des raisonnements, des opérations mentales, des stratégies de résolution de problèmes, etc. On comprend aisément que cet appareillage sera l'élément structurant de la conception tout au long de son processus d'élaboration. Toutefois, il faut insister sur les interactions qui existent entre cet appareillage et les caractéristiques de l'espace idéologique, d'une part, et celles de la situation de construction de la conception d'autre part. Ces interactions sont susceptibles de stimuler ou au contraire d'inhiber le processus de construction de la conception. Pour exemple, on se souvient de la manière dont des difficultés qui renvoient au plan socio-praxique ont pu mettre en sommeil certaines facultés intellectuelles chez Sandrine. Pour autre exemple de ces interactions, BERNSTEIN a bien analysé la manière dont un environnement socio-culturel peut pourvoir ou non un sujet de certains outils linguistiques, ou plus exactement peut le confiner dans un usage socialement marqué de ces outils (203).

Les caractéristiques de l'objet, déterminants de la conception.

On peut concevoir que certaines caractéristiques de l'objet interviennent dans le processus de construction de la conception, soit parce qu'elles constituent en elles-mêmes des difficultés particulières pour la conception, soit parce qu'elles interagissent avec des caractéristiques du sujet ou de la situation.
Nous ne voulons pas entrer plus avant dans le détail de cette analyse puisqu'il nous faudrait examiner des objets particuliers alors que

203 "*Bien que certaines limitations physiologiques ou psychologiques puissent, dans des cas particuliers, faire exception à ce déterminisme linguistique, le rôle de l'intelligence consiste seulement à permettre au locuteur d'exploiter au mieux les possibilités symbolisées par la forme du langage, socialement déterminée, qui lui est offerte.*" (Basil BERNSTEIN, Langage et classes sociales, p. 31.)

nous souhaitons proposer un modèle de portée suffisamment générale pour être valable quel que soit l'objet de la conception envisagé. A titre d'illustration, nous reviendrons sur la thématique de la liberté qui nous a servi dans cette étude pour dire qu'une de ses composantes, la notion d'autonomie, peut engager de telles interactions. En effet, si la notion d'autonomie peut être une des manières de concevoir la liberté, elle peut interférer avec le plan psycho-affectif (degré d'autonomie ou de dépendance affective), avec le plan socio-praxique (degré d'autonomie dans la prise de décision et le passage à l'acte) et avec l'appareillage logico-linguistique lui-même (degré d'autonomie intellectuelle sous la forme de l'aptitude à la décentration et à la mise en oeuvre de facultés (auto)critiques). Ce genre d'"interférences", nous l'avons vu chez Sandrine, peut constituer une gêne importante dans le processus de construction de la conception.

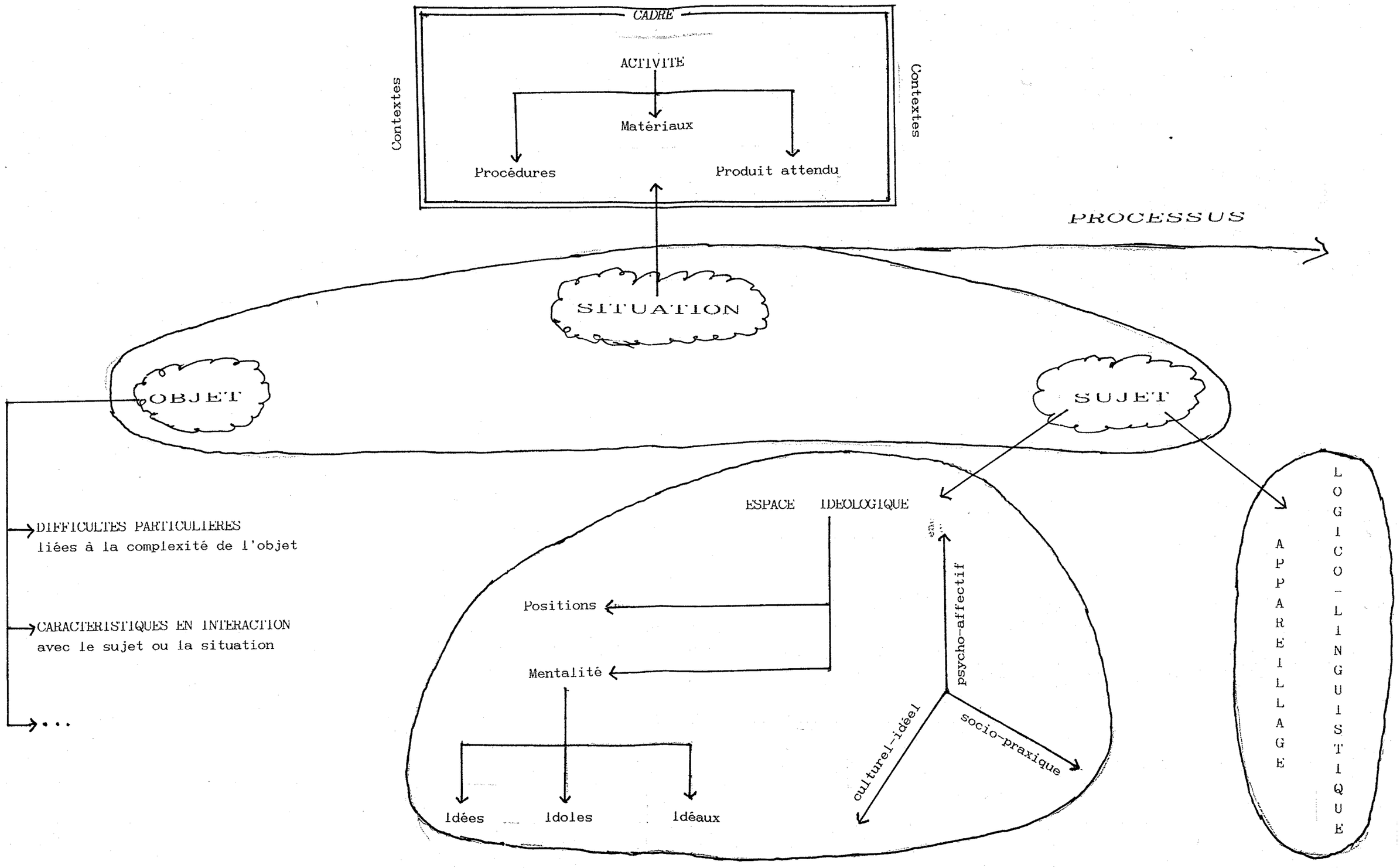
Nous avons voulu présenter les éléments constitutifs -et déterminants dans le processus de construction de la conception- de ce système tri-polaire sujet/objet/situation. Si nous pensons en avoir mis à jour les principaux composants dans une sorte de topographie, nous sommes loin d'avoir analysé toutes les interrelations entre les différents éléments, lesquelles permettraient de comprendre pleinement le fonctionnement de ce système. Il en est une sur laquelle nous croyons devoir insister, tant elle nous parait être "transversale" à tous les éléments du système, tant elle nous parait fondamentale dans les processus de construction de la conception pilotés par des dispositifs pédagogiques. **L'investissement du sujet**, investissement psychique dans un désir, ou praxique dans un agir, nous paraît pouvoir interférer, que ce soit pour faciliter ou pour entraver le processus, avec le produit attendu de la situation ou avec les caractéristiques "appétentes" (204) de l'objet. Il nous semble que ces interactions peuvent mobiliser le sujet dans un projet de connaissance et l'engager dans une motivation à concevoir.

Nous aimerions faire une dernière remarque sur les usages pédagogiques possibles d'un tel modèle de compréhension du processus de construction de la conception. Tout d'abord, un modèle de lecture d'une réalité ne peut que très rarement constituer, ipso facto, un modèle d'intervention sur cette réalité. Sur quoi le pédagogue peut-il agir ? Il n'a d'action possible sur le sujet ou sur l'objet que par l'intermédiaire de la situation. Voudrait-il intervenir sur l'espace idéologique (positions ou mentalité) qu'il ne le pourrait que par la médiation du cadre ou de l'activité proposés. Voudrait-il intervenir sur l'objet, pour "rendre le savoir transmissible" qu'il ne le pourrait qu'au travers des matériaux (et éventuellement des procédures) de

204 Nous désignons par là tout ce qui dans l'objet peut servir de point d'appui à la curiosité, au désir de savoir du sujet.

l'activité. Voudrait-il intervenir sur l'appareillage logico-linguistique qu'il ne le pourrait que par un travail sur les procédures et les matériaux de l'activité -avec parfois l'obligation de multiplier les situations avant d'obtenir un résultat.
La situation est le lieu du pédagogique.

PROCESSUS DE CONSTRUCTION DE LA CONCEPTION



LA DYNAMIQUE DES CONCEPTIONS.

Ce sont les mêmes mécanismes qui président à la première élaboration de la conception et à ses modifications successives, -à supposer que la notion de première élaboration puisse avoir un sens pour la conception. Comprendre les modifications de conception revient donc à approfondir quelques-uns des points fondamentaux du modèle que nous venons d'exposer.
Nous le ferons en essayant de repérer des opérateurs de changement, mais aussi en approfondissant le rôle que jouent les positions au regard des modifications de conception.
De surcroît, il nous faudra nous interroger sur les modalités de changement : doit-on se contenter d'une typologie ou peut-on articuler les différents types ?

Les opérateurs de changement.

Qu'est-ce qui peut déclencher un processus de modification de la conception ? Nous souhaitons analyser successivement trois opérateurs possibles de changement : le questionnement, le conflit et l'apport d'informations nouvelles.

* Le questionnement.

Nous avons déjà introduit, dans le chapitre quatre, cette dimension du questionnement, et de la problématisation comme une dimension d'appréciation possible de la qualité philosophique d'une conception. Nous n'avons pas détaillé davantage cette notion de questionnement du point de vue de sa nature : nous nous sommes borné à l'envisager du point de vue de sa présence/absence. Nous sommes dans une démarche très proche de celle de PIAGET qui distingue "*pensée dirigée*" et "*pensée non dirigée*". La pensée non dirigée serait une pensée dans laquelle l'individu ne se pose aucun problème, mais se laisse guider par un besoin, "*qui n'est pas ou pas entièrement conscient*", dit PIAGET. Il y a convergence avec la thèse bachelardienne qui fait du sens du problème la marque essentielle de l'esprit scientifique :

> *"C'est précisément ce sens du problème qui donne la marque du véritable esprit scientifique. Pour un esprit scientifique, toute connaissance est une réponse à une question. S'il n'y a pas eu de question, il ne peut y avoir de connaissance scientifique."* (205)

en opposition à l'opinion qui "*traduit des besoins en connaissances*".

Dans ce sens, le questionnement est donc un état du sujet face à l'objet. S'agit-il d'un opérateur de changement ? Cela revient à s'interroger sur la présence d'un questionnement comme condition de possibilité d'un changement de conception. En d'autres termes, la présence de ce que nous avons appelé une démarche de pensée problématisante est-elle requise pour qu'une évolution de la conception soit possible ?

Il nous suffit de croiser deux de nos données : la présence/absence de questionnement dans la formulation de conception du pré-test, et la modification ou non de conception apparaissant au post-test.

	Absence d'un questionnement	Présence d'un questionnement
Pas de modification de conception	5 (50%)	5 (25%)
dont G.E.	3	0
dont G.T.	2	5
Modification de conception	5 (50%)	15 (75%)
dont G.E.	3	9
dont G.T.	2	6

Certes, ces résultats ne nous montrent pas la présence d'un questionnement comme la condition sine qua non d'une modification de conception. Ils nous suggèrent plutôt de considérer la présence de ce questionnement comme un facteur facilitant. Reste à savoir comment il agit. Quel type de facilitation met-il en place ?

205 Gaston BACHELARD, La Formation de l'esprit scientifique, p. 14.

Pour cela, il nous faut définir avec plus de soin ce terme de questionnement. Pour commencer, nous proposerons un classement des différents types de questionnement selon leur source.
Le premier type de questionnement est l'**interrogation**, il suppose la relation à autrui, l'intersubjectivité et la communication. Autrui peut être présent réellement, il est alors le questionneur, s'il est absent physiquement, c'est le questionnaire qui établit la relation.
Le second type de questionnement est la **situation-problème pratique**. C'est une finalité d'action impliquant prise de décisions, choix de schèmes et de stratégies qui peut conduire le sujet à un questionnement. En effet, les conceptions du sujet peuvent s'avérer inopérantes (ou insuffisamment opérantes) au regard de son projet d'action.
L'**examen du réel** constitue le troisième type de questionnement que nous envisagerons. L'intention du sujet n'est plus une intention d'action : il s'agit plutôt de comprendre le monde qui l'environne. Ce questionnement peut alors être initialisé par une vérification d'adéquation de la conception au réel dont elle est censée rendre compte.
La **réflexion** constitue le quatrième type de questionnement. Elle consiste en un retour analytique, ou critique, ou évaluatif,... de la pensée sur elle-même. Elle est une relation de soi à soi et n'a besoin, a priori, ni de l'autre, ni du monde. Cette réflexion peut porter sur la cohérence ou sur la signifiance de la conception ainsi que sur les équilibres psycho-culturels dans lesquels la conception est impliquée.

On s'étonnera peut-être de ce souci d'établir une typologie du questionnement selon sa source. Habituellement, les différents questionnements sont plutôt distingués par leur nature, ou leur qualité. C'est ainsi que l'on oppose la question qui appelle une réponse, au problème qui appelle une solution, voire à la problématique qui nécessite une démarche de réflexion. Si nous avons choisi de tenter de construire une telle typologie, c'est que nous pensons qu'elle peut nous éclairer, bien davantage que les typologies "normatives", pour le choix et la construction de dispositifs pédagogiques.

Dans nos deux dispositifs pédagogiques quels types de questionnement avons-nous rencontrés ?

Nous avons vu à l'oeuvre l'interrogation, et ce principalement. Tout d'abord parce qu'elle est la forme de questionnement fondée sur la relation à autrui et que nos dispositifs pédagogiques, l'un comme l'autre, engagent une forte dimension communicationnelle.
L'interrogation est tout d'abord présente sous la forme du questionnaire. Les questionnaires du pré et post-test sont partie prenante du dispositif de recherche et non des dispositifs pédagogiques. Ils ne sont pourtant pas sans effets sur la conception. Parce qu'ils ne se bornent pas à un simple recueil des opinions, parce qu'ils demandent une réponse un tant soit peu élaborée, ils peuvent constituer un questionnement qui engendre un processus de (re)construction de la concep-

tion. Mais si nous pouvons dire que ce processus est induit par notre intervention (sous forme de questionnaire), il n'est pas pour autant encadré, encore moins contrôlé pédagogiquement. Autrement dit, il est possible que ce questionnaire engage la conception dans un processus dynamique, mais sans avoir aucune prise sur l'orientation ou les contenus que l'on souhaiterait voir apparaître dans la modification de conception. On pourrait tout à fait concevoir des questionnaires formatifs parce qu'informatifs : ces questionnaires, sous l'apparence de réponses à choix multiples, pourraient informer celui qui y répond en présentant de possibles contenus et composantes nouveaux pour la conception. Sous le prétexte de "sonder" le sujet, on lui propose des informations nouvelles, et on l'oblige, par une construction judicieuse du questionnaire, à confronter ces informations nouvelles à sa conception. Nos deux questionnaires ayant d'abord pour objectif de recueillir l'information nécessaire à notre recherche ne pouvaient pas prendre cette forme.

Par contre, le questionnaire de renvoi du renvoi faisait partie du dispositif pédagogique numéro un. Nous ne rappellerons pas le détail de son contenu (exposé dans le chapitre 4). Les questions de ce questionnaire ne portaient pas sur la conception en elle-même mais sur l'effet de notre texte analytique de renvoi. En effet, si ce questionnaire avait pour mission de déclencher un questionnement de la conception, ce questionnement était plutôt une réflexion, c'est-à-dire un retour analytique et critique sur la conception. Précisons les choses dans le cadre de notre typologie : ce questionnaire était une interrogation au regard du projet de recherche et une incitation à la réflexion sur la conception au regard du premier dispositif pédagogique. Il venait renforcer le texte de renvoi et incitait, comme lui, l'élève à ce retour critique sur sa conception.

Quels effets avons-nous pu observer ou comment agit ce questionnement par réflexion, induit par le texte de renvoi et le questionnaire support du renvoi du renvoi ?

Tout d'abord, il semble agir sur la signifiance de la conception. Il questionne l'élève sur le sens de sa formulation de conception. Il permet à l'élève de découvrir certains aspects de sens que sa conception révèle et qu'il ne soupçonnait pas. En d'autres termes, même si ce questionnement n'enrichit pas le contenu et ne modifie pas la structure de la conception, il rend l'élève plus conscient et plus maître de sa pensée. Il découvre des sens sous-jacents à ses formulations, il prend conscience de la richesse du réseau de significations dont sa conception est porteuse. Les élèves, dans le renvoi du renvoi, l'expriment à leur manière :

> *"...lorsque j'ai rempli le questionnaire, on a souvent des idées peu claires et confuses. Dès lors où j'ai reçu le texte, on approfondit nos idées sur la liberté et vous avez résumé en clair ce que je pensais. Ce qui m'a permis d'avoir des idées ou des visions, peut-être*

pas nouvelles, mais plus sûres." (Fabien)
"...ce texte a pour but de reclasser mes idées et de les exprimer en termes peut-être plus philosophiques." (Nadine)
"J'ai ainsi une vision plus nette de ce que je pense." (Stéphanie).

Mais les élèves ont une autre manière d'exprimer la mise en oeuvre d'un questionnement, c'est d'entamer une discussion de fond sur le thème de la liberté. Près de la moitié d'entre eux ne répondent pas aux questions au premier degré que nous leur avons posées (L'interprétation est-elle correcte ? Votre conception a-t-elle changé ? etc.), ils se lancent dans un débat au second degré, débat avec le "professeur-interprétateur", mais en fait débat avec eux-mêmes. En lisant le renvoi du renvoi, on observe le questionnement de l'élève "à l'oeuvre". Quelques-uns utilisent les deux formules : en répondant de façon précise aux questions au premier degré, ils se servent d'exemples et d'illustrations comme prétextes pour entrer dans le débat de fond sur le thème de la liberté. Au reste, bien peu n'ont répondu qu'au premier degré, et ce pourrait plutôt être un indicateur pour dire que le questionnement qui nous intéresse n'a pas eu lieu.
Si cette réflexion porte sur la signification, elle porte aussi sur la cohérence de la conception. L'élève se questionne sur la construction de sa conception, la met à l'épreuve de sa cohérence logique. Ceci peut se traduire par une réflexion qui essaie de mieux cerner le tissu de relations entre les différentes composantes de la conception. Mais la réflexion cherche aussi à débusquer les entorses à la logique, en particulier les contradictions internes. On sent cependant une nette différence avec le questionnement sur le sens. Qu'il s'agisse du sens ou de la cohérence logique de la conception, le texte de renvoi peut avoir le pouvoir d'initialiser une réflexion. Concernant le sens, la réflexion semble se poursuivre par un débat intérieur que le renvoi du renvoi atteste. Par contre, la réflexion sur la cohérence s'arrête vite aux premiers constats de défauts de cohérence, constats que le renvoi suggère plus ou moins directement ou constats que l'élève fait par lui-même en partant du renvoi. Voilà comment quelques élèves expriment cette réflexion à propos de ces constats.

"se rendre mieux compte de sa pensée car chaque élément est associé aux autres par des liens logiques. (...) mettre de l'ordre dans ma pensée. (...) voir un petit peu plus clair dans mon esprit" (Aline)
"ce texte (le renvoi) permet de dégager l'essentiel de l'accessoire dans notre raisonnement." (Denis)
"il (le renvoi) exploite mes idées pour leur donner forme à travers un ensemble structuré. La contradiction mise à jour..." (Oswald)

Au bout du compte, cette réflexion sur la cohérence provoquera parfois ce que nous avons appelé dans le chapitre cinq les modifications par renoncement, par abandon (du clivage, de la contradiction, ...). Une réflexion sur la cohérence demande un effort cognitif très important (bien plus important qu'une réflexion sur la signifiance) et donc un investissement bien plus fort que tous les élèves ne sont pas prêts à faire.
Au contraire, la réflexion sur la signifiance sera plus productive de modifications des hiérarchies d'importance et des vecteurs de conception qui relient les différentes composantes (on retrouvera des éléments périphériques en noyau central).

Mais dans l'un comme dans l'autre cas, on ne retrouve que fort peu souvent de réelles modifications de contenus. Ce questionnement par réflexion a une limite importante dans son pouvoir sur la dynamique de la conception : il n'apporte pas d'informations nouvelles.

Dans nos dispositifs pédagogiques, les deux autres types de questionnement ne sont apparus que de manière non contrôlée. Aucun de nos deux dispositifs pédagogiques n'engageait l'élève dans un examen du réel, nous n'avons pas proposé à l'élève des informations factuelles pour qu'il puisse les confronter à sa conception. Si nous l'avons, à l'occasion du travail de groupe, invité à confronter son argumentation avec celle de ses camarades, nulle précision n'était donnée sur la nature de cette argumentation, il n'était donc pas invité à utiliser des exemples empruntés à la réalité. Cependant, ponctuellement, dans les groupes, des exemples ont été donnés de situations réelles en appui argumentatif des conceptions, mais sans que nous puissions savoir si cela a induit un questionnement par examen du réel.

Rien non plus n'était prévu pour utiliser la situation- problème pratique comme type de questionnement. Là encore, il n'est pas exclu que les débats du travail de groupe aient pu s'orienter plus ou moins ponctuellement sur des études de cas demandant solution, mais nous n'avons pu ni les maîtriser et les contrôler pédagogiquement, ni les circonscrire précisément pour pouvoir étudier leurs apparitions spontanées.
Dans une préexpérimentation, réalisée une année précédente, nous avions bâti un dispositif pédagogique utilisant le questionnement par situation-problème pratique en utilisant le théâtre-forum d'Augusto BOAL. Nous n'avons pas reconduit ce dispositif pédagogique, ce qui ne signifie nullement que nous soyons sceptique quant à son intérêt ou son efficacité. Nous avons pensé qu'il ne nous serait pas possible, contraint par notre effectif limité à trente élèves, de mettre en expérimentation plus de deux dispositifs pédagogiques sans encourir le risque de ne plus pouvoir démêler les incidences de l'un ou de l'autre de ces dispositifs. Nous avons donc dû faire des choix, nécessaires au bon déroulement de cette recherche, mais frustrants pour nos interrogations, et éliminer quelques-uns des dispositifs pédagogiques inté-

ressants, dont celui qui s'appuie sur le théâtre-forum. Il nous semble cependant utile de le décrire succinctement pour illustrer l'utilisation pédagogique possible d'un questionnement par situation-problème pratique.
Augusto BOAL est un metteur en scène brésilien, fortement engagé politiquement, fondateur du Théâtre de l'opprimé. Le théâtre-forum est la représentation publique d'une situation réelle d'"oppression", le spectateur est invité à venir se substituer à l'un des acteurs pour tenter de faire évoluer cette situation vers une issue qu'il juge "positive", l'ensemble du dispositif étant très fortement ritualisé et encadré par un "meneur de jeu". L'activité du spectateur est la clé permettant au théâtre-forum d'atteindre ses objectifs.

> *"Seule la transformation du spectateur en protagoniste peut empêcher le théâtre d'avoir une fonction cathartique. Le spectateur capable d'un acte libérateur pendant une séance de "théâtre-forum", est en réalité incité à le faire dans la vie courante (même s'il n'a pas été capable de le faire dans la fiction du théâtre). S'il a pu le faire au cours d'une"séance" il sera prêt à le faire dans la vie réelle."* (206)

Se référant explicitement à la dernière Thèse sur FEUERBACH, BOAL assigne au théâtre la fonction de transformer le monde. La transposition pédagogique que nous en faisons se limite à l'objectif de transformer la conception que les élèves se font de la liberté. Pour cela, il s'agit de demander aux élèves des "récits de vie", d'en choisir un dans lequel la notion de liberté est en question "praxiquement". En garantissant l'anonymat à l'auteur de la situation, on propose alors à un petit groupe d'élèves volontaires de la mettre en scène et en jeu. Puis on organise le théâtre-forum à proprement parler, en explorant pratiquement avec la classe quelques issues possibles à la situation proposée.
Voici le "récit de vie" qui a servi de base à un théâtre-forum sur le thème de la liberté :

> *"J'étais animateur dans un camp pour adolescents. Un jour, sans que je sache pourquoi, un de ces adolescents me confia qu'il s'était rendu coupable d'un vol le jour même. Il avait dérobé un walkman dans l'unique magasin de matériel audio du petit village près duquel se trouvait le camp. Malheureusement pour lui, il perdit cet appareil deux jours plus tard. Or, c'était son anniversaire peu de temps après. Le directeur de la colonie informé de cette perte décida qu'il serait de bon goût de lui racheter un walkman pour son anniversaire. Alors j'imaginais ce qui allait arriver : on se*

206 Augusto BOAL, Jeux pour acteurs et non acteurs, p. 12-13.

rendrait dans le magasin où le vol avait eu lieu, on prendrait connaissance de ce vol, on ferait le rapprochement et je me retrouverais complice de ce vol, moi qui n'avais rien dit. Je me sentais écrasé par les règles de la société qui font que , n'ayant pas signalé ce vol, j'étais complice."

L'important est de faire suivre le moment où les élèves ont été acteurs/spectateurs d'un moment d'analyse et de mise en question de ce qui a été vu/fait. Ainsi, une discussion collective très fructueuse a pu s'engager sur les rapports de la liberté à autrui, la loi, la responsabilité, etc.
L'intérêt d'un tel dispositif pédagogique est son caractère intrinsèquement dynamique. Il ne suffit sans doute pas d'initialiser un questionnement, encore faut-il qu'il puisse se poursuivre. Sans doute, ce questionnement a-t-il besoin de matériaux pour s'"alimenter" ; des informations nouvelles peuvent avoir ce rôle.

*** Le pouvoir de l'information.**

Nous avons souligné l'importance du questionnement pour la dynamique de la conception, en disant, dans le sillage de BACHELARD, qu'il n'y a pas de réponse satisfaisante sans question.
Nous pourrions être tenté de dire maintenant que la dynamique de la conception a besoin aussi de réponses et que les questions sans réponses ne font pas progresser la conception. En d'autres termes, si l'attitude de questionnement est nécessaire, peut-être faudrait-il aussi des matériaux, des contenus, pour que la dynamique de la conception puisse se mettre à l'oeuvre.

Il nous faut tout de suite préciser que cette présence d'informations nouvelles n'est pas absolument nécessaire à la modification de la conception. Nous avons rencontré deux types de modifications structurelles qui n'ont pas nécessité de composantes de contenus nouvelles, qui n'ont pas mobilisé, semble-t-il, des informations nouvelles.
Ainsi, la modification de conception par activation d'un périphérique qui devient central ne connaît guère d'adjonction d'éléments nouveaux de contenu, si ce n'est, parfois, quelques composantes périphériques mineures. La modification porte, avant tout, sur la hiérarchie des importances entre les différentes composantes ; une composante qui était périphérique devient centrale dans une réorganisation globale de la conception. On ne perçoit guère l'intégration à titre de composantes d'informations nouvelles. Est-ce à dire pour autant que le sujet n'ait pas été mis en contact avec des informations nouvelles ? Car, pourrait-on supposer que des informations nouvelles aient pu jouer un rôle moteur dans la modification sans pour autant se retrouver inscrites

dans ses différentes composantes ? En toute rigueur, nous n'avons pas vraiment les moyens de confirmer ou d'infirmer une telle supposition. Pour ce qui est du dispositif de travail de groupe, nous avions pris soin de ne fournir aucun matériau informatif et de ne donner aucune consigne centrée sur l'information. Nous avons pu vérifier, par les enregistrements audios, que des informations ont circulé à l'occasion des échanges. Mais, dans la plupart des cas où nous avons pu repérer une information échangée, nous avons pu la mettre en relation avec une composante de la conception, et nous avions à faire à d'autres types de modification de conception (avec nouvelle dimension intégratrice ou nouvelle composante périphérique). Dans le dispositif de renvoi, nous l'avons déjà souligné plus haut, notre commentaire analytique et interprétatif s'efforçait précisément de n'introduire aucune nouveauté. Nous avons aussi constaté combien cette absence d'informations nouvelles avait pu limiter -dans son ampleur et dans sa qualité- le processus de modification de la conception.
De même, le type de modification par disparition d'une des composantes du noyau central peut être analysé de façon encore plus nette au regard de l'information. Dans ce type de modification, le sujet abandonne, élimine, purge une composante importante de la conception sans en intégrer de nouvelle.
Si nous revenons à notre supposition, il nous paraît difficilement tenable d'admettre qu'une information ait pu jouer un rôle moteur dans la dynamique de la conception sans qu'on en retrouve la moindre trace au niveau du contenu.
Pourtant, sans qu'il y ait véritablement matériaux nouveaux, il peut y avoir une information nouvelle, sous la forme d'une autre organisation de ces matériaux. On pourrait alors concevoir que ce type d'information nouvelle puisse être opérateur de changement sans qu'on retrouve la moindre trace au niveau du contenu.

Nous admettrons cependant que des modifications de conception puisse se faire sans la saisie par le sujet d'informations nouvelles. Ceci revient à dire que l'acquisition d'informations nouvelles n'est pas une condition nécessaire au changement de conception. Reste à savoir si elle peut être une condition suffisante.

Car il y a bien, nous venons de l'évoquer, des types de modification que l'on pourrait dire générée par l'information nouvelle.
A l'occasion de l'étude de la conception d'Aline, nous avons examiné ce type de modification par apparition d'une dimension nouvelle intégratrice. Chez les élèves ayant connu des modifications de ce type, nous avons pu, souvent, mettre en relation la nouvelle dimension avec des informations ayant circulé dans les échanges du travail de groupe -car toutes les modifications de ce type concernent des élèves ayant participé au travail de groupe. L'information nouvelle semble donc bien avoir joué un rôle plus qu'important dans la dynamique de changement puisqu'on la retrouve dans le noyau central, comme élément restructurant la conception. Mais nous avons aussi montré comment cette

dimension nouvelle s'enracine sur des composantes déjà présentes pour mieux les englober, les intégrer. L'information doit subir un traitement pour être intégrée dans la conception, en même temps qu'elle fait subir un traitement à cette conception en la restructurant. L'information est située dans le cadre de la situation où elle se présente, mais elle est aussi mise en perspective dans l'espace idéologique du sujet. elle va redonner sens à la conception, mais son sens sera retravaillé dans le cadre et l'espace de cette conception.
La dynamique de la conception, dans ses rapports à l'information nouvelle, est tout entière dans cette interaction entre l'ancien et le nouveau. Il y a continuité dans le changement : le nouveau s'ancre sur l'ancien. Si, pour pouvoir être productrice de changement, l'information doit être traitée, alors nous pouvons dire qu'elle n'est pas une condition suffisante pour une modification de conception.

Cela veut aussi dire -mais était-il besoin de le confirmer ?- que l'action pédagogique ne saurait se réduire à une pure et simple transmission d'informations.

Car, nous avons rencontré des cas où les informations nouvelles n'étaient qu'intégrées aux composantes périphériques de la conception, sans affecter le noyau central, et donc sans modifier structurellement la conception. Nous avons nommé ce type de modification qui affecte le contenu sans affecter la structure "apparition de composantes périphériques nouvelles". Nous nous sommes posé la question de savoir s'il ne s'agissait pas là d'un moment d'un processus non achevé. En d'autres termes, ce type de modification serait une étape préparatoire ou constitutive du type précédent dans lequel l'information vient restructurer globalement la conception. Nous avons répondu alors que nous n'avions pas les moyens de mettre à l'épreuve une telle hypothèse. Il est vrai qu'aucune information recueillie tout au long de l'expérimentation ne nous suffit pour valider ou invalider une telle hypothèse. Par contre, en cohérence logique avec ce que nous venons d'établir concernant le traitement de l'information, nous avons envie de dire que ce type de modification n'est pas une première étape d'un autre type plus avancé mais constitue un résultat d'une situation dans laquelle des conditions ont manqué pour aller plus loin (vers une restructuration globale).

Quelles sont ces conditions ? Quelles sont les conditions pour que l'information puisse être traitée, qu'elle puisse s'ancrer sur des éléments déjà présents dans la conception pour la transformer ?
Il ne nous semble pas possible de répondre à cette question sans réactiver le modèle des déterminants de la conception que nous avons présenté supra. L'information doit tout d'abord être compatible avec le cadre de la situation, ce qui dans la quasi-totalité des cas implique qu'elle ne doive pas entrer en contradiction avec les normes des contextes dans lesquels cette situation est installée. Ceci nous explique sans doute pourquoi l'impact de l'information semble porter la marque du conjoncturel : la même information sur le même individu,

mais dans des situations différentes n'aura pas les mêmes effets. L'information doit aussi être compatible avec la mentalité idéologique du sujet, c'est-à-dire avec l'ensemble des idées, des idéaux et des idoles. Cela ne signifie pas qu'il ne puisse pas y avoir des conflits ou des contradictions avec certains éléments de ces ensembles - d'ailleurs les conflits sont fréquents avec les composantes de la conception elle-même- par contre il est exclu que ces conflits et contradictions mettent en cause des équilibres fondamentaux aux plans psycho-affectif, socio-praxique ou culturel-idéel. Bien entendu, les positions ont un effet sur l'impact de l'information, mais cet effet doit être cherché bien en amont de son traitement. Les positions peuvent générer des refus de perception, de saisie, de prise en compte de l'information avant même qu'il soit question d'un traitement.
Nous ne pensons pas que les conditions pour que l'information génère une modification de conception soient à chercher dans la nature de l'information elle-même, ni dans la manière dont elle est transmise, mais dans la manière dont elle est reçue. Bien sûr, pédagogiquement, on peut influer sur la manière dont elle est reçue par la manière dont on la présente, dont on la transmet,... ce qui revient encore une fois à travailler sur la situation.

Malgré toutes ces restrictions, et moyennant quelques conditions que nous avons tenté de repérer, l'apport d'informations nouvelles est un opérateur de changement pour la conception.

*** Conflits et contradictions.**

Jusqu'ici, nous avons souvent employé les termes de conflit ou de contradiction pour désigner des réalités, certes voisines ou analogues, mais parfois différentes. Il nous paraît nécessaire de préciser ces concepts si nous voulons sortir de la simple description ou de l'explication analogique des phénomènes.

Dans un premier sens, il n'y a de contradiction que dans le champ du langage, ou pour reprendre VALERY, il n'y a pas de contradiction sans diction, c'est-à-dire hors du discours. Toute contradiction est donc exprimée, qu'il s'agisse de contredire l'autre, ou de se contredire soi-même dans un dialogue intérieur. Dans ce sens, il n'y a pas de contradiction dont le sujet n'aurait pas conscience : la contradiction est un acte conscient. Elle est un acte d'opposition, voire de conflit. Nous proposons de désigner par **contra-diction** proprement dite ce premier sens de la contradiction.
Dans un deuxième sens, la contradiction n'est plus au niveau du discours, mais au niveau de la pensée. Elle désigne alors deux contenus de pensée incompatibles entre eux au regard du "principe de non-contradiction". La pensée est alors "normée" par une logique qui affirme qu'on ne peut pas avoir à la fois *A* et *non A*. Alors que la

contradiction au niveau du discours est un acte subjectif par lequel un sujet contredit un autre sujet, la contradiction au niveau de la pensée devient objective. C'est le référent de la logique qui doit en principe permettre de décider si deux contenus de pensée sont ou ne sont pas objectivement en contradiction. Ce faisant, la contradiction au niveau de la pensée peut être inter-individuelle ou intra-individuelle. Dans ce dernier cas, elle n'est pas nécessairement porteuse de la connotation d'opposition, de conflictualité qu'elle pouvait avoir dans l'acte de contredire par le discours. Puisque le référent est extérieur au sujet dont la pensée est en contradiction, se pose le problème de la prise de conscience de la contradiction par le sujet : un observateur extérieur pourra déceler une contradiction objective dans la pensée du sujet sans que celui-ci en ait conscience. Ce deuxième type de contradiction, nous le désignerons sous le nom d'**antinomie**.
Mais, dans un troisième sens, la contradiction peut être dans les choses, dans la nature même des choses. Elle est alors, par essence, objective. Depuis HERACLITE jusqu'à LUPASCO, en passant par le courant hégélien et marxiste, toute une tradition philosophique a insisté sur le caractère essentiellement contradictoire de l'être, lequel caractère est en même temps fondateur du devenir. Sans vouloir entrer dans les détails, nous dirons que tout est contradiction et que ce caractère contradictoire est le moteur de toutes choses. C'est la lutte, l'opposition, le conflit des contraires qui produit le changement. Nous proposons de désigner ce troisième type sous le nom d'**antagonisme**, en référence à l'étymologie grecque de ce terme. Pourtant, pour reprendre la terminologie de LUPASCO, l'antagonisme n'est moteur de changement que s'il est "actualisé" ; un antagonisme "potentiel" ne produit aucun changement. Particulièrement intéressé par le changement, le courant de pensée marxiste a, sur ce point, distingué les contradictions dont l'antagonisme n'est pas "déclaré" des contradictions dont l'antagonisme est déclaré ; seules ces dernières sont productrices de changement (207).

Notre distinction conceptuelle appelle quelques remarques.

Nous avons distingué trois niveaux ; la contra-diction proprement dite au niveau du discours, l'antinomie au niveau de la pensée, et l'antagonisme au niveau des choses mêmes. Peut-on considérer que la contra-diction et l'antinomie ne sont que des cas particuliers d'un phénomène plus général qui serait l'antagonisme ? Quelle que soit la réponse à cette question, quelles sont les spécificités des niveaux du discours et de la pensée ? En d'autres termes, que la contra-diction

---

207 *"Les contradictions et la lutte sont universelles, absolues, mais les méthodes pour résoudre les contradictions, c'est-à-dire les formes de lutte, varient selon le caractère de ces contradictions : certaines contradictions revêtent le caractère d'un antagonisme déclaré, d'autres non."*
(MAO TSE TOUNG, De la Contradiction, p. 78.)

et l'antinomie soient ou non des formes particulières d'antagonisme, quelles sont leurs caractéristiques propres ?

On peut concevoir des types de contradiction aux croisements de ces différents niveaux. Il peut y avoir des contradictions entre la pensée et l'acte, entre la pensée et le dire, entre le dire et le faire, entre la pensée et les choses, etc. Ces types de contradiction "mixtes" se ramènent, du point de vue de l'analyse, à l'antinomie. Ce qui fait contradiction c'est bien un non-respect des règles logiques, une mise en défaut du principe logique de non-contradiction, entre un discours et une pratique, une pensée et un réel, etc.

Pour ce qui nous occupe -à savoir les conceptions de nos élèves- qu'est-ce qui est opérateur de changement ?

Peut-être la contradiction (antinomie) entre la pensée et le réel pourrait-elle être un tel opérateur de changement. Une conception est, au regard du réel, un modèle de lecture et de compréhension. Elle peut être aussi un modèle de référence pour la décision et l'action. Cette conception peut ne plus être opératoire, ce qui veut dire que le modèle est inefficace ou insuffisant pour comprendre le réel ou prendre des décisions et passer à l'action. Le modèle ne sera pas, pour autant, antinomique avec le réel. Nous n'avons pas eu à étudier de tels cas puisque nous nous sommes efforcé de ne pas proposer à nos élèves de situations-problèmes. Leur conception ne pouvait donc pas être mise en cause du point de vue de sa fécondité opératoire. Mais nous pouvons tout de même tenter un début d'analyse d'un tel cas de figure, même si cette analyse n'est pas étayée par une expérimentation.

Au regard du réel, une conception est adéquate ou non, ce qui se traduit par sa possibilité ou non de rendre compte de ce réel. L'antinomie entre le réel et la conception est un cas limite -et sans doute assez rare- d'inadéquation. Nous poserions volontiers l'hypothèse que l'antinomie, dans ce cas, n'a pas davantage le pouvoir de générer le changement que tout autre type d'inadéquation, et que pour l'antinomie, comme pour toute inadéquation, d'autres conditions doivent être remplies pour que le changement s'opère.

Au regard de l'action, on ne peut guère parler d'une antinomie de la conception et de la pratique, mais bien plutôt d'une conception qui engage et soutient une pratique qui réussit ou qui échoue. Les règles logiques ne sont pas ici directement en cause et le non-respect du principe de non-contradiction ne peut expliquer, en général, que de façon très indirecte l'échec d'un passage à l'action. Par contre, on peut croire qu'une pratique qui échoue en n'atteignant pas le résultat escompté entraîne la remise en question de la conception qui lui servait de support.

Dans ce que fut notre expérimentation, c'est l'antinomie, au sens strict d'une contradiction logique entre deux composantes de la conception qui fut un opérateur de changement. Mais ceci ne peut s'effectuer que moyennant certaines conditions.

La première de ces conditions est que le sujet prenne conscience de l'antinomie. Une antinomie peut très bien apparaître aux yeux d'un observateur extérieur sans que le sujet lui-même en ait conscience. En lisant les formulations de conception de nos élèves, nous pouvons déceler les éventuelles antinomies et nous pouvons aussi, le plus souvent, savoir si l'élève a ou non conscience de ces antinomies. Nous avons pu chez un élève, Jean-Marie, apercevoir l'effet de la prise de conscience de l'antinomie sur la dynamique de la conception.

> Dans la formulation du prétest, chez Jean-Marie, nous trouvons un noyau central double et contradictoire. L'antinomie est entre une conception de la liberté comme absence de contraintes ("*Un homme libre peut faire ce qu'il veut, il peut penser ce qu'il veut.*") et une nécessité de respecter les lois et l'ordre social ("*Il faut des lois pour réglementer la vie*"). Le caractère antinomique n'est pas explicitement exprimé par Jean-Marie, et aucun indice ne semble indiquer une quelconque prise de conscience chez lui de cette antinomie. Par contre, le renvoi du renvoi permet de constater la prise de conscience : "*Toutes mes opinions sur le thème de la liberté ont été abordées dans votre texte. Mais je pense qu'il existe un paradoxe dans mon for intérieur : en effet, je dis qu'il faut être totalement autonome et n'être gouverné que par sa seule volonté puis ensuite j'affirme que des règles de conduites sont obligatoires pour l'homme. Est-ce logique ?*" (208).
>
> La prise de conscience va initialiser un changement de la conception avec, d'ailleurs, dans la formulation du post-test, encore un double discours. D'un côté, nous avons la théorisation de la résolution de cette antinomie, et de l'autre, la mise en oeuvre effective de cette résolution. Tous les exemples donnés (questions 1 et 2), tous les contre-exemples (question 3), désignent clairement le respect de la loi comme noyau central de

208 C'est Jean-Marie qui souligne l'expression "Est-ce logique ?". Dans notre renvoi, nous n'avons jamais présenté l'antinomie, ni jamais utilisé explicitement des termes comme "contradiction", "antinomie", etc., nous nous sommes borné à repérer les deux discours en notant que l'un désignait une liberté "individuellement", là où l'autre la pensait "collectivement".

la conception de Jean-Marie. Par contre, le début de la réponse à la première question nous explique qu'être totalement libre n'existe pas au nom de la contradiction dont il a pris conscience (*"Mais, bien sûr, un homme totalement libre n'existe pas : car autrement la société serait désorganisée et la vie décousue"*). Ne nous y trompons pas : le noyau central de la conception est unique, la composante "absence de contraintes" a été abandonnée, le deuxième discours est une dimension périphérique, survivance de l'ancienne conception.

Si nous avons pu observer cette prise de conscience, nous ne savons pas pourquoi et comment elle est venue. Pour aucun élève, nous n'avons pu observer ce moment de prise de conscience dans toute son épaisseur, et, sans doute, nos outils d'observation ne nous le permettaient-ils pas .
PIAGET décrit ce mécanisme de prise de conscience à l'aide de deux lois : la "*loi de la prise de conscience*" qu'il emprunte à CLAPAREDE et la "*loi du décalage*".
La loi de CLAPAREDE nous désigne les circonstances, ou mieux encore, les conditions de cette prise de conscience, en nous renvoyant à une dimension de la conception que nous avons peut-être écartée un peu vite tout-à-l'heure : sa fécondité opératoire.

> *"...plus nous nous servons d'une relation, moins nous en prenons conscience. Ou encore, nous ne prenons conscience que dans la mesure de notre désadaptation."* (209)

C'est donc cette mise en défaut de la conception qui permet au sujet une prise de conscience de ses mécanismes mentaux. Tant que la conception joue efficacement son rôle de modèle de lecture ou de modèle de prise de décision pour l'action, la prise de conscience est faible, le fonctionnement mental est par certains côtés "automatique". PIAGET ajoute que notre conscience, à cause de cette désadaptation, est plus tournée vers les changements du monde extérieur que vers le travail de la pensée. Pour l'enfant, dit PIAGET, s'ajoute une difficulté : son égocentrisme, d'où l'importance de la contra-diction, au sens propre du conflit verbal de points de vue pour la prise de conscience.

> *"Jamais, sans le heurt avec la pensée des autres et l'effort de réflexion que ce heurt entraîne, la pensée propre n'en serait venue à prendre conscience d'elle-même."* (210)

209 Jean PIAGET, Le Jugement et le raisonnement chez l'enfant, p. 171.
210 *Idem*, p. 119.

C'est donc dans la relation au monde ou dans la relation à autrui que le sujet peut prendre conscience de lui-même. Mais pour établir la relation à autrui le sujet a besoin de pouvoir communiquer.

> *"Le caractère incommunicable de la pensée entraîne une certaine inconscience. Bref, il n'est pas téméraire de supposer que c'est dans la mesure où nous nous adaptons aux autres que nous prenons conscience de nous-mêmes."* (211)

Nous en arrivons à la loi du décalage qui nous explique la nécessité, pour la prise de conscience, d'un passage par le langage. Cette loi ne nous présente plus les conditions d'une prise de conscience, elle nous décrit plutôt le mécanisme de prise de conscience lui-même.

> *"Prendre conscience d'une opération, c'est en effet la faire passer du plan de l'action sur celui du langage, c'est donc la réinventer en imagination pour pouvoir l'exprimer en mots."* (212)

En nous ramenant de la pensée au langage, du sujet égocentré à un sujet en relation au monde et à autrui, PIAGET semble nous conduire de l'antinomie à la contra-diction. En d'autres termes, une prise de conscience de l'antinomie ne pourrait se faire que par une contra-diction (un conflit de points de vue verbalisé avec autrui).
D'après ce que nous avons pu observer, la prise de conscience de l'antinomie n'est pas une condition suffisante à la mise en route d'un changement de conception. Quelques autres conditions sont encore nécessaires, en particulier l'actualisation pour le sujet du caractère conflictuel de l'antinomie, ainsi que l'intolérance pour le sujet à cette antinomie. Là aussi, avons-nous besoin d'une relation verbale et conflictuelle à l'autre pour satisfaire ces conditions ?
Sans doute, ces deux conditions sont-elles deux manières d'exprimer une même chose : c'est le caractère conflictuel, pour le sujet, des éléments de l'antinomie qui la lui rend intolérable. Il ne suffit pas qu'un observateur extérieur perçoive l'antinomie, il faut, avons-nous indiqué, que le sujet lui-même en prenne conscience. Mais de quoi prend-il conscience, si ce n'est du caractère inconciliable des composantes de cette antinomie ? La prise de conscience est une actualisation de l'antagonisme, du conflit, dans l'antinomie. De plus, ce caractère inconciliable ne pourra provoquer une modification de la conception que si d'inconciliable, il devient intolérable au sujet.
C'est pour cela que nous n'avons pas voulu considérer le clivage comme une forme d'antinomie. En réalité, le clivage est une antinomie potentielle qui n'est ni actualisée, ni reconnue, ni mal vécue par le sujet.

---

211 *Ibid.*, p. 168.
212 *Ibid.*, p. 171.

Mais il y a des antinomies reconnues et pourtant tolérées par le sujet.

Dans la formulation de conception du prétest, Oswald présente une conception de la liberté antinomique. La liberté comme absence de contraintes entre en contradiction avec la nécessité d'un respect de la liberté d'autrui. "*...le bon fonctionnement de la société exige de la part de chacun un certain respect des libertés des autres qui constitue une contrainte et donc un obstacle à la liberté.*" L'antinomie a été identifiée et cernée par Oswald, elle ne sera pas, à l'occasion du prétest dépassée. Pourtant, il nous semblait voir, dans les dimensions périphériques de la conception d'Oswald, ce que nous avons appelé une "composante activable". Il nous semblait qu'une perche pouvait être tendue à Oswald, pour qu'il développe, à partir de ces dimensions périphériques, la composante de liberté comme libre arbitre. Par là, nous espérions le voir dépasser la contradiction qu'il nous présentait. Voici l'intégralité du texte de renvoi que nous avons proposé à Oswald :

La conception qu'Oswald se fait de la liberté est un système qui unit sentiment de liberté et volonté de puissance.
Être libre, pour lui, c'est d'abord se sentir libre, c'est une réalité "subjective", c'est dire la réalité d'un individu particulier dans une situation particulière.
Mais la liberté est surtout une sorte "d'énergie vitale", une volonté de la personne libre, qui lui donne puissance infinie (au sens de sans limites) ; la liberté n'est plus alors un état, mais un acte, un faire. La liberté c'est donc le sentiment qui permet d'éprouver en soi ces forces vives et créatrices, de les éprouver jusqu'à "l'explosion", le sentiment d'"invincibilité", jusqu'à l'"excès".

Toute cette conception, Oswald la construit sur fonds de contradiction, ou plus exactement de conflit, entre une liberté conçue comme absence de contraintes et des règles sociales contraintes pour ma liberté mais garantes de la liberté d'autrui. En présentant la liberté comme un "sentiment personnel de puissance", Oswald semble dépasser une telle contradiction.

Pourtant, c'est cette conception du rapport entre liberté et société qui lui fait définir les libertés comme des "permissions assorties de restrictions" ; ainsi, il énonce les libertés d'opinion, de culte, d'association, de grève ...

Il est intéressant de voir comment Oswald refuse de sortir de l'antinomie et comment il explique ce refus :

"La contradiction mise en valeur dans le troisième paragraphe de votre texte m'apparaît comme une composante essentielle de mon mode de pensée sur des sujets comme la liberté. Mais il me semble ne pas pouvoir dépasser cette contradiction mais plutôt m'en accommoder. Contrairement à ce que vous écrivez, il me semble que mon sentiment personnel de puissance ne me permette pas de dépasser cette contradiction dans la mesure où, à mon avis, il me conduirait à ma propre destruction, par excès, il me permettait d'accéder à la liberté totale.
Faut-il y voir une impossibilité ou un refus ? Nous ne sommes pas en mesure de le dire. Tout comme nous ne sommes pas en mesure d'analyser avec précision la justification, l'argumentaire fourni, dans la dernière phrase par Oswald. Pour aller plus loin, il nous faudrait pénétrer l'espace idéologique d'Oswald, sans doute, plus précisément le plan psycho-affectif ; nous n'en avons guère les moyens, et surtout, nous ne nous en donnons pas le droit. Car, c'est bien sur ce plan que l'enjeu du dépassement ou non de l'antinomie se situe. Nous en avons un indice : le changement de registre de l'argumentaire ; dans la dernière phrase, doit-on considérer l'argumentaire d'Oswald comme s'adressant à un auditoire universel ou à un auditoire personnel ?
Bien entendu, la même antinomie se retrouvera dans la formulation de conception du post-test.

Comment expliquer cette tolérance d'Oswald, que nous avons aussi rencontrée chez Rebecca, à l'antinomie ? Oswald n'a pas été exposé au travail de groupe, nous ne pouvons donc pas savoir quels effets aurait pu avoir la contra-diction de ses camarades. Par contre, Rebecca a participé au travail de groupe, où une grande partie du temps a été consacré à l'affrontement contradictoire avec Martin sans que cela ne génère chez elle le moindre renoncement à ses positions antinomiques. Chez Rebecca, l'antinomie est actualisée et consciente, mais parfaitement tolérée, même après le *"heurt avec la pensée des autres"* dont parle PIAGET.

A l'inverse, chez d'autres élèves l'antinomie est, tout de suite, mal tolérée, et l'on s'engage dans des tentatives -plus ou moins réussies- de dépassement.
On se souviendra de Liliane qui multiplie les schèmes étranges qui ne sont que manière temporaire et partielle de dépasser l'antinomie. En réalité, le schème étrange est une solution provisoire qui permet à la conception de ne pas éclater sous la pression du conflit de l'antinomie, solution provisoire... jusqu'à la restructuration. On se souviendra de la manière dont Liliane "neutralise" l'antinomie par de fausses solutions, hypothèse d'école d'une solitude dans laquelle la

liberté est seule possible.
Quels sens faut-il donner à ces solutions qui ne restructurent pas vraiment la conception ? Faut-il les voir comme une fuite en avant d'un sujet qui, ne supportant pas l'antinomie, tente à tout prix de l'effacer, mais n'y parvient que très imparfaitement ? Faut-il, au contraire, y voir un sujet fortement attaché à sa conception, que l'antinomie dérange et qui cherche toute solution, même la plus artificielle, pour préserver sa conception et désamorcer le conflit dont l'antinomie est porteuse ? Nous hésitions déjà entre les deux éléments de cette alternative à propos de la conception d'Aline.
Et que dire de cette intolérance au conflit interne qui est sans doute chez Christian à l'origine d'une position idéologique de fermeture, alors qu'elle est chez Laurent à l'origine d'une position mytho-poétique d'ouverture au changement ? Certes, il n'y a pas chez Christian d'antinomie consciente, le clivage protège Christian de l'antinomie, et Christian développe une stratégie (en particulier à l'égard d'autrui) destinée à le mettre à l'abri de toute mise en question. A l'inverse, chez Laurent, l'intolérance porte autant sur le conflit psychique, sur les conflits et antinomies cognitifs que sur l'irrésolution pragmatique. Pour Laurent, il est intolérable de ne pas pouvoir choisir entre deux opposés, ce qui le conduit à la fuite en avant, et à une position d'une grande ouverture au changement.
Nos observations ne confirment pas les analyses "classiques" de l'attitude face à l'antinomie.

On considère le plus souvent qu'il y a une sorte de tendance, de disposition "naturelle" à tenter de dépasser la contradiction.
Ce serait alors une disposition logique, qui en accord avec notre raison, nous pousserait à rechercher une pensée gouvernée par les principes de non-contradiction, du tiers exclu et d'identité. La disposition logique "naturelle" à vouloir dépasser l'antinomie ne nous paraît fonctionner que dans certaines situations ou dans certains contextes. Dans les contextes scolaire, de la rationalité scientifique, de la réflexion philosophique,..., elle ne se présente précisément pas du tout comme "naturelle", mais bien plutôt comme une norme, une règle du contexte que le sujet respectera plus ou moins. Dans certaines situations, cette disposition n'est pas davantage "naturelle", elle est une variable d'enjeu. Par là, nous entendons l'intensité de l'investissement que le sujet peut mettre à la réussite du projet qu'il poursuit dans cette situation. Par exemple, une situation-problème dont le sujet espère fortement la résolution a toute chance d'activer fortement cette disposition logique à surmonter l'antinomie.
Nous ne croyons pas davantage à une disposition "naturelle" psychique. PIAGET caractérise l'état de non-contradiction comme un état d'équilibre, ce qui expliquerait selon lui la tendance à fuir le déséquilibre occasionné par la contradiction (213). Si ce que nous savons

213 "*A considérer les chose en gros, on peut, semble-t-il, faire une distinction essentielle : la non-contradiction logique est un état*

du fonctionnement de Laurent semble confirmer cette thèse, ce que nous savons d'Oswald ou de Rébecca aurait plutôt tendance à l'infirmer. Rien ne nous prouve que la tendance du sujet psychique soit aussi la tendance du sujet épistémique. De plus, nous ne sommes guère enclin à admettre que le sujet psychique ait une tendance naturelle à fuir le déséquilibre que constitue le conflit psychique ; ceci revient sans doute à considérer cette attitude comme normale et l'attitude contraire comme pathologique. Une étude un peu plus fine, dépassant cette normalisation trop rapide, montre que le conflit est un constituant essentiel du psychisme, et que les conflits génèrent autant d'équilibres -certes, provisoires- que de déséquilibres.

Il y a derrière cette discussion un problème philosophique plus général sur le statut de la rationalité. S'agit-il d'une disposition naturelle ou d'un ensemble d'exigences sociales de la pensée ? Le comportement de ces élèves qui s'accommodent fort bien de l'antinomie est-il un comportement pathologique ou un comportement "résistant" par rapport aux normes ? Dans le second cas, la nécessité de dépasser l'antinomie ne tiendrait pas tant à une disposition naturelle mais aux exigences de contextes dans lesquels la conception se construit. On peut alors imaginer qu'une discussion d'adolescents au café, que la résolution d'un problème de mathématiques lors d'un examen, qu'une méditation religieuse intime, que l'analyse d'une notion dans le cadre de l'enseignement philosophique n'obéissent pas aux mêmes normes de pensée. Parce que les contextes sont différents, la prégnance des règles de la logique (et en particulier la soumission au principe de non-contradiction) est plus ou moins forte. La tendance du sujet épistémique prendrait alors racine dans le sujet social. Lorsque l'antinomie est entre une réalité et une conception, on peut croire en une disposition naturelle à l'"équilibration". Mais lorsque l'antinomie se situe entre deux composantes d'une même conception de la liberté, l'épreuve de réalité n'impose souvent aucun dépassement de l'antinomie, par contre les normes du contexte imposent plus ou moins le respect de la logique. Ainsi, la situation mise en place par le dispositif pédagogique est-elle "cadrée" dans le sens d'un respect des normes logiques. Notre dispositif numéro 1, qui confronte un ensei-

---

d'équilibre psychologique, par opposition à l'état de déséquilibre perpétuel dans lequel vit la pensée. En effet, les sensations, les images, les sentiments de plaisir et de peine, bref, les "données immédiates de la conscience", sont, comme on le sait assez aujourd'hui, entraînées par un perpétuel "courant de conscience". Il en est exactement de même des données immédiates du monde extérieur : elles constituent l'éternel devenir d'Héraclite. A ce flux s'opposent au contraire un certain nombre de points fixes, d'états en équilibre, comme les concepts et les relations qu'ils supportent, bref, tout l'univers logique, qui est, au fur et à mesure qu'il se constitue, indépendant du temps et par conséquent en équilibre." (Jean PIAGET, *Ibid.*, p. 139-140.)

gnant de philosophie et un élève, est sans doute beaucoup plus exigent sur ce point que le dispositif de travail de groupe numéro 2 qui n'organise la confrontation des points de vue qu'entre les élèves. Ainsi, le renvoi du renvoi nous a fourni beaucoup plus d'informations pour l'étude de l'antinomie que l'écoute des bandes audios du travail de groupe.

Tel qu'il est construit, le dispositif pédagogique de renvoi fait de l'antinomie un opérateur de changement, parce qu'il aide à sa prise de conscience et qu'il pousse au rappel et à l'observance des règles logiques (en particulier de non-contradiction). Malgré cela, certains élèves "résistent", soit en assumant l'antinomie, soit en proposant des résolutions provisoires et/ou insuffisantes.
Le dispositif de travail de groupe utilise d'autres atouts (contradiction et conflit de points de vue) que nous étudierons plus en détail infra.

Attitudes et positions au regard du changement.

Si ni les dispositions naturelles, ni les normes et pressions du cadre de la situation ne sont suffisantes pour engager un sujet dans le dépassement de ses antinomies, c'est que d'autres déterminations existent qui peuvent faire obstacle au changement. Ces déterminations sont à chercher du côté du sujet, dans ce que nous avons appelé son espace idéologique. Elles consistent en attitudes et positions, plus spécifiquement au regard du changement de conception, mais aussi au regard des différents situations, contextes ou activités, dans lesquels ce changement peut se produire.

Nous reprenons la notion d'attitude de MOSCOVICI, telle qu'il la définit dans La Psychanalyse son image et son public. Dans la notion d'attitude, il y a l'idée d'une organisation des différentes opinions et manifestations du sujet à l'égard d'un objet.

> *"L'attitude n'est pas une réunion d'opinions ou de réponses particulières et hétéronomes, mais un agencement ordonné de la totalité de ces opinions et de ces réponses. Sa fonction est régulatrice : elle a un effet sélectif sur l'ensemble des manifestations d'un sujet."* (214)

Ce principe organisateur de nos dires et de nos actes est susceptible d'une certaine permanence temporelle qui garantit à des moments différents, mais dans des situations analogues, des manifestations voisines chez le même sujet.

---

214 Serge MOSCOVICI, La Psychanalyse son image et son public, p. 498.

C'est la même idée de récurrence que nous retrouvons dans la notion kleinienne de **position**, telle que la reprend KAES dans L'Idéologie. Etudes psychanalytiques. Nous avons déjà fait allusion aux positions idéologiques et mytho-poétiques telles que KAES les définit. La notion de position désigne sans doute une réalité plus "globale" que la notion d'attitude ; alors que l'attitude est une réaction précise à un objet (exemple l'attitude d'un élève par rapport à l'enseignement philosophique), la position est une configuration d'ensemble incluant un grand nombre d'attitudes plus ou moins convergentes.

Attitudes et positions ne sont pas des opérateurs de changement des conceptions, mais elles jouent un grand rôle dans leur dynamique. En effet, elles sont susceptibles de freiner (voire d'entraver) ou au contraire de stimuler une modification de conception. Elles n'entrent pas directement, au titre de contenus ou d'opérations mentales, dans le processus de modification de conception, elles jouent plutôt un rôle de catalyseur ou d'inhibiteur de ce processus.

Nous avons décrit une attitude de rejet culturel de l'école chez Jean-Pierre, ou plus exactement nous avons eu le récit des effets de cette attitude dans la confrontation avec un professeur de Lettres. Ce récit mettait clairement en lumière le caractère inhibiteur d'une telle attitude pour l'apprentissage. Mais -c'est heureux- nous avons pu constater qu'un élève n'était pas irrémédiablement enfermé dans de telles attitudes et que, parfois, sans même la moindre préméditation chez l'enseignant, une attention au cadre de la situation pédagogique pouvait contribuer à une "échappée".

Il est une autre attitude que nous avons rencontré souvent chez ces élèves, comme une sorte de métaconception : changer de conception c'est se trahir, se dévaloriser aux yeux des autres, voire à ses propres yeux, etc (215). Cette attitude est fortement apparue en réponse au questionnaire servant de base au renvoi du renvoi (*Votre conception a-t-elle changé... ?*). Les réponses des élèves à ces questions peuvent parfois être éloquentes :

"Non, mes réponses sont définitives"
"Ma pensée est inaltérable!"

215 Stanley MILGRAM analyse la puissance de cette résistance au reniement de ses propres convictions dans La Soumission à l'autorité.

Parfois même l'élève s'enferme, sur ce point, dans un discours clivé, comme Nadine :

> *"...ma conception n'a pas changé car je reste fidèle dans mes idées et n'ai pas l'habitude de me contredire d'un moment à l'autre. Mais peut-être a-t-elle un peu évolué dans le sens où je sais que je peux encore approfondir la question et enrichir ma représentation de la liberté."*

Cette attitude, qu'il faut sans doute mettre en rapport avec une représentation sociale du changement d'opinion, peut être un obstacle à notre action pédagogique. Surtout, elle nous oblige à une stratégie pédagogique de la dissimulation, de la tricherie : nous ne pouvons pas révéler à nos élèves nos véritables objectifs pédagogiques. Une préexpérimentation nous a permis de vérifier que déclarer ouvertement aux élèves nos objectifs de progrès de leur conception activait cette attitude de négation du changement qui contribuait à freiner l'efficacité de notre action pédagogique.

Nous avons déjà décrit un fonctionnement possible d'une position idéologique chez Christian (et aussi, dans une moindre mesure chez Francis). Chez un sujet, la position idéologique se caractérise par la méfiance et le refus de tout ce qui est extérieur, de tout ce qui est différent de la mentalité de ce sujet : l'extérieur est la menace, le danger, le "diable", et en ce sens la position idéologique s'accompagne d'un misonéisme. La position idéologique se caractérise également par un déni de l'histoire ; en ce sens les choses ont toujours été ainsi et doivent rester comme elles sont. La position idéologique est aussi intolérance aux différences, aux écarts, aux conflits, en particulier au conflit interne, c'est-à-dire à tout ce qui, directement ou indirectement, peut être opérateur de changement.
On comprendra donc que la position idéologique soit une position de fermeture au changement de conception.

Si la position idéologique est déni de l'histoire, la position mytho-poétique est référence à des histoires, le déjà-dit culturel du mythe est le point d'appui pour une création du nouveau. Le mythe, tout comme la poésie, sont polysémies, l'interprétation est ouverte aux divergences et aux écarts. La position mytho-poétique est la position qui peut s'appuyer sur un point fixe culturel pour construire du nouveau, la polysémie de ce capital culturel rendant possible une telle créativité.
On comprend alors que la position mytho-poétique est une position d'ouverture au changement de conception.

Quelles sont les conditions du passage d'une position idéologique à une position mytho-poétique ?

Deux nous paraissent plus particulièrement importantes : la tolérance au conflit interne, et la référence à une mentalité différente de celle qui correspond à la position idéologique. Cela, dit KAES, signifie l'avènement d'un espace transitionnel. Reprenant un concept de WINNICOTT, KAES le définit ainsi :

> "...*la transitionalité est l'*aménagement d'une expérience de rupture dans la continuité." (216)

Comment, pédagogiquement, peut-on favoriser l'avènement d'un tel espace transitionnel ?
Il n'est pas besoin de nous étendre sur les dispositifs pédagogiques qui sont susceptibles de provoquer une rupture : nous avons suffisamment analysé les mécanismes de questionnement, de contra-diction, de conflit de points de vue, de prise de conscience de l'antinomie, etc., pour savoir les utiliser du point de vue pédagogique. Il suffit de rappeler qu'un tel changement ne peut pas être, pour reprendre la terminologie de l'école de PALO-ALTO, un changement intra-systémique. Il est nécessaire d'introduire une tierce réalité, c'est le sens du recours à une mentalité extérieure à l'espace idéologique du sujet. Nous touchons là, sans doute, une des limites de notre dispositif pédagogique de renvoi : il n'introduit pas suffisamment de tierce référence (pas d'informations nouvelles, pas d'autres contenus de conception que ceux du sujet lui-même -certes réorganisés par l'interprétation de l'enseignant).
Il est bien plus difficile de gérer cette rupture, c'est-à-dire de maintenir en même temps une continuité : c'est à cette condition que le sujet pourra s'aventurer dans l'espace transitionnel. Cette continuité repose sur un certain nombre de repères fondés sur des équilibres stables et sécurisants qui doivent être maintenus, mieux encore renforcés, voire rétablis à tout prix. La réussite d'une pédagogie transitionnelle est dans l'adresse du pédagogue à provoquer une rupture accompagnée de suffisamment de stabilité pour pouvoir être supportée. Il est illusoire d'escompter des effets de changement chez un élève dont l'image de l'école ou l'estime de soi sont dégradées, -sauf à travailler à leur rétablissement ce qui s'est produit avec Jean-Pierre. Il est illusoire de compter sur un conflit socio-cognitf pour changer la conception d'un élève que la communication avec autrui met en difficulté relationnelle. De même, on court à l'échec à vouloir provoquer un changement de conception chez un élève en difficulté scolaire par un dispositif pédagogique qui donnerait trop d'importance à une évaluation sommative finale.

Une pédagogie transitionnelle repose d'une part sur l'ingéniosité à trouver les éléments de la tierce réalité qui, tout à la fois, provoqueront la rupture et serviront de points d'appui à la reconstruction, et, d'autre part, sur une vigilance sans relâche chez

---

216 René KAES, Introduction à l'analyse transitionnelle, p. 60.

l'enseignant à maintenir un environnement suffisamment équilibré pour que cette rupture soit gérable par l'élève.

Crise, ruptures et transitionalité.

Lorsque nous observons les modifications de conception chez nos élèves, pouvons-nous les lire en terme de rupture/continuité ?
A dire vrai, nous n'avons rencontré aucune rupture totale, globale, qui se traduirait par l'éclatement de l'espace idéologique du sujet.
Nous avons pourtant rencontré deux élèves en crise : Jean-Pierre et Sandrine. Ce n'est pas notre action pédagogique qui a généré la crise ; celle-ci était déjà patente avant même notre intervention. Nous en avons des indices, et nous pouvons affirmer que l'individu est en pleine crise lorsque ses équilibres sont compromis aux niveaux intra-personnel, inter-personnel et trans-personnel et lorsque la confusion des systèmes de régulation qui fonctionnent habituellement à chacun de ses trois niveaux conduit à leur neutralisation (217).
L'image de soi s'est détériorée pour Jean-Pierre au niveau intra-personnel, au niveau inter-personnel : il a des difficultés de communication avec les autres qui le conduisent à s'enfermer dans la solitude (et à se persuader que c'est la meilleure voie pour lui). Au niveau trans-personnel, Jean-Pierre ne trouve pas sa place dans l'école. Sandrine, plus discrète que Jean-Pierre à l'occasion de l'entretien, nous a fourni moins d'informations sur son état personnel, mais nous avons de bonnes raisons de croire qu'elle se trouve, elle-aussi, en état de crise.
Ce n'est pas notre propos de nous aventurer dans des analyses psychiques, ce qui nous intéresse c'est d'analyser les effets -forts différents- de notre intervention pédagogique sur des sujets comparables (tous les deux en état de crise).
Chez Sandrine comme chez Jean-Pierre, la crise a atteint les mécanismes conceptionnels eux-mêmes. La conception de Sandrine est très pauvre, nous avons constaté de véritables "blocages cognitifs". Elle ne parvient à analyser ni ses pratiques, ni ses choix et projets, elle se débat entre ses stéréotypes et une antinomie entre une demande de soutien/prise en charge et une revendication d'indépendance. La production de Jean-Pierre est quantitativement très faible, l'argumentaire utilisé est tautologique et répétitif. Le contenu oscille entre la dénonciation (sans aucun recul, ni projet de passage à l'acte) de situations vécues difficilement par Jean-Pierre et la revendication auto-justificatrice d'un état d'isolement.
A l'issue de notre intervention pédagogique, la situation de Sandrine est inchangée : l'état de crise générale qu'elle connaît perdure et sa

217 Nous empruntons cette conceptualité à Jean GUILLAUMIN in Pour une méthodologie générale de recherche sur les crises, p. 220-221.

conception de la liberté n'a pas changé. Par contre, Jean-Pierre a modifié son attitude par rapport à l'univers culturel de l'école et sa conception de la liberté a changé. C'est comme si Jean-Pierre était sorti de la sphère des ruptures pour connaître ses premières sutures (certes, elles ne sont que partielles et nous ne savons pas si les effets en seront durables).
Pouvons-nous expliquer cette différence ? Quel(s) rôle(s) a pu jouer notre intervention pédagogique ?
Nous savons que Jean-Pierre a participé au travail de groupe ce qui n'est pas le cas de Sandrine. Mais nous savons aussi que, pour Jean-Pierre, le "déclic" s'est plutôt produit à l'occasion du dispositif pédagogique de renvoi. Nous avons pu constater que la suture a pu se produire en appui, en étayage, sur une relation pédagogique. C'est la perception par Jean-Pierre d'une relation pédagogique positive ("*en sept ans de scolarité,...*") qui lui a permis de sortir -pour un moment du moins- de la logique et du système de crise. Ce dispositif pédagogique de renvoi fait de Jean-Pierre une personne et non plus seulement un élève socialement et culturellement déterminé, socialement et culturellement dévalorisé. La place que Jean-Pierre n'avait jamais pu trouver dans l'école depuis le collège, place qu'il ne trouve pas car il ne parvient pas à faire entendre sa parole, il va la trouver par un dialogue enfin possible avec un enseignant. Pourtant, dans ce dialogue, nous nous adressons bien à l'élève Jean-Pierre dans une activité et des contextes qui sont de nature scolaire. Mais notre dispositif pédagogique est construit de telle manière que l'élève n'occulte pas obligatoirement la personne.
Précisons : notre dispositif pédagogique n'a pas été construit pour prendre en charge ce type de crise, mais il a été pensé pour qu'un espace (de transitionalité) possible permette, parfois, à l'élève de trouver les points d'appui nécessaires pour commencer à sortir de la crise. Il faut nous souvenir que les contenus des conceptions sur lesquels nous travaillons, contenus que nous avons qualifiés d'"idéologiquement chargés", impliquent un investissement très intense de l'individu-élève dans sa totalité. Cet investissement, nous l'avons déjà signalé, est ambivalent du point de vue de la réussite de nos objectifs pédagogiques de modification de conception : il peut jouer à la fois le rôle de condition de possibilité et celui de frein du changement. Il nous paraît nécessaire de penser notre stratégie pédagogique pour qu'elle puisse donner à l'élève des possibilités lui permettant d'auto-réguler cet investissement. Ceci n'est possible que si les ruptures déstabilisatrices que nous tentons d'induire sont contenues, accompagnées, encadrées dans un environnement stable et sécurisant.

Il faut que cet "environnement-cadre" lui permette de mobiliser des étayages et des points de suture au moment même où il s'engage dans des ruptures.

Cette proposition nous parait être la condition fondamentale de traitement pédagogique des crises et des ruptures, et ce quels que soient le niveau ou l'ampleur de cette crise ; qu'elle mette en cause l'intégralité de la personne dans ses équilibres fondamentaux (comme nous venons de le voir pour Jean-Pierre et Sandrine) ou qu'elle ne concerne qu'une toute petite partie d'un univers conceptionnel.
Selon les stratégies ou dispositifs pédagogiques choisis, la mise en application de cette condition fondamentale pourra prendre des formes différentes. Cependant, elle obéit toujours à un même principe : le principe de con-fiance, au sens étymologique du terme.
Donnons un exemple de la mise en application de ce principe dans le cadre de nos dispositifs pédagogiques. Nous y voyons trois caractéristiques :
1- Cet environnement est l'environnement de la "confidence", au sens où toute l'aventure de rupture qui y est conduite est strictement limitée à un espace clos et protégé. Implicitement, il est une règle qui s'applique à tous les élèves et au professeur : rien de ce qui concerne la mise en oeuvre de ce dispositif pédagogique ne doit sortir de la classe (même, par exemple, à des fins "positives" de recueil d'informations dans une stratégie d'évaluation formative).
2- Cet environnement est celui de la "fidélité". Aucune des personnes qui habitent cet environnement ne doit pouvoir être "infidèle" à quiconque, ce qui suppose l'adhésion à ce principe éthique de la réciprocité potentielle des places, des rôles et des statuts. Il ne s'agit pas d'une logique égalitariste de désingularisation des rapports interpersonnels dans laquelle tout le monde serait traité à l'identique, mais de l'assurance que l'autre peut "se mettre à ma place". Cela suppose donc la constitution d'une véritable vie de la classe comme communauté d'apprentissage fondée sur une certaine solidarité (218).
3- Dans cet environnement, il y a un enseignant auquel on peut se "fier". Cette "foi" en l'enseignant est une confiance en son pouvoir de maintenir le cadre et en sa capacité à ne pas sortir de son rôle de guide pour l'apprentissage. Plus précisément, la limite entre évaluation et apprentissage doit nettement être tracée. Si l'enseignant veut accompagner avec succès un apprentissage qui s'aventure sur les chemins de la crise et des ruptures, il doit s'interdire tout jugement de valeur qui peut prêter à conséquence pour l'avenir (appréciation ou notation). Cet environnement est un espace d'expérimentation pour l'apprenant ce qui suppose le droit à l'erreur et à l'errance.

---

218 Fantasmatiquement, cela a conduit certains élèves à éliminer chez le professeur son statut et sa fonction d'enseignant. De là, une divergence de points de vue dans la classe pour savoir si le professeur doit lui aussi livrer sa conception, et dans ce cas, s'il doit ou non utiliser les mêmes outils et exercices pour l'exprimer.

Toutes les ruptures ne mettent pas en cause de façon globale la personne. Toutes les ruptures ne sont pas des crises, c'est-à-dire n'impliquent pas, pour leur résolution, la sortie du système dans lequel la crise est installée. Il y a des ruptures à l'intérieur même d'un système, de ces micro-ruptures conciliables avec la continuité d'un système, même si ce système est réorganisé de fond en comble.

Il est temps de revenir à notre interrogation du chapitre quatre (219) : la modélisation de FLAMENT concernant la dynamique des représentations sociales est-elle transférable à la dynamique des conceptions ? Nous n'avons pas rencontré de modification *"brutale"* de conception par éclatement du noyau central. Peut-être nos dispositifs pédagogiques étaient-ils construits de telle manière (transitionalité oblige) que nous ne pouvions pas provoquer l'"éclatement" d'une conception. Nous avons, certes, des modifications de conception par activation d'un élément périphérique, mais dans ce type de modification là, aussi, il y a une part de rupture. Il suffit de se souvenir de la conception de Liliane, avec son antinomie avec sa pseudo-résolution provisoire par un schème étrange, puis avec son dépassement de l'antinomie. Les deux modèles de changement de FLAMENT ne nous paraissent pas pertinents appliqués aux modifications de conception.

Nous en concluons que ce n'est pas la présence ou non de rupture qui pourra servir de base à une typologie pour la dynamique des conceptions. **Tout changement de conception porte en lui une part de rupture et une part de continuité.**

La rupture est perceptible dans tous les types de changement à l'exception du changement par apparition de dimensions périphériques nouvelles (qui ne concerne que deux élèves). Lorsqu'il s'est agi de présenter les résultats empiriques de l'expérimentation, nous avons regroupé ces deux cas sous ce type particulier de modification. Maintenant qu'il s'agit d'analyser ces résultats, nous dirions que nous avons à faire à une modification très partielle de la conception, et ce, pour deux raisons. Tout d'abord, la modification n'affecte pas le noyau central de la conception. De plus, il n'y a modification que de contenu et non de structure de la conception.
La continuité se manifeste par le phénomène d'**ancrage** de la nouvelle conception sur l'ancienne. en ce sens la rupture avec les éléments de l'ancienne conception s'accompagne toujours d'un mécanisme d'englobement de ces anciens éléments, même -paradoxalement- lorsqu'ils ne sont plus réellement présents. Nous rencontrons alors des phénomènes de traces, de rappel (en justifiant l'abandon ou le rejet) des éléments anciens. En appui ou en contre-appui, ou simplement transformés et réintégrés dans de nouvelles dimensions, les éléments anciens sont toujours présents.

219 Cf. *Contradictions, schèmes étranges, ...*, p. 125.

Les modalités du changement.

En examinant les conceptions sous l'angle de leur structure, nous avons distingué, dans nos résultats empiriques, cinq types de modification. Si, maintenant, au travers de ces types, nous nous demandons ce qui a changé et comment s'est effectué ce changement, nous pouvons mettre à jour deux principales modalités de changement.

Nous désignerons la première modalité sous le nom de **purge**. C'est un mécanisme d'abandon, de rejet d'éléments et/ou de modèles d'organisation de la conception. C'est ainsi que le sujet va abandonner telle composante de la conception que l'on retrouvait dans un clivage ou dans une contradiction. L'exemple le plus pur de cette modalité de changement a été présenté à l'occasion de l'étude de la conception d'Emmanuel. C'est un renoncement à certains éléments de la conception qui doit être compris comme l'indice et l'effet à la fois d'un processus de maturation. Nous sommes tout à fait dans le même champ de réflexion que BACHELARD lorsqu'il parle de *"catharsis"*, de connaissance qui détruit une connaissance antérieure, d'une connaissance *"contre"*. Il nous faut remarquer qu'une telle modalité de changement trouve surtout son origine dans cette forme de questionnement que nous avons appelé réflexion et dans le dépassement de cette forme de contradiction que nous avons appelé antinomie. Par contre, cette purge n'a nul besoin d'un apport d'information extérieure pour pouvoir se réaliser.

Nous désignerons la seconde modalité de changement sous le nom de **subsomption**. Par là, nous entendons la manière de repenser l'ensemble des composantes de la conception sous la gouverne de l'une (ou de quelques-unes) d'entre elles. Cette modification des hiérarchies d'importance et de valeur accordées aux différentes composantes de la conception s'accompagne bien évidemment de sa restructuration globale. Deux types de subsomption sont possibles selon que la composante subsumante a une origine interne ou non. Dans le cas de Liliane, par exemple, les différentes composantes de la conception sont subsumées sous la composante de "libération par la connaissance et le choix", dimensions qui étaient déjà présentes dans une version antérieure de la conception. Par contre, chez Aline, l'ensemble des composantes seront subsumées sous une composante totalement extérieure (qui n'apparaissait pas dans une version antérieure de la conception). Entre ces deux cas de figure, il n'y a pas fondamentalement de différence de nature ; le second type nécessite simplement un apport et une saisie d'informations nouvelles.

Ces deux modalités de changement ne sont pas exclusives l'une de l'autre ; elles peuvent apparaître combinées dans la dynamique de changement de conception d'un individu. Nous aurions souhaité pouvoir les articuler davantage, montrer leur complémentarité, faire de l'une un préalable à l'autre et de l'autre une conséquence logique de l'une.

Une réflexion *a priori* pouvait nous faire croire en une antériorité logique de la purge sur la subsomption. En d'autres termes, nous aurions pu croire que le sujet commençait par un retour critique sur sa conception, et une élimination de certains éléments indésirables, avant de la réorganiser sous l'égide d'une autre composante. A défaut de tenir là un modèle "spontané" de la dynamique des conceptions, nous pensions au moins avoir à faire avec un modèle induit par nos deux dispositifs pédagogiques : le renvoi pouvant générer la purge suivi d'une subsomption que l'on pourrait considérer comme l'effet du travail de groupe. Bien sûr, nous n'espérions pas vérifier un tel modèle sur une grande majorité d'élève, nous supposions pouvoir repérer chez les élèves des moments différents d'un véritable **itinéraire de changement**. Nous aurions souhaité ainsi apercevoir les prémices d'une subsomption chez un élève en plein état de purge, tout comme nous aurions souhaité retrouver les traces de purge chez un élève en pleine subsomption.
L'analyse des données empiriques n'a absolument pas confirmé cette attente. Les deux modalités de changement sont indépendantes ou s'entremêlent sans qu'il soit possible de soutenir la thèse d'un tel itinéraire de changement.

L'ACTION PEDAGOGIQUE.

Nous avons essayé, dans les pages qui précèdent de mieux comprendre les facteurs qui déterminent la construction et la dynamique des conceptions. Même si nous y avons largement fait allusion, il nous faut maintenant préciser nos analyses, en étudiant l'impact des dispositifs pédagogiques sur les conceptions.
Nous n'avons guère de difficultés à tirer des enseignements d'une comparaison entre l'état initial (prétest) et l'état terminal (post-test) -au regard de notre recherche- de la conception. Par contre, nous avons beaucoup plus de difficultés à isoler les effets spécifiques de l'un ou l'autre des dispositifs pédagogiques testés. Il y a deux raisons à cela. Tout d'abord, nos outils de recueil d'informations ne nous renseignent pas suffisamment sur l'origine des modifications de conception. En particulier nous n'avons pas réussi à contrôler les facteurs de changement n'ayant pas pour origine le travail de groupe ou le renvoi. De plus, les deux dispositifs pédagogiques sont articulés au point que pour les élèves qui ont été exposés aux deux, nous parvenons très difficilement à démêler ce qu'il faut imputer à l'un ou à l'autre. C'est comme si l'effet du second dispositif effaçait toute trace du premier. Or nous pensons bien que le dispositif de renvoi a eu autant d'effet sur les élèves du groupe d'étude que sur les élèves du groupe témoin ; l'appariement rendait ces deux groupes totalement comparables. Pourtant, il ne nous a été possible de repérer des changements imputables au renvoi que pour un seul élève du groupe d'étude -encore avons-nous aussi repéré, chez cet élève, des modifications imputables au travail de groupe.
Les résultats montrent clairement que l'exposition au travail de groupe accroît nettement le taux de modifications de conception. Mais nous ne savons pas si cet accroissement est dû à la nature même du dispositif pédagogique (travail de groupe) ou à sa place dans le temps (le fait qu'il soit, chronologiquement, le second dispositif pédagogique). Il aurait été intéressant de pouvoir vérifier si tous les élèves, chez qui un changement de conception s'était produit sous l'effet du renvoi, poursuivaient ou non leur évolution sous l'effet du travail de groupe. Pour cela, il faudrait un autre dispositif expérimental avec un premier post-test à l'issue du premier dispositif, puis un second post-test à l'issue du second dispositif.

Ceci nous renvoie au problème plus général de l'interaction entre un dispositif pédagogique et une position (ou attitude) au regard du changement. La présence d'une position d'ouverture au changement est sans doute une condition facilitatrice de l'efficacité d'un dispositif pédagogique. Mais ce n'est pas une condition absolument nécessaire pour cette efficacité. La preuve en est qu'un dispositif pédagogique (en l'occurrence le renvoi pour Jean-Pierre) peut inverser la tendance

en provoquant une transformation de cette position.

Si nous voulons examiner l'impact de ces dispositifs pédagogiques, nous ne devons pas oublier que l'aspect historique, dynamique, de l'apprentissage est fondamental. Autrement dit, on ne peut pas éliminer le facteur temps : le processus s'enclenche au moment même du dispositif pédagogique choisi, mais il ne s'enclenche pas à partir de rien -nous l'avons déjà dit, il s'ancre sur du stable- tout comme il se poursuit bien après le moment du dispositif pédagogique lui-même. Dans cet après nous postulons que les effets de ce dispositif se font encore ressentir, mais nous sommes bien obligé de reconnaître que d'autres facteurs entrent en jeu. De même, il se peut que l'effet du dispositif pédagogique soit différé dans son commencement même.
Bien sûr, cela rend extrêmement difficile la mesure des changements accomplis ainsi que l'évaluation du dispositif choisi puisque l'on aura du mal à isoler dans le temps, mais aussi dans l'"espace" (de l'ensemble des facteurs intervenant) les effets spécifiques de notre dispositif.

Nous souhaiterions maintenant analyser les effets plus spécifiques de chacun des dispositifs pédagogiques au regard, d'une part des modifications structurelles qu'ils induisent, et d'autre part des opérateurs de changement qu'ils mobilisent.

Le dispositif pédagogique de renvoi.

Quels sont les effets du dispositif de renvoi sur la structure des conceptions ?

Les résultats du tableau 5 (220) nous montrent clairement une association entre ce dispositif et un certain type de modification structurale : la disparition d'une des composantes du noyau central. Il semblerait donc que le renvoi ait le pouvoir de générer la modalité de changement que nous appelons la purge. Cela parce qu'il engage l'élève déjà en état de problématisation vers un certain type de questionnement : la réflexion. Cette réflexion se fait par la confrontation chez l'élève de sa conception avec les principes de la logique et de la rationalité. C'est cette confrontation qui génère une remise en ordre par abandon -nous pourrions presque dire bannissement- de tout ce qui pourrait apparaître inadéquat à ces principes. C'est bien entendu notre texte interprétatif qui initialise cette confrontation et qui lui sert à tout moment de support. Le questionnaire servant de base au renvoi du renvoi a le pouvoir de maintenir, d'entretenir, de prolonger voire d'intensifier cette confrontation. Ces deux outils ont donc un pouvoir médiateur entre le sujet concepteur et les exigences des contextes philosophiques, rationnels, etc.

220 Cf. p. 162.

Sans doute est-il intéressant de voir comment le texte de renvoi a été perçu par les élèves ; quelle fonction ils lui assignent. Le questionnaire d'évaluation finalee nous renseigne à ce propos. Nous avions proposé une question semi-ouverte aux élèves (*Avez-vous perçu le commentaire interprétatif qui vous a été donné comme : ... ?)* à laquelle nous avons eu les réponses suivantes :

-*un corrigé* (1 réponse)
-*le début d'un dialogue entre le professeur et vous* (7)
-*un exercice inutile par lequel le professeur se fait plaisir à lui-même* (2)
-*une autre formulation de votre pensée* (9)
-*un document qui, mettant à jour des choses que vous n'aviez pas perçues, vous permettait de mieux vous connaître vous même* (15)
-*autre* : "une reformulation fidèle"
"un dialogue qui a vite tourné au monologue"
"une formulation exacte de ma pensée"
"un prolongement du texte que je vous avais remis"
"une synthèse de ma pensée"

C'est donc l'objectif de métacognition qui a été le plus souvent reconnu par les élèves. La fonction de reformulation, presque toujours considérée comme exacte (les réponses a une autre question l'attestent) vient en seconde position. La fonction de dialogue se maintient fortement, plutôt sur le mode de la demande puisque ce dialogue n'a d'ailleurs jamais réellement "fonctionné".

Il est vrai que la qualité des textes de renvoi, la pertinence de l'analyse et de l'interprétation, doivent être acquises par l'enseignant ; cela demande (auto)formation. Dans ce dispositif pédagogique, l'enseignant n'est pas interchangeable, cette pertinence s'améliore au fur et à mesure des expériences dans ce domaine. Nous avons pratiqué plusieurs fois analyse et interprétation de productions d'élèves, en constatant, sans cesse, un apprentissage et une plus grande maîtrise de notre part.

Mais nous soutenons l'hypothèse que l'effet de ce texte de renvoi tient pour beaucoup au statut de la personne qui l'a écrit. Nous aurions pu proposer aux élèves un dispositif pédagogique par lequel ils auraient fait un travail d'écriture et d'interprétation des réponses au questionnaire de l'un de leur collègues. Nous pensons qu'un tel texte interprétatif rédigé par un élève n'aurait pas eu le même pouvoir réflexif, et nous pensons que cela ne tient pas seulement à leur manque de compétences pour une interprétation. Pour les élèves ce texte est un texte d'expert et c'est ce qui lui donne son pouvoir. A ce propos, dans une préexpérimentation où nous avions commis des erreurs d'interprétation sur les dessins (221), nous avons pu constater le pouvoir que cette interprétation erronée avait d'initialiser la réflexion. Fort heureusement, nous avons pu constater, en même temps,

221 C'est bien la principale raison qui nous a conduit à abandonner le dessin projectif comme outil de recueil d'informations.

que cette réflexion parvenait à réguler d'elle-même nos erreurs en s'écartant des voies que nous lui avions proposées. Ce qui signifie que nous tenons là un véritable pouvoir magistral s'exerçant sur l'activité conceptionnelle de l'élève, mais que ce pouvoir ne porte pas, cependant, atteinte à son autonomie intellectuelle.

En réalité, ce pouvoir est bien à chercher dans un conflit de points de vue. Au premier examen, on pourrait croire qu'un tel conflit n'existe pas puisque, dans le texte de renvoi, l'enseignant s'interdit d'exprimer son point de vue sur la liberté. Et, en effet, à la différence du dispositif de travail de groupe, il n'y a pas de conflit de points de vue entre deux individus sur le thème de la liberté. Il y a conflit de points de vue "au second degré" : c'est-à-dire entre un élève et un enseignant sur le thème de la conception qu'un élève se fait de la liberté (et sur ce que devrait être cette conception). L'objet des points de vue divergents n'est plus la liberté mais la conception dans ses connotations normatives. Denis a bien perçu cela : voilà ce qu'il en dit dans le renvoi du renvoi :

> *"...c'est très surprenant de relire ses idées par un autre : on a l'impression de surprendre une conversation de deux personnes à votre propos ! C'est grisant !"*

C'est pourquoi ce conflit de points de vue génère une purge.

Mais c'est aussi pourquoi il ne génère que cela, c'est-à-dire qu'il n'enrichit que très peu la thématique de la liberté. Ce dispositif est particulièrement pauvre en termes d'apport d'informations. Nous pensons que cette pauvreté était inévitable au sens où il ne nous paraît pas possible d'assigner, en même temps, au même dispositif pédagogique, un travail sur la forme et un travail sur le fond. Analogiquement, on pourrait dire qu'un travail sur le fond et les contenus fait fonctionner la pensée en extension, alors qu'un travail sur la forme la fait fonctionner en compréhension. L'effet du dispositif de renvoi ne fut pas tant d'accroître la richesse signifiante de la conception que d'accroître son caractère rationnel. C'est sans doute pour cette raison que la suggestion -certes souvent bien larvée- à l'élève de composantes activables n'a donné que bien peu de résultats. Pour tout dire, l'élève se saisit de cette perche que nous lui tendons seulement lorsqu'elle lui permet une modification de la conception sur le plan de la forme et du fond, ou simplement de la forme, mais jamais sur les contenus seuls.

Si le dispositif de renvoi peut amener à la réflexion les élèves qui sont déjà en état de questionnement, il ne semble pas avoir eu le pouvoir de mettre en état de questionnement ceux qui ne l'étaient pas. C'est là une dimension essentielle de l'enseignement philosophique qu'il nous faut analyser plus en détail.
Tout d'abord, la présence aussi importante dès le prétest d'un ques-

tionnement en relation avec les conceptions exprimées nous a surpris. Sans doute, tout questionnaire est de nature à générer un questionnement. Mais l'on sait aussi que bon nombre de personnes qui répondent à un questionnaire se contentent d'exprimer des opinions, sans se poser la moindre question. Nous sommes heureusement surpris de n'avoir vu que quelques-uns de nos élèves se comporter ainsi. Peut-être le cadre de l'expérience y est-il pour quelque chose : les questionnaires sont proposés pendant les heures de classe de philosophie, sous la direction d'un professeur qui a, maintes fois, exprimé son attachement à la problématisation. De plus, ce questionnaire-là est "construit", et sa construction même peut être de nature à générer un questionnement ; par exemple, la distinction libertés individuelles/libertés collectives peut induire une problématisation des rapports de l'individu à autrui et au corps social du point de vue de la liberté.
Nous n'avons pas constaté, il est vrai, de progrès en matière de problématisation : un seul élève a progressé, et l'on peut attribuer ce progrès au dispositif de renvoi. C'est bien peu par rapport aux espérances que nous pouvions fonder sur ce dispositif pédagogique. Aucun, il est vrai n'a régressé. Mais peut-être devons-nous revenir, d'un point de vue critique, sur nos critères d'appréciation d'un progrès qualitatif dans la problématisation. Nos critères sont en termes de présence/absence ; un questionnement est explicitement formulé, ou bien un questionnement est sous-jacent à l'expression des réponses qui nous sont fournies. Nous n'avons pas trouvé le moyen d'affiner, comme nous avons pu le faire pour la conceptualisation, nos critères d'analyse.
Nous sommes parvenu à une typologie des questionnements selon leur source, mais il aurait fallu pouvoir mesurer l'enrichissement d'un questionnement. Passer d'une démarche de pensée d'expression d'opinions à une démarche de pensée problématisante est certes un progrès, mais on peut concevoir qu'il y ait des problématiques plus ou moins riches. On peut concevoir un progrès dans la démarche de questionnement, sous forme d'un questionnement plus fin, plus pertinent, plus riche.
Si nous sommes capable d'apprécier subjectivement et globalement la qualité d'un questionnement, il nous faut reconnaître que nous n'avons pas su trouver des indicateurs précis, objectifs (au sens d'observables) de l'amélioration en qualité d'un questionnement. Souhaitant conserver à notre recherche un minimum de rigueur, nous nous sommes refusé à apprécier subjectivement, et seulement subjectivement, de telles modifications, ainsi, nous nous sommes résigné à ne pas mesurer une telle éventualité de progrès.
Donc, pour vingt élèves dont la dimension problématique était déjà présente à l'occasion du post-test, nous n'avons aucune indication sur un éventuel enrichissement de cette dimension.

Néanmoins, si nous revenons à la situation du passage possible d'un état de non questionnement à un état de questionnement, le progrès était possible pour dix élèves. Il n'est effectif que pour un

seul d'entre eux. Ces dix élèves ont, tous, été exposés au dispositif pédagogique de renvoi, dont l'un des objectifs était de générer un questionnement. Cela doit nous suffire pour conclure que cet objectif n'a pas été atteint, et que, au moins dans le contexte où nous l'avons utilisé et de la manière dont nous l'avons utilisé, le dispositif pédagogique de renvoi n'a pas été efficace pour générer chez nos élèves un questionnement de nature philosophique.

Qu'a-t-il manqué à notre dispositif pour générer un tel questionnement philosophique ? Peut-être l'introduction de références plus massives au réel ? L'apport, par l'intermédiaire du discours, de la narration ou de la description, de points d'appui à des questionnements de type situation-problème pratique ou examen critique du réel aurait-il pu faire accéder d'autres élèves à un état de questionnement ? Ce pourrait être l'objet d'une expérimentation dans le prolongement de cette recherche.

Le dispositif de travail de groupe.

A la différence du renvoi, l'une des caractéristiques notables du dispositif de travail de groupe semble être son pouvoir d'apport d'informations nouvelles. Cette constatation s'impose à la lecture du tableau 5 (222) puisque les deux types de modification qui consacrent l'apparition d'une dimension nouvelle (partie prenante ou non du noyau central) n'apparaissent que chez les élèves ayant participé au travail de groupe. On pourrait donc penser que le travail de groupe fournit à l'élève les matériaux que l'on retrouvera sous forme d'une dimension nouvelle. C'est ce que nous avons constaté à l'écoute des bandes audios : on retrouve très souvent trace dans les échanges du groupe de la dimension nouvelle apparue dans la formulation de conception du post-test. Mais rien ne nous prouve que l'apport d'informations nouvelles ne puisse pas avoir eu lieu à d'autres occasions et dans d'autres situations que le travail de groupe. D'ailleurs, le tableau 8 (223) nous montre que l'origine de ces modifications imputables, de façon certaine, au travail de groupe ne concerne que le tiers des modifications de ce type. Les deux tiers restants sont d'origine plurielle (c'est-à-dire où intervient indiscutablement le travail de groupe, mais pas seul) ou indécidable.

De même, ce dispositif de travail de groupe ne semble pas mettre en oeuvre automatiquement la modalité de modification par subsomption. En effet, un tiers de ces apparitions de dimensions nouvelles ne s'accompagnent pas d'une restructuration de la conception et de son noyau central. Il faut alors se demander ce qui , en plus de l'apport d'informations nouvelles, est un facteur de changement caractéristique

222 Cf. p. 162.
223 Cf. p. 188.

du travail de groupe. Pour essayer d'approfondir notre analyse dans cette direction, il nous a paru nécessaire d'étudier plus en détail le fonctionnement du groupe 3, qui a été le groupe le plus "productif" en matière de modification de conception imputables au travail de groupe (Cf. tableau 3 (224)).

> Dans le troisième groupe, l'attitude par rapport à la tâche n'a pas été identique pour les cinq personnes. Trois d'entre elles se sont prises au jeu, avec des fonctions d'ailleurs différentes dans le groupe.
>
> Florent est le leader du groupe au sens où :
> - il organise les débats, influe le plus nettement sur le choix des thèmes des conversations, pour parvenir à improviser une sorte d'ordre du jour, il distribue la parole.
> - il dirige un véritable interrogatoire de celui qui ne parle pas (Jean-Pierre), ..., ce qui lui vaudra, en retour, de subir le feu nourri (et vengeur ?) des questions des trois autres.
>
> Mathieu est le porteur de la vérité, de l'originalité ; c'est de lui que viendront les moments de débat passionné (c'est lui qui a sauté à l'élastique et qui propose au groupe d'analyser cette situation du point de vue de la liberté), c'est de lui que viendra la thèse d'une liberté subjective qui fera l'accord (au moins chez trois personnes au point de provoquer modification du noyau central de leur conception). Si Florent est le leader "fonctionnel" du groupe, Mathieu en est le leader "charismatique".
>
> Aline est à l'aise dans la controverse, le conflit de points de vue, les démarches d'argumentation, les tentatives de conviction, ... et rentre totalement dans ce jeu. C'est elle, qui, convaincue par Mathieu, mettra tout son zèle à convaincre Florent du caractère subjectif de la liberté. C'est elle, qui, aidée de Florent, fera de l'interprétation sauvage du renvoi de Jean-Pierre.
>
> Christian fait de la résistance. Il n'adhère visiblement pas aux débats du groupe ("- *Qu'en penses-tu Christian? - Pas grand chose!*"), n'y participe qu'à de rares moments et presque toujours sur le mode de la remarque ironique qui tourne en dérision l'activité des trois autres (qui, pour lui, "*se prennent au sérieux!*"). Le seul moment de participation sous une forme "attendue" est pour seconder Aline et Mathieu qui pressent Florent de questions. Il reste, cependant

224 Cf. p. 159.

toujours "présent" aux activités du groupe. Contre quoi réagit-il ? L'école en général, l'activité philosophique, la réflexion sur le thème de la liberté, les propositions de travail de l'enseignant-chercheur (en particulier l'émission de radio), le travail en groupe, la situation de conflit de points de vue et/ou le leadership de Florent ?

Jean-Pierre est ailleurs. Souvent, il ne suit pas les débats, se désintéressant, visiblement, tout à fait de l'activité. Désigné immédiatement comme "bouc émissaire" du groupe, c'est lui que l'on interrogera le premier, lorsque les tensions liées au démarrage de l'activité ne seront pas dissipées, il refusera d'ailleurs de répondre. Il ne prendra la parole que pour un récit émotionnellement très impliqué d'une situation de vie : il a été renvoyé d'un établissement scolaire pour avoir dit "*merde*" à un conseiller principal d'éducation : pour lui, la liberté, "*c'est ça !*".

En raison de la présence de deux membres du groupe non impliqués dans l'activité, on pourrait s'attendre à une dérive des débats vers d'autres thèmes que la conception de la liberté. Cela se produit très peu (pas plus de 5% du temps total et à deux reprises seulement). Encore ces deux moments ne sont-ils pas des ruptures avec le contenu des débats, mais des glissements progressifs sur deux thèmes : le saut à l'élastique (du côté sensationnel de l'entreprise) et les enseignants de la classe (dans les activités quotidiennes des futures heures de cours).

Pratiquement pas d'allusion au projet sous-tendant le travail de groupe (l'émission de radio), en tout état de cause les consignes de déroulement proposées ne sont pas respectées à la lettre, et la production finale (conducteur) n'est pas réalisée. Cette émission de radio est-elle perçue comme un prétexte, ou ne recueille-t-elle pas l'adhésion de la plupart des membres du groupe, ou ... ?

Une seule allusion à la présence de l'enseignant-chercheur, ou plus exactement, une allusion à son réexamen futur de la bande audio, moment important puisqu'il conduira Jean-Pierre à mettre volontairement, pour quelques instants, le micro hors d' état de marche.

Lorsque les débats portent sur le thème de la liberté, nous avons affaire à une conversation qui aborde peu, à l'exception près de l'intervention de Jean-

Pierre, des exemples pratiques vécus par les participants. Il s'agit véritablement d'un échange sur l'idée de liberté.

C'est Mathieu, qui le premier, abordera le thème d'une conception subjective de la liberté conçue comme le sentiment d'être libre. Pour cette première déclaration, il reprendra en gros la formulation que nous avions utilisée dans le texte de renvoi écrit à partir de ses réponses au questionnaire.
Ce thème sera un véritable leitmotiv des débats entre Mathieu, Florent et Aline puisqu'il apparaîtra en huit occurrences différentes. Cependant, l'argumentation de cette thèse ne sera jamais véritablement développée, plus encore, elle sera souvent tautologique ("*c'est comme ça, c'est évident !*").

Les principaux autres thèmes abordés seront :
- la différence entre libertés individuelles et libertés collectives.
- être libre c'est accepter les contraintes.
- être libre c'est assumer ses actes.
- les conceptions de la liberté sont différentes d'une culture à l'autre.
- être libre et transgresser les interdits.

Quels effets avons-nous pu constater dans les formulations de conception du post-test ? Rappelons tout d'abord qu'il y a eu :
- modification de la conception pour Mathieu et Jean-Pierre par activation d'une dimension périphérique qui devient centrale.
- modification de la conception pour Aline et Florent par apparition d'une dimension nouvelle intégratrice et réorganisatrice de l'ensemble du champ conceptionnel (c'est-à-dire apparition d'un nouveau noyau central).
- totale stabilité de la conception pour Christian.

Si nous tentons de croiser ces résultats avec les données descriptives, principalement fournies par les enregistrements, les entretiens et le carnet de bord, nous pouvons avancer quelques hypothèses explicatives.

Nous n'avons pas vu de situation de crise, seul peut-être, Jean-Pierre, à un moment est placé dans une situation de ce type.

Rien ne laisse supposer que les conceptions, telles qu'elles s'expriment dans les débats, soient en porte-à-faux avec des pratiques exprimées par les interlocuteurs. D'ailleurs, la dimension de pratique sociale de la liberté n'est, à l'exception du récit de

vie de Jean-Pierre, pas présente dans le débat. Fort peu d'allusions à l'actualité politique et sociale, qui, pourtant, à cette époque, regorgeait de situations problématisant la liberté. Pas plus de références aux situations de vie pouvant concerner la liberté de ces adolescents (conflits parentaux, contraintes scolaires, orientation, projets et choix professionnels, etc.). Les débats sont des débats d'idées, les pratiques n'apparaissent que pour les illustrer sous forme d'exemples. On peut toujours supposer que ces pratiques sont en référence sous-jacentes et non explicitées au débat, mais rien ne le prouve. Il faut dire que le projet, et les consignes proposées (émission de radio) pouvaient fortement induire ce débat exclusivement "théorique".

Sur un autre plan, le débat reste relativement courtois, mondain presque, la dimension du ***conflit*** y est toujours fortement maîtrisée. La seule agression patente (agression de Jean-Pierre par le groupe) s'apparente presque à un "rituel sado-masochiste" consenti par Jean-Pierre lui-même. Une contre-partie, là aussi sous forme de jeu, aura lieu par le "passage à la question" de Florent : réaction face au leader qui avait mené l'interrogatoire de Jean-Pierre. Le groupe qui avait "délégué" à Florent cette mission d'interrogateur, lui fait payer (comme dans une sorte d'échange symbolique) sa dette pour le leadership qu'il lui avait laissé prendre en le soumettant au même rituel d'interrogatoire. Mais l'on sent que tout cela est parfaitement maîtrisé : aucun ne se laisse aller à une agressivité non contrôlée : ces rituels sont en fait des jeux qui permettent de canaliser l'agressivité, tout en la laissant s'exprimer, au travers de règles de fonctionnement qui n'ont pas été explicitées. En fait, ces règles implicites ne disent pas ce que l'on peut faire, mais ce qu'il est interdit de faire : on n'a pas le droit au conflit en dehors du jeu de rôles de l'interrogatoire policier. Comme on en a peut-être un peu abusé avec Florent dirigeant l'interrogatoire de Jean-Pierre, il faut organiser une séquence expiatoire / réparatrice / compensatrice par laquelle Florent accepte, pour un temps, de prendre le rôle de Jean-Pierre.

En dehors de ces moments, Christian, par ses bons mots, titille, agace, plus qu'il n'agresse. Aline, Florent et Mathieu, même quand ils s'opposent, font attention à ne pas trop s'affronter. Ils recherchent plus l'accord, le consensus, du moins entre eux trois,

que l'affrontement. Ainsi, ils privilégient la persuasion et la conviction plutôt que la critique. On arrondit donc suffisamment les angles pour qu'il n'y ait pas de conflits de points de vue. Car, à proprement parler, il n' y a pas eu de contra-diction sur le thème de la liberté. L'affrontement, quand il a eu lieu, encadré par le jeu de l'interrogatoire policier, portait davantage sur les rôles sociaux au sein du groupe que sur les points de vue des participants sur le thème de la liberté. Le contenu du débat s'était effacé pour ne plus servir que de prétexte à la dynamique du groupe. L'affrontement consistait en une agression pour faire s'exprimer Jean-Pierre, et en une tentative pour prendre Florent en défaut d'incohérence ou de contradiction interne. Ce sont, sans doute, deux des formes les plus classiques de l'interrogatoire : faire avouer ou rechercher le mensonge en traquant la contradiction interne. Mais, dans le premier cas encore plus que dans le second, les interrogateurs n'expriment que fort peu leur propre point de vue.
En dehors de ces deux interrogatoires et des deux dérives thématiques (saut à l'élastique et appréciations des différents professeurs de la classe), la discussion qui a porté sur le thème de la liberté n'a que rarement pris la forme d'une contra-diction. Cette discussion, principalement entre Florent, Aline et Mathieu, consiste le plus souvent en une présentation alternée des différents points de vue, avec demande par les autres d'explications ou de précisions, et parfois avec quelques contre-suggestions. Alors que l'on se plaît à souligner son accord avec l'autre, l'expression du désaccord fut rarissime.

Il ne faut pourtant pas croire que l'absence de contra-diction signifie l'absence de points de vue divergents : le conflit de points de vue est, en réalité, potentiel et non actualisé. Les points de vue différents se font face, même s'ils ne s'affrontent pas. Nous aurions presque tendance à dire qu'il s'agit là d'une situation pédagogiquement plus intéressante. Lorsque le conflit est actualisé, on pourrait presque croire qu'il s'agit d'une "surcharge" qui peut être plus un obstacle qu'un point d'appui pour un changement de conception. Il s'agit là d'une hypothèse qu'il faudrait vérifier avec un dispositif expérimental plus rigoureux que le nôtre et surtout strictement construit pour tester cette hypothèse. C'est, pourtant, en comparant les fonctionnements des groupes 1 et 3 que nous sommes arrivé à cette hypothèse. Nous savons que le groupe 3 est le groupe à la plus grande "rentabilité" en termes de modifications de conception. Nous venons de voir qu'il a fort peu "fonctionné à la contra-diction". Le groupe 1

est celui dans lequel nous rencontrerons le plus faible taux de modifications de conception, alors que c'est le groupe dans lequel les débats sur le thème de la liberté furent les plus passionnés et les plus contra-dictoires. Le groupe 2 occupe une position médiane tant sur le plan des résultats que sur celui du taux de contra-diction.
Quelles explications pouvons-nous donner ?
La première explication serait à trouver du côté de l'interférence dans le groupe 3 d'un phénomène de "phantasme de groupe" tel que l'analyse ANZIEU dans **Le Groupe et l'inconscient**. Dans une situation d'angoisse groupale, le groupe peut reprendre à son compte le fantasme de l'un des participants, comme défense contre cette angoisse.

> Il est vrai que ce groupe 3 fut le groupe qui a certainement le plus mal vécu la présence du magnétophone. Un certain nombre d'indices peuvent nous orienter vers la présence d'une angoisse inaugurale forte. Les échanges entre participants ont du mal à démarrer, une sorte de pesanteur s'abat sur le groupe en début de séance ; les regards sont presque tous extéro-centrés, la plupart sont d'ailleurs destinés à l'enseignant-chercheur présent dans la salle : on observe celui qu'on sait être l'observateur. C'est après cinq minutes environ de ce fonctionnement difficile que Jean-Pierre met pour quelques instants le micro hors d'usage. C'est peu de temps après que Mathieu exprime sa conception du "sentiment de liberté". A partir de là, -pour Florent, Aline et Mathieu du moins- le groupe peut commencer à vivre en se nourrissant de ses débats. Le thème du "sentiment de liberté" reviendra sept autres fois dans la discussion, sans jamais aucune controverse à son propos. D'ailleurs, nous l'avons suffisamment expliqué, tout ce qui aurait pu être conflictuel -à l'exception du jeu ritualisé de l'interrogatoire- a été soigneusement évité.

Faut-il voir dans ces caractéristiques de fonctionnement du groupe 3 une "organisation inconsciente" en réaction à l'angoisse inaugurale générée par la présence du magnétophone ? C'est une piste d'explication possible. Toujours est-il que, si fantasme de groupe il y a, il a été bien "relayé" par des fantasmes individuels, fantasmes tellement puissants qu'on les retrouvera comme noyau central de la conception de trois des membres du groupe. La notion de sentiment de liberté qui n'était présente que dans les composantes périphériques de Mathieu, devient noyau central chez Mathieu, mais aussi chez Aline et Florent.

Il est une autre explication possible à ces résultats des groupes 1 et 3. Le caractère conflictuel de l'échange dans les groupes pourrait avoir des effets opposés. Par certains côtés, le conflit est mobilisateur de la personne. Il constitue en lui-même un investissement psychique du sujet, c'est en ce sens que nous parlions plus haut de débat passionnant parce que passionné, et c'est cet investissement qui pourra devenir un facteur essentiel pour questionner, voire ébranler et mettre en crise la conception. Le conflit introduit la dimension investissement, alors que cette dimension est présente dans le projet d'action ou de connaissance d'une situation-problème. Mais par un autre côté, le conflit restreint chez le sujet les facultés d'écoute de l'autre, et ce précisément à cause de son caractère passionné voire passionnel. C'est bien cette possibilité de "com-prendre" le point de vue de l'autre, cette décentration qui est un des facteurs qui permet -PIAGET l'a suffisamment bien montré- une évolution cognitive chez l'individu. Nous avons envie de dire que c'est le même facteur qui peut avoir des effets contraires selon son dosage. L'investissement psychique dont le conflit est porteur mobilise le sujet, le questionne, l'entraîne dans une dynamique,... mais la "surcharge" d'investissement psychique dont le conflit s'accompagne parfois le ferme à l'accueil d'un autre point de vue que le sien et lui interdit la décentration au lieu de la faciliter. C'est, à notre avis, ce qui a pu se passer dans nos deux groupes : la surcharge d'investissement psychique a rendu le conflit improductif dans le groupe 1, alors que la maîtrise et le contrôle de "l'énergie conflictuelle" a rendu possible les évolutions de conception du groupe 3. C'est déjà en termes de surcharge de l'investissement affectif que nous avons analysé les insuffisances cognitives de Sandrine.
Il appartient donc alors à l'enseignant d'encadrer le conflit de points de vue afin d'éviter cette surcharge et de garantir un dosage correct de l'investissement psychique. C'est sans doute l'une des premières conditions d'efficacité pédagogique du conflit socio-cognitif mise à jour, mais elle n'a pas du tout été formulée en ces termes. Très tôt, les néo-piagétiens ont insisté sur la nécessité de voir le conflit se centrer effectivement sur les différents points de vue et non sur les relations affectives des participants ou sur les phénomènes de dynamique de groupe. C'est une manière de dire que le conflit doit d'abord être cognitif plutôt que relationnel. La dimension psycho-affective serait présentée surtout comme un brouillage, voire un obstacle au progrès cognitif. MEIRIEU, dans **Itinéraire des pédagogies de groupe**, analyse bien ce phénomène qu'il dénomme "*dérive fusionnelle*" du groupe, mais lui aussi, insiste sur cette possibilité de voir, dans un passage à la limite, la tendance s'inverser :

> *"Le groupe de production, figé dans l'expérience première de sa diversité, clôture le réel, le reproduit sans ouvrir vraiment à sa transformation. Le groupe fusionnel reconstitue une topologie affective toute aussi figée et dangereuse... Mais, dans ses ex-*

périences-limites, poussé au bout de sa propre logique, il dit quelque chose comme : "il faut se tourner vers l'avenir"." (225)

Peut-être a-t-on voulu éliminer trop rapidement cette dimension psycho-affective, peut-être a-t-on voulu trop vite en faire une dimension parasite (ce qui signifie ne pas la reconnaître comme une détermination de même statut que les autres) alors même qu'elle apparaissait sous forme de variables parasites dans les dispositifs expérimentaux. Il y a comme une volonté, ou du moins une tendance à réduire absolument la complexité. Ce n'est que récemment que la notion d'intrication de niveaux d'explication a été acceptée. Certes, l'intrication du cognitif et du social est plus ancienne : DURKHEIM, MERLEAU-PONTY, PIAGET, pour ne citer qu'eux, mettent à jour la "*construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*". Mais la "transmutation" d'un conflit inter-individuel en un conflit intra-individuel ne peut se limiter à un modèle mécaniste et/ou magique.
Nous avons déjà insisté sur notre volonté de distinguer le conflit de points de vue de la contra-diction (conflit de communication). Dans l'interaction sociale de deux enfants, occupés à une manipulation précise, avec un adulte expérimentateur dont la présence "cadre" la situation, la dimension éristique est une variable parasite que l'on parvient aisément à contrôler, tant elle apparait rarement et faiblement. Dans l'interaction sociale de cinq adolescents, en situation de classe, en débat sur le thème de la liberté, la dimension éristique est une composante fondamentale de la situation. Dans l'éristique, il y a plus qu'un simple conflit de points de vue : c'est une véritable joute verbale psychiquement investie et socialement marquée par un vainqueur et un vaincu. Etait-il possible de l'éliminer totalement de notre dispositif de travail de groupe ? Nous ne le croyons pas. Etait-il souhaitable de l'éliminer ? Nous ne le croyons pas davantage ; car cette dimension est à la fois obstacle et motrice pour une modification de conception. Elle est obstacle à la décentration dans la mesure où le sujet n'est pas seulement centré sur son point de vue, mais aussi sur la défense de ce point de vue voire sur la victoire de ce point de vue dans l'interaction sociale. Elle est motrice en ce qu'elle introduit une tension psychique au service d'un projet socialement valorisé : la communication ne se réduit pas au strict caractère fonctionnel d'un échange d'informations. Vouloir nier ce caractère moteur de l'éristique reviendrait à dénier l'impact de l'émulation et de l'utilisation de la punition/récompense dans certaines stratégies pédagogiques. C'est la même réalité (le caractère psychiquement et socialement marqué de l'éristique) qui est porteuse d'ambivalence en produisant des effets contraires pour une éventuelle modification de conception. S'il n'est ni souhaitable, ni même possible, d'éliminer cette dimension, il faut alors la contrôler, la maîtriser, la réguler.

225 Philippe MEIRIEU, Itinéraire des pédagogies de groupe, p. 137.

Autre formulation du problème : comment évite-t-on les surcharges d'investissement psychique qui empêchent le sujet de prendre en compte le point de vue de l'autre, sans pour autant museler la part de désir mobilisateur que cet investissement psychique génère ?
Rappelons la position que nous avons défendue supra : l'intervention pédagogique ne peut porter que sur les déterminants du côté de la situation, et non du côté du sujet ou de l'objet. Mais notre expérimentation apporte quelques réponses à cette question. L'examen du fonctionnement du groupe 1 nous montre que la construction de l'activité proposée n'était sans doute pas assez "cadrante" pour être suffisamment régulatrice de cet investissement psychique. Subtil dosage, l'activité telle que nous l'avions présentée dans une préexpérimentation avait produit l'effet inverse et démobilisé les élèves. Si nous avions été beaucoup plus "cadrant" au niveau des matériaux et des procédures, notre description du produit attendu n'était sans doute pas assez précise, ni "alléchante" pour permettre aux élèves de s'investir dans un projet de travail. En d'autres termes, si les consignes-procédures étaient trop enfermantes, les consignes-buts étaient trop lâches. Nous avions voulu totalement encadrer la décentration et le questionnement des élèves, en faisant précéder le conflit de points de vue proprement dit par un travail de réflexion sur les réponses au questionnaire du prétest, mais aussi sur nos textes interprétatifs. Voici les consignes que nous avions proposées aux élèves, une fois les groupes de quatre constitués :

CONSIGNES DE TRAVAIL
1) TRAVAIL INDIVIDUEL.
Relisez vos réponses au questionnaire, le dessin et le commentaire qui les accompagne.
Lisez textes, dessins et commentaires de vos trois collègues.
Fixez-vous maintenant sur le matériau (texte, dessin et commentaire) d'un de vos trois collègues. Vous devrez donc mettre en oeuvre l'ensemble des opérations trois fois.
Relisez, plus attentivement cette fois, dans le but de bien vous imprégner de leur logique, les texte, dessin et commentaire.
Cherchez un maximum d'exemples précis (concrets) qui mettent en question la conception que vous venez de lire (Mettre en question ne signifie pas seulement s'opposer, dénier, montrer l'inexactitude..., il peut aussi s'agir d'exemples qui viennent préciser, compléter par une dimension nouvelle,... la conception que vous examinez).
Notez chacun de ces exemples, et pour chacun d'eux l'argumentaire que vous communiqueriez à votre collègue pour lui expliquer et lui démontrer en quoi cet exemple met en question sa conception.
2) TRAVAIL DE GROUPE.
On s'intéressera à la conception d'un seul des quatre participants à la fois.
Successivement chacun de ses trois collègues lui fera part des

exemples et arguments produits pendant la phase de travail individuel précédente. La personne concernée devra prendre en note rapidement les exemples, les arguments et les réflexions que cela lui inspire. Elle pourra dialoguer avec ses trois collègues ; ce temps de dialogue et le temps de présentation des trois exemples/arguments ne devra pas excéder 25 minutes.

On pourrait analyser en détail et critiquer ces consignes pour savoir quelles représentations de la tâche elles induisent, quelles opérations mentales elles sont censées mettre en oeuvre,... Nous ne les donnons là qu'à titre d'exemple en décalage avec les consignes de notre expérimentation, pour illustrer ce que nous avons appelé le lieu de l'intervention pédagogique. Rien dans ces consignes ne permettait l'investissement suffisant de l'élève, ni le produit attendu (trop flou et trop peu alléchant), ni les matériaux (trop nombreux et trop lourds), ni les procédures (trop complexes et trop frustrantes car différant sans cesse la confrontation des points de vue). A l'inverse, aucune dérive éristique n'a pu se produire, et les fonctionnements analogues à ceux de notre groupe 1 avaient pu être évités. Il est intéressant aussi de constater le caractère systémique du trio produit attendu / matériaux / procédures. On n'aurait pas pu, par exemple, conserver matériaux et procédures de cette préexpérimentation et introduire le produit attendu (conducteur de l'émission de radio) que nous avons utilisé cette fois. La cohérence interne aurait été affectée au point que l'ensemble de l'activité proposée aurait perdu de sa crédibilité.
Toujours est-il que notre dispositif pédagogique doit être critiqué. Le produit attendu a-t-il suffi à mobiliser la plupart des élèves ? Car, à quelques exceptions près, ils se sont mobilisés dans l'activité. Nous n'avons jamais pu savoir -et ce malgré une interrogation spécifique sur ce thème dans le questionnaire d'évaluation finalee-, jusqu'où les élèves avaient pris au sérieux ce projet d'émission de radio. Sans doute aurait-il fallu mettre au point un dispositif plus riche que le simple interrogatoire pour obtenir ce renseignement. Il y a, sur ce point, des cas de figure très différents d'un élève à l'autre : certains m'ont proposé d'organiser les contacts avec une radio locale, d'autres ont immédiatement perçu le produit attendu comme un artifice pédagogique et n' y ont jamais associé un projet réel. Pourtant, malgré cela, bon nombre d'entre eux ont adhéré à ce projet. Suffit-il que le projet soit fictif, suffit-il d'un faux-semblant de projet, suffit-il d'une dimension quelque peu ludique, pour garantir l'adhésion de l'élève ? Nous ne sommes pas sûr que le produit attendu, même s'il constitue l'essentiel du point d'appui de la construction par l'élève d'un projet et de l'investissement dans ce projet, soit le seul élément qui entre en jeu. Les matériaux et les procédures ont aussi un rôle à jouer. A trop vouloir forcer le questionnement et la prise en compte du point de vue de l'autre, nous avions généré des résistances, voire des refus de participer à

l'activité dans notre préexpérimentation. La relative liberté des rôles que nous avons laissée aux élèves dans la dynamique de groupe, la grande part d'initiative dans l'organisation et la conduite de la tâche ont, sans doute, aussi contribué à cette construction de projet et à cette mobilisation. Par contre, ce relâchement du cadrage a sans doute permis à la dérive éristique de se mettre en place dans le groupe 1, entravant, chez certains sujets, le processus de décentration.
Comment expliquer que le groupe 3 n'ait pas connu cette dérive ? En d'autres termes, quel est l'élément du cadre qui a pu jouer ce rôle régulateur de l'investissement des élèves ? Faut-il chercher cet élément dans l'activité ou dans les normes introduites par les contextes ? Il nous semble que la présence du micro a contribué - certes indirectement- à contrôler la dimension conflictuelle des échanges. Pourtant, ce contexte de la recherche qui imposait la présence du micro était le même pour les trois groupes. Alors pourquoi ne produit-il pas de semblables effets dans les trois groupes ?
Il nous semble que s'ajoutant aux composantes objectives de la situation qui déterminent une possible modification de la conception, il faille compter sur des déterminations subjectives : la manière dont le sujet vit subjectivement la situation objective dans laquelle il est plongé. Dans le modèle que nous avons présenté supra, il peut y avoir interaction entre les déterminants provenant de la situation et les déterminants provenant du sujet. Ce que nous avons appelé le lieu de l'intervention pédagogique n'est donc pas une instance autonome, puisque des variables de l'espace idéologique du sujet peuvent y faire irruption. Ces considérations seraient, somme toute, assez banales si l'on ne mettait, en même temps, l'accent sur leur réciproque. L'espace idéologique du sujet n'est pas totalement hors d'accès de l'intervention pédagogique : si interaction il y a entre les déterminants de l'espace idéologique du sujet et les déterminants de la situation, on peut construire des situations pouvant influer sur l'espace idéologique du sujet au point de le modifier sur certains plans ou sur certaines positions. C'est bien l'effet qu'a pu avoir la situation du dispositif de renvoi sur Jean-Pierre : modifier son rapport à l'école et faire sauter un blocage d'origine culturelle. Encore une fois, c'est par le vécu de la situation qu'une telle modification a pu avoir lieu (226).

---

226 Rappel de l'appréciation de Jean-Pierre : "*Oui, ce texte modifie ma conception car depuis sept années de scolarité jamais un professeur n'avait fait un tel travail -> Est-ce que celui-ci nous reconnaissait à notre juste valeur ou alors comparait-il notre pensée écrite avec la sienne (sans approfondir, et si ça ne collait pas ???)*". On sent, à mots couverts, que Jean-Pierre a quelques réticences concernant le bien-fondé de l'interprétation, par contre, il exprime nettement son adhésion totale au dispositif pédagogique proposé.

Mais revenons-en à la décentration.
Aurions-nous, dans notre typologie des questionnements par leur origine, oublié un cas : la remise en question provoquée par autrui. Il ne s'agit pas du questionnement-interrogation, dans lequel, il est vrai, autrui est toujours présent comme questionneur ou par l'intermédiaire d'un questionnaire. L'interrogation appelle une réponse, ou une impossibilité de répondre, ou un refus de répondre. Il s'agit ici d'un questionnement qui ne provoquerait pas une réponse mais une accommodation cognitive du sujet. En réalité, nous ne voulons pas croire à un type différent de questionnement mais à la possibilité pour autrui de générer situation-problème pratique, examen du réel ou réflexion (qui sont les trois autres types de questionnement que nous avons proposés). Nous pensons plutôt qu'autrui est un catalyseur du questionnement. La relation de moi à autrui n'est pas directement questionnante, mais autrui a le pouvoir d'initialiser une relation questionnante de moi au monde (relation de connaissance ou relation d'action) et de moi à moi (réflexion). Ce n'est pas autrui qui me questionne (sauf dans le cas banal de l'interrogation), c'est moi qui me questionne en présence d'autrui. Cet effet n'est pas à proprement parler dû à la contra-diction, bien qu'il puisse se produire à l'occasion d'une contra-diction -mais cette contra-diction n'est ni nécessaire, ni suffisante-. Ce qui est questionnant c'est l'acceptation de prendre en considération le point de vue de l'autre. Mais, répétons-le, cette prise en compte du point de vue de l'autre n'est qu'un catalyseur, qui permet la réaction (le questionnement et la réorganisation cognitive qui s'ensuit) ; le contenu du point de vue de l'autre peut très bien ne pas entrer du tout dans la réaction et dans son résultat (la nouvelle conception).
Il nous semble que le terme conflit (dans conflit de points de vue, de centration, de communication, socio-cognitif,...) est bien mal choisi, car il a contribué pour beaucoup à orienter vers de fausses pistes pédagogiques. La décentration , la prise en compte du point de vue de l'autre, est le moteur du changement cognitif. Pour cela, il n'est pas besoin de conflit (ouvert et déclaré). Plus encore, pour plusieurs raisons le conflit de communication, la contra-diction peut, dans certains cas, empêcher la prise en compte du point de vue de l'autre. Un investissement éristique trop fort est un frein à la décentration. PIAGET reconnaît que la coopération a le pouvoir autant -et parfois en même temps- que le conflit de déclencher des progrès cognitifs :

> "*...la coopération seule mène à l'autonomie. En ce qui concerne la logique, la coopération est d'abord source de critique : grâce au contrôle mutuel, elle refoule simultanément la conviction spontanée propre à l'égocentrisme et la confiance aveugle en l'autorité adulte. La discussion engendre ainsi la réflexion et la vérification objective.*" (227)

227 Jean PIAGET, Le Jugement moral chez l'enfant, p. 469.

Le conflit n'a pas le pouvoir de provoquer la prise en compte du point de vue de l'autre, il ne peut que révéler l'existence d'un point de vue chez l'autre. Le problème de sa prise en compte est un problème de possibilité et d'acceptation. Par possibilité, nous entendons les outils cognitifs et une proximité suffisante pour que le point de vue de l'autre soit assimilable dans l'univers de pensée. Par acceptation, nous désignons le risque accepté de compromettre des équilibres cognitifs, culturels, idéologiques, psycho-affectifs, etc. en acceptant de prendre en compte le point de vue de l'autre. C'est sans doute LEVI-STRAUSS qui, en analysant les fonctions et la raison d'être de l'ethnocentrisme, nous explique le mieux ce que signifie ce refus -et par symétrie cette acceptation- à prendre en compte le point de vue de l'autre.

> *"L'attitude la plus ancienne, et qui repose sans doute sur des fondements psychologiques solides puisqu'elle tend à réapparaître chez chacun de nous quand nous sommes placés dans une situation inattendue, consiste à répudier purement et simplement les formes culturelles : morales, religieuses, sociales, esthétiques, qui sont les plus éloignées de celles auxquelles nous nous identifions. (...) autant de réactions grossières qui traduisent ce même frisson, cette même répulsion, en présence de manières de vivre, de croire ou de penser qui nous sont étrangères."* (228)

Ce ***frisson***, dont parle LEVI-STRAUSS, cette répulsion, ne sont pas tant peur de l'autre que peur de l'effet questionnant que peut avoir l'autre sur moi. Si l'ethnocentrisme consiste à rejeter dans la nature, dans l'animalité la culture étrangère, c'est parce que cette culture est susceptible de remettre en question la culture autochtone. Refuser à la culture autre le statut de culture est une attitude sécurisante. Accepter de reconnaître à la culture autre le même statut de culture que la sienne, revient à accepter de la prendre en considération, et surtout revient à accepter de prendre le risque que la comparaison ne soit pas à son avantage. C'est accepter de regarder sa propre culture au travers des yeux de l'autre culture avec tous les risques de dévalorisation que cela comporte. L'ethnocentrisme est une peur et un refus d'une décentration culturelle, d'où le refus de prendre en compte le point de vue de l'autre. Ce refus est à la mesure des risques de perte des équilibres que l'individu entrevoit, plus ou moins consciemment, derrière une telle prise en compte. Nous voudrions soutenir la thèse d'une généralisation de ces analyses anthropologiques.

C'est la prise en compte du point de vue de l'autre qui est facteur de changement cognitif. Consciemment ou confusément, le sujet le sait bien ou le sent bien. Mais il sent, en même temps, le risque de

228 Claude LEVI-STRAUSS, Race et histoire, p. 19-20.

crise et de déséquilibres que cela peut générer. C'est pourquoi, souvent, il refuse, là aussi plus ou moins consciemment, à cause de ce risque, de prendre en compte le point de vue de l'autre.

Comment favoriser une meilleure acceptation de cette prise en compte du point de vue de l'autre ? Nous voilà, à nouveau, plongé au coeur même de la nécessité d'une pédagogie transitionnelle.

Quelques remarques communes aux deux dispositifs.

C'est sans doute vrai pour toute action pédagogique, mais ça l'est plus encore lorsque celle-ci a pour objectif de générer chez l'apprenant une rupture avec ses modes de pensée antérieurs : le sens que l'élève donne à ce qu'il fait est une des conditions de l'efficacité du dispositif pédagogique. Il faut distinguer ici deux choses : d'une part la possibilité pour l'élève de concilier le projet pédagogique de l'enseignant dans le cadre de son univers culturel personnel, et d'autre part, la possibilité, à propos de ce dispositif pédagogique, de s'investir dans un projet.
L'univers culturel de l'élève peut être un obstacle à la réussite du dispositif pédagogique, ou, pour dire les choses autrement, le dispositif pédagogique peut lui être mal adapté, du moins dans certains cas. Nous avons rencontré des blocages culturels chez certains élèves (par exemple Jean-Pierre et Christian) qui portaient sur l'écriture. Lorsque l'environnement culturel de certains élèves ne les a pas familiarisés avec la pratique de la lecture et de l'écriture -voire leur a légué une attitude de dévalorisation de ces moyens d'expression-, on comprendra leur mal à l'aise dans une école qui fait de l'écrit son principal outil d'évaluation. "Pourquoi on est là ?", "A quoi ça sert ce qu'on fait ici ?", ces élèves ne parviennent pas à donner sens à l'activité scolaire.
Donner sens à une activité, c'est aussi la situer dans le cadre d'un projet. De ce point de vue, nos dispositifs pédagogiques semblent avoir relativement bien fonctionné. Ils ont mobilisé l'investissement de la plupart des élèves, le plus souvent en relation avec les points d'accrochage que nous avions proposé aux élèves : le "connais-toi toi-même", le dialogue avec l'enseignant, la réalisation d'une émission de radio, ... Cependant, nous avons pu apprécier l'impact, en terme d'efficacité de nos dispositifs, de l'investissement des élèves. Nous n'avions pas prévu de mesurer cet investissement, nous n'avons pas cherché les indicateurs permettant une telle mesure, mais tout laisse croire qu'une corrélation existe entre cet investissement et le taux, peut-être même la qualité, des modifications de conception.

Cependant, nous avons, plusieurs fois déjà, souligné le caractère ambivalent de cet investissement -et de ses excès. C'est l'investissement excessif de Carole qui est sans doute à l'origine de la régression qualitative de sa conception. A l'inverse, un investis-

sement très fort et très personnel de Laurent est moteur du changement chez lui. Nous avons eu, au travers du renvoi du renvoi, l'assurance de cet investissement très personnel, chez plusieurs élèves, témoin Laurent :

> *"Ce texte me rappelle le seul problème important qui m'ennuie : cette conception manichéenne de ma pensée. Je n'arrive pas à avoir d'avis arrêté sur tel ou tel sujet. A une époque où l'individualisme est maître, c'est un problème grave car on a du mal à exister en tant qu'individu, en tant que pensée précise."*

ou Oswald :

> *"La lecture de ce texte m'a révélé ce qui me semble être une attitude individualiste forcenée...."*

Le fait que de tels investissements existent, et plus encore qu'ils soient communicables à l'enseignant, est l'indice d'une relation pédagogique qui repose sur la confiance dont nous parlions supra. C'est à la fois une des conditions et une des caractéristiques de la pédagogie transitionnelle.
Dans une précédente expérimentation, où notre attention n'avait pas porté sur cette dimension transitionnelle, nous avions eu des remarques d'élèves se sentant agressés par notre travail d'analyse et de renvoi. Certains, alors, protestaient contre le renvoi, lui reprochant de ne pas leur être suffisamment utile pour progresser, tel cet élève qui écrivait :

> *"Cependant un reproche à faire : ce texte n'approfondit pas mes incompréhensions. Il n'explique pas ce que je n'ai pas compris, il ne met pas en avant mes lacunes sur la liberté."*

Ce genre de protestation n'est que l'indice du caractère douloureux de la purge induite par notre dispositif pédagogique : elle est le résultat de notre vigilance insuffisante à encadrer ces élèves dans un moment de rupture difficile pour eux.
Nous pouvons dire que nos deux dispositifs pédagogiques ont bien intégré cette vigilance à la continuité des équilibres, caractéristique essentielle d'une pédagogie transitionnelle. Par contre, sans doute, ont-ils pêché par manque d'apports (informatifs) extérieurs, permettant d'enrichir la mentalité idéologique des élèves.

Apprendre à philosopher.

L'analyse de nos résultats nous apprend que l'on peut parler de progrès philosophique de la conception surtout en ce qui concerne la conceptualisation. Il semble qu'il ne peut y avoir progrès philosophique sans restructuration globale de la conception, c'est-à-dire sans modification du noyau central. Nous croyons pouvoir dire que, dans ce cheminement de l'opinion au concept, le progrès ne se fait pas seulement -surtout- par un enrichissement du contenu, mais aussi par une modification structurelle. La pensée gagne alors en complexité (au sens bachelardien du terme) ; l'élève accroît sa densité de pensée des interrelations qui unissent les différentes dimensions de la notion de liberté.
Bien sûr, les résistances existent à ce progrès philosophique de la pensée : les opinions se présentent toujours comme des évidences allant de soi. Parfois même, plus subtilement, l'élève tente de justifier ses résistances : ainsi Francis revendique-t-il le droit d'échapper au *logos*, le droit au *muthos*, en protestant contre la normalisation de la pensée dans sa forme même. Mais nos dispositifs pédagogiques, et plus particulièrement celui du renvoi, ont une certaine efficacité pour la prise de conscience du caractère de pseudo-évidence de ces opinions.

L'apprendre à philosopher est aussi dans l'acquisition progressive d'une **attitude philosophique**, d'un "savoir penser" plus que d'un savoir philosophique. Ce savoir penser doit être conçu autant comme un savoir être philosophique que comme un savoir faire, une méthodologie de la réflexion philosophique. Ce savoir être consiste en une position intellectuelle du sujet face à l'objet de sa réflexion. Cette attitude est une attitude d'effort, effort de rupture avec une forme de pensée spontanée. En ce sens le caractère philosophique n'est peut-être pas tant dans la nature de la conception que dans la manière dont intellectuellement on parvient à cette conception ; c'est le processus plus que le produit qui donne la marque de la philosophie.
Cette rupture est un renoncement à ce que certains auteurs appellent la logique naturelle pour un engagement dans la logique rationnelle.
La **logique naturelle** est une logique qui prend en compte les contenus tout autant que les formes de pensée. Elle est logique par la présence de raisonnements, dont le plus important est la schématisation.

> *"a/ Une schématisation est la mise en discours*
> *b/ du point de vue qu'un locuteur A*
> *c/ se fait -ou a- d'une certaine réalité R*
> *d/ Cette mise en discours est faite pour un interlocuteur, ou un groupe d'interlocuteurs, B*

e/ dans une situation d'interlocution donnée (les linguistes parlent aussi volontiers de contexte = df ce qui accompagne le texte)." (229)

On comprendra ainsi que l'irruption du conjoncturel ramène le sujet sous l'emprise de cette logique naturelle. On se souviendra de Carole dont le conflit avec ses parents est venu faire régresser en qualité philosophique la conception. Plus généralement, on peut dire que plus le conjoncturel est prégnant, moins la conception est de bonne qualité, puisque la logique naturelle ressort ; la qualité de la conception est en raison inverse de la pression du conjoncturel. Nous pouvons nous risquer à affirmer, de la même manière, que la qualité de la conception est en raison inverse de la pression du pragmatique, du particulier, du passionnel, de l'intérêt, de l'investissement affectif, du désir, de l'illusion, etc... Ceci n'est pas sans nous poser problème puisque nous avons pu constater, par certains côtés, la nécessité pédagogique de mobiliser le passionnel, l'investissement, l'intérêt,... pour une éducation (qualitative) des conceptions. Il y a là comme une sorte de discordance obligatoire entre les objectifs poursuivis et les moyens utilisés. La pédagogie des conceptions est donc bien une pédagogie du **"faire avec pour aller contre"**.
Une schématisation donne à voir des faits. Le "donner à voir" renvoie à une pensée imagée, mais aussi une pensée de l'exemple, du cas particulier ; c'est pourquoi on donne à voir des faits "*particuliers et colorés*" dirait BACHELARD, par opposition à une pensée qui aurait pour objet le général. Nous avons donc affaire à un rapport à la vérité et à la manière dont elle se prouve, l'argument déterminant (valide) ne peut pas être un raisonnement abstrait, c'est toujours un fait précis, concret ("je ne crois que ce que je vois !"). L'argument déterminant est aussi un argument qui relève d'une pratique, laquelle pratique est susceptible de toucher notre émotion, nos affects. En y regardant de plus près, nous trouvons là tous les éléments qu'une pensée rationnelle souhaite à tout prix éliminer (même si elle n'y parvient pas toujours).

Dans les réponses au questionnaire (pré ou post-test), nous pouvons remarquer un dosage entre une habitude d'expression qui ressort de la logique naturelle (en particulier les caractéristiques d et e de la schématisation) et un effort de soumission à une logique rationnelle (qui est surtout perceptible au travers d'une volonté de coller aux exigences du contrat didactique, et de respecter les règles de la logique formelle). Le passage du discours oral à l'écriture facilite le passage d'une logique naturelle à une logique rationnelle. Chez tous les élèves, il y a présence des deux composantes, ce sont les dosages qui diffèrent.

229 Jean-Blaise GRIZE, Logique naturelle et représentations sociales, p. 154.

Il faut bien comprendre que cette attitude philosophique de rupture avec la logique naturelle demande un effort continué. Il ne suffit pas qu'une conception se soit un jour séparée de cette logique naturelle, pour qu'on puisse espérer un progrès définitif et sans retour. Bien au contraire, la tendance à la logique naturelle -et c'est peut-être en cela que le qualificatif naturel est bien choisi- peut toujours conduire le sujet vers des régressions qualitatives. En ce sens, l'attitude philosophique est une attitude d'effort, de lutte et de conquête de terrain permanents vis à vis du règne de la logique naturelle. Il peut donc y avoir progrès, puisque des moments de rupture constructifs sont possibles. Ces progrès peuvent être aussi des acquis puisque la conception construite à cette occasion peut être réinvestie plus tard. Mais rien n'est jamais définitivement acquis. Le moindre relâchement de cette attitude philosophique peut conduire au retour de modes de pensée spontanés et "naturels".

Dire que l'acquis n'est jamais définitif signifie, pour reprendre la terminologie de LUPASCO, qu'il peut être actualisé ou potentialisé selon la logique, naturelle ou rationnelle, qui domine le moment. Les moments de régression doivent donc être compris comme des moments de potentialisation des acquis sous l'effet d'une pensée dominée par la logique naturelle.

Cela nous conduit à comprendre un peu mieux cette caractéristique essentielle de la conception qu'est le clivage. Pour parodier FREUD, nous dirons, qu'en plus du clivage de l'objet ou clivage de la conception, il est un clivage bien plus fondamental : le clivage du moi cognitif. Par là nous entendons ce subtil dosage en chaque individu de deux logiques antagonistes, logique naturelle et logique rationnelle. Ainsi, le clivage de la conception n'est pas un "accident de parcours" ou une "maladie de jeunesse" mais l'expression d'une caractéristique antagoniste fondamentale de la pensée.

CHAPITRE HUITIEME

PREMIERES CONCLUSIONS, PERSPECTIVES ET PROSPECTIVE :

POUR UNE INGENIERIE PEDAGOGIQUE DES CONCEPTIONS

Conclusions et perspectives pédagogiques.

Notre expérimentation nous a permis d'apprécier l'efficacité de nos deux dispositifs pédagogiques.

Notre premier dispositif pédagogique, dit de renvoi, mobilise surtout l'antinomie et la réflexion comme opérateurs de changement. Par contre, il lui manque un apport d'informations, ce qui induit des modifications de conception par renoncement, par abandon,... Cette absence d'informations nouvelles, et ce type de restructuration principalement formelle est peu propice à la transitionalité (230). Renoncer à une dimension de sa conception, sans pour autant bénéficier d'un enrichissement de contenu, peut être frustrant pour le sujet et peut engendrer bien des résistances au changement. D'autant plus que l'antinomie qui travaille au niveau du respect par la conception des principes de la logique demande un effort cognitif très important. La réflexion sur la cohérence, bien plus difficile à mettre en oeuvre que la réflexion sur le sens, crée, de ce fait, plus de résistances chez l'individu. On comprendra que ce dispositif soit un dispositif qui questionne, au sens d'une remise en question de la conception, mais ne soit pas un dispositif conduisant à la problématisation de type philosophique (pour laquelle la signifiance est aussi importante que la cohérence).

---

230 Une pédagogie - prônée par certains commentateurs de BACHELARD- qui ne serait que cathartique est vouée à l'échec car elle ne ménage pas suffisamment d'espace pour la transitionalité, de même qu'elle n'enrichit pas suffisamment le sujet.

Le dispositif de renvoi génère en outre une décentration. Deux points de vue s'y opposent : celui de l'élève et celui de l'enseignant. Pourtant, l'enseignant s'est interdit d'injecter dans son texte interprétatif la moindre dimension supplémentaire par rapport à la conception de l'élève. C'est pourquoi nous avons parlé de conflit au second degré : le conflit porte plus sur la manière dont un élève conçoit la liberté que sur le contenu même de cette conception.

Le dispositif de renvoi demande de la part de l'enseignant un travail (d'écriture des textes interprétatifs) long et lourd. Pour cette raison, ce travail ne saurait être envisagé sur tous les thèmes d'un programme (de philosophie) : seules une ou deux notions peuvent être traitées de cette manière. C'est un travail faisant appel à une compétence interprétative que tout enseignant n'a pas nécessairement acquise en formation initiale ; quoi qu'il en soit l'enseignant se perfectionne dans cette compétence à chacune de ses mises en oeuvre. En fin de compte, cette manière de travailler est l'aboutissement d'une stratégie d'évaluation formative. Encore faut-il que l'enseignant soit acquis à la cause de l'évaluation formative, ce qui suppose son adhésion à certaines finalités éducatives : démocratisation de l'école, attention à l'élève, centration sur ses apprentissages, etc.
Il est aussi vrai que ce dispositif serait difficile à mettre en place dans un climat institutionnel qui ne l'accueillerait pas favorablement ; ainsi, travail en équipe, soutien de la hiérarchie locale, des parents d'élèves, et du conseil d'administration de l'établissement sont des facteurs importants de sa réussite.

Alors que le dispositif de renvoi posait à l'élève beaucoup de questions, sans lui fournir suffisamment d'informations pour y répondre, le dispositif de travail de groupe semble apte à questionner l'élève sur sa conception, mais aussi à lui apporter des informations nouvelles. Or répondre à une question que le sujet se pose est une condition de possibilité de saisie de l'information. La décentration est au coeur de ce second dispositif pédagogique, elle peut générer un questionnement, plus exactement une réflexion.

Ce second dispositif nous a beaucoup appris sur l'utilisation pédagogique du conflit socio-cognitif. Tout d'abord, il nous semble nécessaire de distinguer conflit de communication (ou conflit verbal que nous avons appelé "contra-diction") de conflit de points de vue. Nous avons constaté qu'il n'est pas nécessaire qu'il y ait contra-diction pour qu'il y ait conflit de points de vue. C'est la prise en compte d'un point de vue différent du sien qui s'avère être motrice du changement de conception, et c'est cette prise en compte que nous voulons nommer, stricto sensu, décentration. Par contre, nous sommes très réticent concernant l'expression "conflit socio-cognitif", voire concernant l'expression "conflit de points de vue". Si ces notions nous semblent claires, les formulations qui les expriment nous paraissent induire des confusions dès qu'il s'agit de se situer sur le plan

de l'action pédagogique.
Le conflit est-il nécessaire pour une prise en compte du point de vue de l'autre ? Quelle réalité recouvre ce terme de conflit dans un dispositif de travail de groupe ?
La première manifestation (la plus fréquente) du conflit dans un travail de groupe est le conflit verbal, le conflit de communication, ou encore la contra-diction. Les théoriciens du conflit socio-cognitif nous ont appris que, pour engager une restructuration cognitive, le conflit ne devait pas se limiter à un conflit relationnel, ou strictement psychosociologique, mais avoir une dimension cognitive en prenant pour objet le contenu de l'apprentissage. Nos trois groupes, dans les moments d'affrontement verbal, ont satisfait à cette condition : le conflit de points de vue portait bien sur le thème de la liberté. On peut toujours craindre qu'un conflit relationnel se masque sous une opposition de points de vue : mais alors comment démêler l'un de l'autre ? Toujours est-il que le groupe 3, dans lequel les oppositions de points de vue, sur le thème de la liberté, furent très conflictuelles, n'a donné lieu qu'à fort peu de progrès cognitifs. Alors que dans le groupe 1, où la confrontation des points de vue sur le thème de la liberté a pris une forme plus coopérative, voire consensuelle, que conflictuelle, les progrès cognitifs ont été bien plus importants.

Quels rôles et quelles fonctions peut avoir la dimension verbale conflictuelle au regard du progrès cognitif ?
Nous avons observé que le conflit verbal, la contra-diction, pouvait être un obstacle ou un agent facilitant le changement. Parce qu'elle révèle le point de vue de l'autre la contra-diction peut faciliter le changement de conception, mais parce qu'elle mobilise le sujet dans la défense de son propre point de vue -le soustrayant ainsi à l'écoute du point de vue de l'autre- la contra-diction est obstacle. C'est ce que nous voulons appeler l'ambivalence de l'éristique. Cette ambivalence est le résultat de l'investissement du sujet : un investissement fort est nécessaire pour la mise en question de sa propre conception et pour "entrer dans le débat" avec l'autre, mais, dès que cet investissement devient excessif et passionnel, l'écoute de l'autre et le pouvoir de retour critique sur soi sont altérés.
Comment alors éviter la "surcharge" d'investissement ? Il faut pédagogiquement cadrer la situation d'apprentissage, en introduisant (par les matériaux, les procédures, le produit attendu, la réactivation de contextes) des contraintes dans l'activité. Nous avons aussi pu vérifier dans une préexpérimentation que l'excès de cadrage contribuait à désinvestir le sujet, à "tuer" son désir.
Pour en revenir au conflit verbal, nous dirons qu'il révèle le point de vue de l'autre mais qu'il ne permet pas, ipso facto, sa prise en compte. Prendre en compte le point de vue de l'autre, c'est accepter, pour un moment du moins, de penser de sa place, de penser au travers de son point de vue, de se décentrer de son propre point de vue.

Refuser cette prise en compte s'explique par la peur de la voir générer une comparaison qui ne soit pas à l'avantage du sujet et qui mette en danger certains équilibres de son espace idéologique.

Telles sont les leçons que nous avons pu tirer de la mise en oeuvre de ce second dispositif pédagogique.

Quelques dispositifs pour une pédagogie des conceptions.

Nous pensons que notre expérimentation de deux dispositifs pédagogiques peut être un point de départ à une recherche plus approfondie sur la pédagogie des conceptions. Pourtant, il faudrait étudier comparativement beaucoup plus que deux dispositifs ou stratégies pédagogiques, à la fois en mesurant quantitativement le taux de modification de conceptions, et en appréciant qualitativement ces modifications, et, plus encore, en essayant de comprendre le(s) processus de modification induits par chacun de ces dispositifs.

Nous n'avons pas mené à bien une telle étude rigoureuse comme nous avons pu le faire pour le dispositif de renvoi ou le dispositif de travail de groupe avec préparation de l'émission de radio. Mais, à défaut d'avoir été expérimentés, les dispositifs qui suivent ont été essayés.

Pour enrichir notre approche d'une pédagogie des conceptions, nous voudrions présenter ici ces dispositifs : l'exposition analytique que nous allons en faire, les nombreuses variantes que l'on en peut tirer, permettraient déjà d'outiller solidement un enseignant qui voudrait s'engager sérieusement dans une pédagogie des conceptions.

Nous devons revenir, pour mémoire, sur trois groupes de dispositifs pédagogiques.

Tout d'abord, il y a les dispositifs traditionnellement employés dans la classe et qui, pour certains élèves, et dans certaines situations (en particulier en complément d'autres dispositifs) ne sont pas dénués d'intérêt, ni d'efficacité. La dissertation philosophique peut être un bon exercice pour la mise en question, la problématisation d'une conception. Le cours magistral baptisé "leçon de philosophie" et l'étude du texte "reconnu" philosophique ajoutent à ces intérêts la possibilité d'une décentration par un conflit de points de vue; de plus, ils constituent un apport d'informations intéressant au moment de la restructuration de la conception.

Viennent ensuite les dispositifs employés au tout début de la prise en compte pédagogique des conceptions, en particulier par la formation continue des adultes. Ce sont surtout des dispositifs d'émergence et de prise de conscience de la conception, le plus souvent utilisés dans le cadre de techniques d'animation de groupe ; nous citerons le photolangage, la méthode des mots-clés, celle des blasons, différents questionnaires, etc., les expressions de conception étant publiques et collectives, ces dispositifs sont aussi susceptibles de générer décen-

tration et apport d'informations. Mais ces dimensions sont en général mal maîtrisées, le dispositif ayant été construit surtout pour faire émerger et recueillir des informations, non pour les traiter.
On ne peut ici passer sous silence les productions, par l'équipe d'ALBERTINI, de dispositifs pour une pédagogie de l'initiation des adultes aux Sciences Economiques (231). Bien que très spécialisés dans la pédagogie des représentations économiques des adultes, la pédagogie de la médiation, les jeux pédagogiques, l'enseignement programmé et l'utilisation de l'audio-visuel constituent des références intéressantes pour la pédagogie des conceptions.

Les dispositifs présentés ci-après ne représentent qu'une partie de notre "imaginaire pédagogique" en matière de pédagogie des conceptions, nous aurions encore beaucoup à dire, mais nous croyons devoir nous limiter à exposer de réels essais.

Nous n'avons pas voulu les livrer au lecteur de manière essentiellement descriptive, aussi proposons-nous une présentation normalisée selon le modèle expliqué ci-après, ce modèle étant largement inspiré de nos précédentes analyses.

Nous reformulerons nos deux dispositifs pédagogiques selon ce modèle, puis nous en proposerons sept autres. Parce que nous les avons essayés, ils portent tous sur la notion de liberté, mais, bien entendu, il ne s'agit là que d'un exemple et ils peuvent être utilisés avec d'autres thématiques de conception.

2 Cf. J.M. ALBERTINI et D.C. LAMBERT, L'Initiation économique des adultes, en particulier pp. 28-48.

Opérateurs de changement que nous souhaitons activer. (232)

Nom du dispositif

OBJECTIFS poursuivis : nous nous situons dans une perspective classique de pédagogie par objectifs. Il s'agit d'expliciter les effets attendus de notre dispositif.

OPERATIONS MENTALES sollicitées : ces dispositifs sont tellement complexes qu'il ne s'agit pas de décrire exhaustivement toutes les opérations mentales qui seront à l'oeuvre pour leur réalisation. Il s'agit plutôt de repérer celles qui nous intéressent en priorité parce qu'elles conditionnent l'atteinte de nos objectifs et qu'elles fondent les dispositifs que nous proposons. L'insistance sur les opérations mentales nous permet aussi de détecter si le dispositif proposé ne requiert pas une capacité non maîtrisée par l'élève.

SITUATIONS de travail : il s'agit de décrire l'organisation "sociale" du travail, pour cela nous nous contenterons de la trilogie des situations proposée par MEIRIEU (233). Nous y ajouterons cependant, si nécessaire, des considérations sur l'espace, le temps, dans lesquels cette situation prend place.

ACTIVITES proposées : nous utilisons ce terme dans le sens où nous l'avons défini dans notre tentative de modélisation au chapitre précédent (234).

MATERIAUX fournis : même remarque que pour la notion d'activité (235).

PROCEDURES mises en place/exemple de fonctionnement : idem, si ce n'est que nous nous efforcerons de décrire, du moins dans les grandes lignes, le déroulement prévu de l'activité (236).

PRODUIT attendu : idem.

---

232 Ces références renvoient aux opérateurs de changement tels que nous avons pu les définir et les étudier au chapitre précédent.
233 Situation impositive-collective, situation individuelle, situation interactive. Cf. Philippe MEIRIEU, L'Ecole mode d'emploi, p. 109-111.
234 Cf. p. 270.
235 Cf. p. 271.
236 Cf. p. 271.

CADRAGE : là aussi, nous employons ce terme dans le sens où nous l'avons défini plus haut (237), nous essaierons de décrire ce qui dans les contextes ou dans la mise en oeuvre réglemente l'activité. Le cadrage a principalement pour fonction de contraindre suffisamment le sujet pour qu'il ne puisse pas se soustraire aux activités intellectuelles que nous lui proposons.

TRANSITIONALITE suggérée : chaque fois que nous le pourrons, nous proposerons quelques pistes pour tenter de gérer, d'accompagner la rupture et la crise que nous voulons provoquer. L'intervention transitionnelle peut être considérée comme un "contre-cadre" au sens où elle est destinée à permettre de supporter les effets produits par l'activité et les contraintes qu'impose la situation.

EVALUATION : nous préciserons s'il nous paraît nécessaire d'évaluer le produit, le processus mental, l'atteinte des objectifs, le dispositif pédagogique,... et de quelle manière on peut le faire. Mais, surtout, aussi souvent qu'il faudra, nous mettrons en garde contre un usage de l'évaluation contraire au souci de transitionalité.

OBSERVATIONS : à l'occasion de certaines mises en oeuvre de ce dispositif, nous avons pu constater quelques effets produits que nous n'avions pas attendus. Nous pourrons donc faire commentaires, appréciations, jugements sur les effets attendus ou non.

VARIANTE possible : nous pourrions multiplier le nombre de dispositifs voisins présentés. Nous ne prendrons pas la peine d'exposer ceux dont la ressemblance avec le dispositif présent est patente ; nous voulons plutôt signaler des dispositifs, en apparence différents, mais qui procèdent, en réalité, du même état d'esprit.

237 Cf. p. 272.

Antinomie / Réflexion

Le renvoi

OBJECTIFS poursuivis : prendre conscience de la conception dans sa globalité et enrichir la compréhension du "système" qu'elle constitue. Provoquer un retour réflexif sur la conception par la prise en compte de la manière dont quelqu'un d'autre (un enseignant) la perçoit, la comprend, l'interprète.

OPERATIONS MENTALES sollicitées : prise de conscience, décentration, évaluation réflexive, problématisation.

SITUATIONS de travail : individuelle.

ACTIVITES proposées : première expression de la conception en réponse à un premier questionnaire. Lecture d'un texte interprétatif de la première formulation de cette conception. Réponse à un questionnaire qui est censé recueillir l'appréciation de la justesse de l'interprétation, mais qui, en réalité, doit obliger l'élève à s'"approprier" l'interprétation et à mettre en question sa conception.

MATERIAUX fournis : premier questionnaire, destiné à l'expression de la conception. Texte interprétatif personnel, le "renvoi". Questionnaire d'appréciation de la justesse de l'interprétation servant de support au renvoi du renvoi.

PROCEDURES mises en place/exemple de fonctionnement : un temps de latence important existe entre le premier et le deuxième questionnaire : c'est le temps nécessaire au travail d'interprétation. Cependant, il ne faudra pas cesser d'entretenir la mobilisation des élèves en évoquant ce travail en cours. (238)

PRODUIT attendu : la première expression de conception, et, surtout, le renvoi du renvoi (réponses écrites au second questionnaire).

238 Cf. le descriptif précis des procédures p 69-72 et p. 95.

CADRAGE : l'originalité (la nouveauté) et la personnalisation du dispositif engagent une mobilisation de l'élève. L'obligation de production écrite, en réponse aux deux questionnaires, est un facteur de contrainte au retour réflexif sur la conception.

TRANSITIONALITE suggérée : un climat pédagogique transitionnel, une relation pédagogique maître-élève confiante, sont nécessaires pour la réussite de ce dispositif. Pourtant, nous avons pu apprécier son insuffisance ; l'attitude de l'enseignant qui s'interdit de juger, d'évaluer la formulation de conception, qui se limite à un travail d'explication et d'interprétation, ne semble pas être une garantie assez forte de transitionalité. On pourrait, peut-être, l'améliorer en l'étayant sur le savoir, c'est-à-dire en proposant à l'élève un ou plusieurs textes (philosophiques, littéraires, mythologiques,...) lui permettant de fonder certaines dimensions de sa conception.

EVALUATION : au nom de la transitionalité, aucune évaluation ne doit être faite des productions de l'élève, pas plus du renvoi du renvoi que des réponses au premier questionnaire. De plus, on peut mettre en place, à cette occasion, une évaluation formative transitionnelle, destinée à prendre des informations, par exemple sur les positions idéologiques de l'élève.

OBSERVATIONS : /

VARIANTE possible : /

Contra-diction / Réflexion / Apport d'informations

L'émission de radio.

OBJECTIFS poursuivis : mettre en question la conception par un conflit de points de vue. On peut également espérer grâce à l'apport d'informations nouvelles (à l'occasion de ce conflit de points de vue) une restructuration de la conception.

OPERATIONS MENTALES sollicitées : décentration et évaluation réflexive.

SITUATIONS de travail : interactive (groupe de 4/5 élèves).

ACTIVITES proposées : il s'agit de préparer collectivement un débat radiophonique sur le thème de la conception. Pour cela, chacun est invité à exprimer sa conception, à la confronter à celle des autres, et enfin à articuler les conceptions dans la structure d'ensemble de l'émission radiophonique.

MATERIAUX fournis : /

PROCEDURES mises en place/exemple de fonctionnement : comme tout travail de groupe se pose d'abord le problème de la composition des groupes : on veillera à composer les groupes sur la base d'observations antérieures du fonctionnement des élèves en situation interactive. Si la consigne-but (production d'un "conducteur") est toujours la même, les consignes-procédures (description des activités à mettre en oeuvre) sont fonction du degré de cadrage (voire de transitionalité) que l'on souhaite mettre en place. En tout état de cause, on fournira aux élèves des consignes écrites les plus explicites possibles (on peut aller, en particulier, jusqu'à préciser le temps réservé à chacune des activités successives).

PRODUIT attendu : le "conducteur" (texte écrit présentant l'organisation) du débat radiophonique

CADRAGE : Les consignes de procédures sont destinées à contrôler, plus ou moins fortement, le conflit socio-cognitif, à le centrer sur le contenu de l'apprentissage et à éviter d'éventuelles "fuites" par rapport à la mise en question de la conception. (239)

TRANSITIONALITE suggérée : ce type d'exercice requiert un climat pédagogique transitionnel, en particulier en termes d'étayages sur le groupe-classe. Par contre, le regard (évaluatif) de l'enseignant étant peu présent pendant l'activité, la transitionalité se fonde moins sur une relation à l'enseignant. On pourrait aussi concevoir la distribution aux élèves d'une banque de courts textes concernant le thème de la conception, qu'ils pourraient utiliser en appui de leur thèse (étayage sur le savoir).

EVALUATION : si quelque chose doit être évalué, c'est le dispositif au regard des effets que l'on en attend. Par contre, il faut éviter toute évaluation des élèves et de leur production, dans un souci de transitionalité.

OBSERVATIONS : /

VARIANTE possible : ce travail sur la conception, sa structure et ses contenus, peut être jumelé avec un travail sur les compétences argumentatives de l'élève.

239 Cf. deux exemples différents de cadrage, de consignes et de fonctionnement des groupes p 74 et p 325.

Apport d'informations / Réflexion / Examen du réel

L'apprenti-chercheur.

OBJECTIFS poursuivis : outiller par la tâche l'élève pour mieux comprendre une conception (et en particulier la sienne) et provoquer prise de conscience, questionnement et restructuration par la décentration que provoque la position de "chercheur".

OPERATIONS MENTALES sollicitées : décentration - prise de conscience - problématisation.

SITUATIONS de travail : interactive puis individuelle.

ACTIVITES proposées : travail d'enquête et d'analyse de la conception (de son produit, mais aussi d'une première approche de son processus) d'un parent ou d'un ami extérieur à la classe.

MATERIAUX fournis : néant ou, à la rigueur, des documents écrits pouvant servir de point d'appui pour la construction de la méthodologie.

PROCEDURES mises en place/exemple de fonctionnement : avant même la mise en oeuvre de cette "recherche", la construction d'une méthodologie de recherche sera effectuée par un travail de sous-groupes sur la base d'informations et de consignes données par l'enseignant (travail sur le recueil et sur l'analyse des informations). Puis mise en place de la recherche.

PRODUIT ATTENDU : rapport individuel d'enquête.

CADRAGE : respect de la rigueur de la méthodologie.
Contraintes de la production écrite.

TRANSITIONALITE suggérée : ce dispositif, de par sa nature même, paraît ne nécessiter que très peu de souci transitionnel. En effet -tout comme les ethnologues n'interrogent leur propre culture qu'au travers d'une interrogation de la culture autre- ce dispositif ne porte pas directement sur la conception du sujet. Cependant, il peut générer, après coup, une crise qui ne sera guère contrôlable dans le cadre du dispositif.
Il peut être un dispositif propédeutique ou introducteur à un autre directement centré sur la conception du sujet. Sa mise en oeuvre préalable pourra alors constituer un atout transitionnel dans le cadre de cet autre dispositif.

EVALUATION : évaluation sommative du produit attendu (annotation par l'enseignant qui peut même aller jusqu'à notation).

OBSERVATIONS : /

VARIANTE possible : étude de textes exposant les recherches (philosophiques, psycho-sociologiques, ethnologiques, etc.) présentant, par rapport au thème, des modes de pensée de groupes sociaux ou ethniques différents.

Réflexion / Contra-diction / Apport d'informations

Le prosélytisme.

OBJECTIFS poursuivis : provoquer par le travail solitaire de la recherche d'argumentation un premier retour réflexif sur la conception, puis par le travail de groupe ou, dans son prolongement, une décentration.

OPERATIONS MENTALES sollicitées : évaluation réflexive, décentration.

SITUATIONS de travail : individuelle puis interactive (groupes de 4 constitués par proximité géographique dans la classe).

ACTIVITES proposées : demander aux élèves la production d'une argumentation (de conviction) et la mettre à l'épreuve d'un conflit de points de vue.

MATERIAUX fournis : /

PROCEDURES mises en place/exemple de fonctionnement : réponses écrites individuelles aux questions suivantes dévoilées successivement par l'enseignant, puis travail de groupe avec les consignes suivantes :
"1) Ecrire un court texte qui, selon vous, exprime le mieux votre conception de la liberté (temps environ 15 mn.).
2) A qui est destiné votre message ? (environ 5 mn.)
3) Quelle est l'intention, l'objectif du message ? Que voulez-vous, en priorité faire passer ? (environ 5 mn.)
4) En partant du texte initial (ou d'une nouvelle version), produire une argumentation de ce texte (entre 15 et 20 lignes). Argumenter c'est démontrer, justifier, persuader, ... (environ 15 mn.)
5) Groupes de 4 (proximité géographique)
L'un lit son texte et son argumentation. Renvois des trois autres et court débat (5 mn. maximum).
Chacun note ce qui lui semble intéressant de retenir de ce qu'il a entendu (lecture, renvois, débat).
On recommence l'opération trois fois.
6) Retour individuel sur le texte de départ et son argumentation (réécriture)."

PRODUIT attendu : un texte exprimant la conception et son argumentaire.

CADRAGE : l'obligation d'une production écrite individuelle doit permettre de tempérer et de canaliser l'enthousiasme et les débordements possibles dus à la dimension éristique (qui par ailleurs est mobilisatrice des investissements individuels).

TRANSITIONALITE suggérée : le reniement de la conception initiale escompté ne doit pas être exposé publiquement. Ainsi, la première version de la production écrite n'est destinée qu'à l'élève (et sous la forme d'une exposition orale à ses trois collègues) alors que la version finale de cette production ne sera connue que de l'enseignant. L'élève doit avoir connaissance de ces règles du jeu dès le début du travail.

EVALUATION : on évitera une évaluation sommative du produit final (du moins concernant les objectifs afférents au travail sur la conception). On se bornera à prendre des informations dans le cadre d'une stratégie d'évaluation formative.

OBSERVATIONS : le risque d'enfermement dans la conception existe à cause du caractère éristique de la confrontation de points de vue.
Ce dispositif peut aussi servir, conjointement, à un travail sur les compétences d'argumentation.

VARIANTE possible : /

Réflexion

Les histoires de vie.

OBJECTIFS poursuivis : prendre conscience de certains éléments qui sont intervenus dans le processus de construction de la conception, afin de permettre une distanciation, un recul sur ce qui, dans la conception, est assujetti au besoin, au désir. A terme, on espère, en provoquant un retour réflexif, déclencher une mise en question de la conception.

OPERATIONS MENTALES sollicitées : métacognition, évaluation réflexive, prise de conscience.

SITUATIONS de travail : individuelle.

ACTIVITES proposées : Ecriture guidée par une série de consignes destinée à mettre en relation la conception de l'élève avec des événements importants qui ont pu la déterminer.

MATERIAUX fournis : /

PROCEDURES mises en place/exemple de fonctionnement : réponses écrites individuelles aux consignes suivantes dévoilées successivement par l'enseignant (en prenant comme exemple la liberté) :
"1) Ecrire un court texte qui, selon vous, exprime le mieux votre conception de la liberté (temps environ 15 mn.).
2) Vous avez vécu un événement qui, selon vous, est caractérisé par le degré le plus intense de liberté. Décrivez-le et expliquez en quoi il représente la liberté (environ 15 mn.).
3 Vous avez vécu un événement qui représente pour vous la non-liberté. Décrivez-le et expliquez en quoi il représente cela (environ 15 mn.).
4) "A la lumière de 2 et 3, reprenez le texte 1 et au choix :
-réécrivez-le comme tel.
-modifiez-le.
-produisez un nouveau texte." (environ 15 mn)."

PRODUIT attendu : un texte d'expression de la conception.

CADRAGE : l'activité d'écriture, la situation de travail strictement solitaire, les consignes rigides, leur dévoilement progressif,... font de ce dispositif pédagogique un dispositif très fortement cadré -ceci dans l'espoir de déclencher un processus et d'en optimiser la productivité.

TRANSITIONALITE suggérée : l'élève n'est obligé de fournir à l'enseignant que le texte (réécrit) final. Il peut, s'il le souhaite, ne pas transmettre à l'enseignant les récits des histoires de vie. A l'inverse, dans une stratégie d'étayage sur la relation pédagogique à l'enseignant, l'élève peut lui transmettre l'intégralité des textes écrits, voire une appréciation écrite personnelle en supplément. Il est averti de la possibilité d'échanger individuellement avec l'enseignant concernant les contenus de l'activité proposée.
Un appel à l'expression publique, dans la classe, peut aussi être faite dans une stratégie d'étayage sur le groupe classe (c'est à l'enseignant d'apprécier si le groupe peut jouer, à ce moment, ce rôle).

EVALUATION : le souci de transitionalité interdit toute évaluation (par l'enseignant ou les autres élèves) des productions, mais requiert, à l'inverse, la nécessité d'une prise d'informations dans le cadre d'une stratégie d'évaluation formative.

OBSERVATIONS : /

VARIANTE possible : on peut s'y prendre de la même manière en introduisant un autre outil d'expression : le corps.

Situation-problème pratique

Le théâtre forum.

OBJECTIFS poursuivis : problématiser et restructurer la conception par la résolution "théâtrale" d'une situation-problème pratique.

OPERATIONS MENTALES sollicitées : problématisation.

SITUATIONS de travail : impositive collective ou interactive selon le degré d'implication du participant.

ACTIVITES proposées : représentation théâtrale d'une "scène-problème pour la conception" (240) et appel au public pour la résolution du problème. Une scène problème est la représentation d'un événement qui a posé problème à l'un des acteurs du point de vue de sa conception.

MATERIAUX fournis : une préparation, sous forme d'un échauffement ludique, à l'expression théâtrale peut être très utile pour l'ensemble des participants.

PROCEDURES mises en place/exemple de fonctionnement : l'enseignant prendra soin de recueillir par écrit, auprès d'un maximum de participants, des situations de vie problèmes pour leur conception. Il choisira l'une ou plusieurs d'entre eux, les plus susceptibles de faire problème pour une majorité de participants, les plus intéressants du point de vue théâtral, les plus féconds du point de vue de ses objectifs didactiques. Les spectateurs sont invités par l'enseignant meneur de jeu à venir se substituer aux acteurs pour tenter de résoudre théâtralement la situation-problème. Puis l'enseignant conduit une verbalisation-analyse collective de ce qui s'est passé pendant le jeu théâtral.

PRODUIT attendu : résolution en acte et/ou en paroles (dans la verbalisation qui suit) de la situation-problème.

240 Un exemple possible est présenté p 286-287.

CADRAGE : pour éviter tout débordement et pour garantir un maximum d'efficacité, BOAL, l'inventeur du théâtre forum que nous adaptons à la pédagogie des conceptions, a mis au point un rituel et des règles du jeu extrêmement précises qui doivent être respectés. Leur exposition dépasserait de beaucoup les possibilités de présentation que nous utilisons aujourd'hui (241).

TRANSITIONALITE suggérée : l'enseignant-animateur du théâtre forum devra veiller à ce qu'aucune confusion ne se fasse entre la personne et l'acteur, entre l'individu et le rôle qu'il interprète, en particulier dans la verbalisation-analyse qui suit.

EVALUATION : la verbalisation-analyse est, par certains côtés, une procédure d'évaluation, du moins une procédure de bilan. Mise à part une mesure de l'écart entre la conception avant la mise en oeuvre du forum et la conception après -mais ce type d'évaluation peut être utilisé pour tous les dispositifs pédagogiques ici présentés- ce dispositif ne requiert aucune procédure d'évaluation spécifique.

OBSERVATIONS : la mise en oeuvre d'un tel dispositif demande une solide formation d'animateur théâtral et une bonne maîtrise des règles de cadrage pour éviter blocages ou dérapages.

VARIANTE possible : on peut utiliser l'étude de cas, le jeu de rôle ou le psychodrame de manière quasi identique au théâtre forum. L'étude de cas et le jeu de rôle, qui ne nécessitent pas de passage à l'action dramatique, sont souvent moins mobilisateurs. Le psychodrame, qui n'établit pas toujours une frontière très nette entre l'individu et son rôle, satisfait plus difficilement aux exigences de transitionalité.

241 On se reportera aux ouvrages d'Augusto BOAL, Le Théâtre de l'Opprimé, Jeux pour acteurs et non-acteurs, Stop! C'est magique, Méthode Boal de théâtre et de thérapie.

Apport d'informations

La célébration des valeurs.

OBJECTIFS poursuivis : exprimer et confronter les valeurs associées à la conception de chacun dans le but d'enrichir l'information réciproque, mais aussi d'activer de possibles étayages sur le savoir et sur le groupe.

OPERATIONS MENTALES sollicitées : décentration (mais pas nécessairement décentration "corrective" au sens piagétien).

SITUATIONS de travail : interactive.

ACTIVITES proposées : chaque élève est invité à choisir au moins un texte poétique qui exprime le mieux ce à quoi il est attaché dans le cadre de sa conception. Il devra à la séance suivante le(s) lire ou le(s) dire, le(s) mettre en espace, le(s) chanter,... à l'ensemble du groupe-classe. Les textes (on admettra, à cette occasion, une acception très large du mot poésie) sont présentés comme des messages, mais aussi comme des présents, des cadeaux faits à l'ensemble du groupe.

MATERIAUX fournis : néant, mais on signale aux élèves l'existence du Centre de Documentation ; le délai accordé est suffisant pour qu'ils puissent faire des recherches.

PROCEDURES mises en place/exemple de fonctionnement : le dispositif est expliqué, présenté, justifié, avec beaucoup de soin, quelques jours à l'avance. L'architecture traditionnellement frontale de la classe est brisée pour mettre en place une configuration circulaire. Sans ordre imposé, les participants sont invités à produire, à leur rythme et à leur manière, leur contribution à cette célébration. L'enseignant participera à l'activité célébratrice comme chacun des élèves.

PRODUIT attendu : "cérémonie" d'expression collective de valeurs.

CADRAGE : il est indispensable que l'activité soit obligatoire pour tous les élèves. On fera appel, chaque fois que possible, à la conviction, l'encouragement de l'ensemble du groupe plutôt qu'à la contrainte directe. Bien qu'exceptionnelle, l'activité doit aussi apparaître comme une activité "sérieuse" et non comme une activité ludique.

TRANSITIONALITE suggérée : ce dispositif est par essence transitionnel. Activer une position mythopoétique, proposer ou renforcer pour chacun de possibles étayages (en particulier sur le groupe) sont les principales fonctions de ce dispositif. L'enseignant doit tenter de mettre en place et de maintenir un climat d'écoute et d'empathie.

EVALUATION : bilan et appréciation oraux collectifs quelques jours après la séance -ce qui peut, d'ailleurs, avoir pour fonction de réactiver les étayages transitionnels.

OBSERVATIONS : /

VARIANTE possible : /

Examen du réel / Apport d'informations.

L'étude-analyse de cas.

OBJECTIFS poursuivis : mettre à l'épreuve le modèle que constitue la conception pour l'analyse d'une réalité ou d'une fiction.

OPERATIONS MENTALES sollicitées : problématisation (et éventuellement décentration dans un second temps)

SITUATIONS de travail : individuelle (et éventuellement interactive dans un second temps)

ACTIVITES proposées : examen et analyse d'un événement réel ou fictif pour en mettre à jour les modes de fonctionnement au regard du thème de la conception. Cet événement doit avoir un enjeu important pour le thème choisi.

MATERIAUX fournis : ensemble des informations permettant d'avoir accès à l'événement réel ou fictif.
Exemples possibles : - un ensemble de documents historiques concernant la mise au point des Déclarations des Droits de l'Homme.
- un ensemble d'articles de presse concernant l'effondrement du mur de Berlin.
- le texte de **Huis clos** de SARTRE.
- une copie vidéo de **Danton** de WAJDA

PROCEDURES mises en place/exemple de fonctionnement : il s'agit de proposer aux élèves un "devoir" à partir des documents fournis, avec un sujet du type "Repérez dans les documents qui vous ont été fournis les différents jeux de force en matière de liberté et les argumentaires qui les accompagnent. Reconstituez les conceptions qui, selon vous, les sous-tendent".

PRODUIT attendu : compte rendu écrit de l'étude et de ses résultats.

CADRAGE : fourni par le caractère traditionnel du "devoir à rendre", avec sujet précis et documents imposés.

TRANSITIONALITE suggérée : dans sa phase individuelle du moins, ce travail semble requérir fort peu d'attention transitionnelle. A l'inverse, il peut servir de point d'appui (étayage sur le savoir) pour d'autres dispositifs pédagogiques plus déstructurants.

EVALUATION : le travail individuel peut être suivi d'une confrontation des productions à l'occasion d'un travail de groupe. Cette confrontation pourra être présentée comme un dispositif d'évaluation mutuelle (à condition de fournir ou de faire construire au groupe les critères d'évaluation). Cette évaluation mutuelle (qui ne se substitue pas nécessairement à une évaluation sommative du produit) peut engager alors un tout autre travail de confrontation des points de vue.

OBSERVATIONS : l'étude de cas proposée n'est pas à proprement parler une situation-problème nécessitant résolution. Plus exactement, il n'y a pas production (comme, par exemple, dans le théâtre forum) d'une solution pratique, mais de connaissances. C'est donc une situation d'examen du réel qui donne lieu à recherche et à production de savoirs. Mais c'est, en même temps, une intéressante source d'apports d'informations.

VARIANTE possible : ce dispositif se prête très bien à la différenciation pédagogique. Tout d'abord, après un recueil d'informations (avec par exemple un questionnaire analogue au prétest), l'enseignant pourra choisir les documents qu'il proposera à chaque élève, soit pour tenter d'initialiser le questionnement qui convient le mieux à l'état de sa conception, soit dans le but d'un apport particulier d'informations qui lui font défaut.
De même, en fonction des objectifs qu'il aura choisis (problématisation et mise en question de la conception ou enrichissement par induction et apport d'informations), l'enseignant pourra, dans la seconde phase interactive, constituer des groupes homogènes ou non du point de vue des thèmes étudiés.

Apport d'informations / Réflexion

Le questionnaire formatif.

OBJECTIFS poursuivis : sous le prétexte de recueillir des informations concernant sa conception, obliger l'élève à prendre connaissance d'informations nouvelles, à prendre conscience de sa propre conception et à s'interroger, à la fois sur elle et sur ces informations nouvelles.

OPERATIONS MENTALES sollicitées : prise de conscience, problématisation, décentration (prise en compte d'autres points de vue que le sien).

SITUATIONS de travail : individuelle.

ACTIVITES proposées : réponse à un questionnaire ou activité de classement dans le cadre d'un questionnaire.

MATERIAUX fournis : le questionnaire formatif lui-même.

PROCEDURES mises en place/exemple de fonctionnement : voici un questionnaire formatif sur le thème de la liberté avec ses consignes de passation :
CLASSEZ CES AFFIRMATIONS CONCERNANT LA LIBERTE DE 1 à 13. Le numéro 1 sera attribué à celle à laquelle vous adhérez le plus, le numéro 13 sera attribué à celle à laquelle vous adhérez le moins (voire que vous désapprouvez totalement).

a- L'obéissance à la loi qu'on s'est prescrite est liberté.

b- Ma liberté s'arrête où commence celle des autres.

c- Etre libre, c'est faire ce que l'on veut, quand on veut, où l'on veut, comme on veut...

d- Le premier des Droits de l'Homme, c'est la liberté individuelle, la liberté de la propriété, la liberté de pensée, la liberté du travail.

e- L'homme est né libre et partout il est dans les fers.

f- Tu voulais être libre. Il n'y a pour cette liberté qu'un chemin : le mépris des choses qui ne dépendent point de nous.

g- La liberté signifie la responsabilité . C'est pourquoi la plupart des hommes la craignent.

h- Autant il est agréable aux hommes de s'entendre dire qu'ils sont libres, autant il leur est pénible d'avoir à se libérer effectivement.

i- La liberté consiste moins à faire sa volonté qu'à n'être pas soumis à celle d'autrui ; elle consiste encore à ne pas soumettre autrui à la nôtre.

j- Cette puissance extérieure qui enlève aux hommes la liberté de communiquer publiquement leurs pensées, leur ôte également la liberté de penser.

k- La vraie liberté, c'est pouvoir toute chose sur soi.

l- La liberté n'est pas seulement dans le droit de faire, elle est aussi dans les moyens d'agir.

m- O liberté, que de crimes on commet en ton nom !

PRODUIT attendu : les réponses au questionnaire.

CADRAGE : la contrainte de l'exercice à faire et du "devoir" à rendre suffit à cadrer cette "activité d'expression".

TRANSITIONALITE suggérée : peu nécessaire, toutefois, on peut aller jusqu'à rendre anonymes les réponses au questionnaire.

EVALUATION : l'activité elle-même n'a pas besoin d'être évaluée. Les produits (réponses au questionnaire) ne nécessitent pas non plus d'évaluation ; ils peuvent être collectés en vue d'un prolongement possible.

OBSERVATIONS : prolongements possibles : 1- l'enseignant collecte les réponses individuelles, les dépouille pour établir une réponse collective de la classe au questionnaire. Il invite ensuite chaque élève à confronter ses réponses individuelles aux réponses du groupe.
2- Reprise du questionnaire par l'enseignant comme base de données et point d'appui pour une "leçon de philosophie".

VARIANTE possible : /

Cette présentation de quelques-uns des dispositifs pédagogiques de traitement des conceptions que nous avons essayés n'épuise bien entendu pas le sujet. D'autres sont possibles ; la présentation "normalisée" que nous avons adoptée peut, d'ailleurs, servir de point d'appui pour la construction de nouveaux dispositifs.

Mais tel dispositif n'est, en lui-même, que rarement tout à fait efficient pour une modification de conception. La question se pose de l'articulation de ces dispositifs dans une stratégie et un projet pédagogiques d'ensemble. Lesquels choisir et dans quel ordre les utiliser ?

Dans un précédent écrit, nous proposions une stratégie globale qui proposait d'articuler les dispositifs selon un ordre qui mettrait successivement en oeuvre expression, prise de conscience de la conception, décentration, rectification et restructuration.

Aujourd'hui, nous aurions tendance à dire qu'il s'agit d'une articulation *a priori* de ces différents dispositifs pédagogiques : il s'agit d'une logique théorique de mise en oeuvre, logique que l'on déduit d'une analyse et d'une réflexion sur ce que peut être une pédagogie des conceptions. Cette logique théorique peut être un guide, mais elle doit se subordonner aux décisions que nous dictent les informations recueillies sur l'état des élèves et de leur conception dans le cadre d'une stratégie d'évaluation formative. C'est le seul moyen d'approcher au plus près les besoins de chaque élève en matière d'apprentissage.

Ces différents dispositifs constituent un complément pour l'approche de cette pédagogie des conceptions, pédagogie du "faire avec pour aller contre". Ce principe, dans l'enseignement de la philosophie, s'illustre par une discordance entre les finalités (rationnelles) que l'on poursuit et les moyens pédagogiques (parfois empiriques) que l'on utilise pour cela.

Pouvons-nous généraliser nos conclusions et exporter une telle pédagogie des conceptions au-delà du strict contexte dans lequel nous les avons étudiées ?

Même si notre méthodologie demande une formation et une pratique - voire une formation par la pratique- préalables, il nous semble que d'autres peuvent l'utiliser (avec profit).

Peut-elle avoir une quelconque valeur pour des contenus de formation autres que philosophiques ? De même, peut-elle être appliquée, en formation, avec d'autres publics que des adolescents élèves ?

Si elle ne nous semble pas bien adaptée aux enfants, nous l'avons déjà pratiquée avec des adultes en formation. Elle nous semble surtout spécifique à des contenus de formation "idéologiquement chargés". Il est vrai qu'il faudrait mettre cette affirmation à l'épreuve d'une expérimentation plus rigoureuse.

CONCLUSIONS

VERS UNE PEDAGOGIE TRANSITIONNELLE.

De la pédagogie des conceptions...

Une caractéristique importante des conceptions d'adolescents est leur structure clivée. Si l'on en croit PIAGET, on la retrouve plus encore chez l'enfant, et dans une moindre mesure chez l'adulte. Il nous semble qu'outre le clivage de l'objet (la conception), il faille souligner l'importance d'une sorte de clivage du moi ou clivage de la logique en une logique naturelle et une logique rationnelle. Ces clivages nous apparaissent inévitables au sens où ils trahissent des fondements différents de la conception. Le besoin, le désir, l'illusion,... sont au fondement des conceptions produites par la logique naturelle ; la raison est au fondement des conceptions produites par la logique rationnelle. Vouloir supprimer tout ce qui ressort de la logique naturelle est vain parce qu'inefficace -peut-être même illégitime. Car si le passage de la logique naturelle à la logique rationnelle s'accompagne, le plus souvent, d'un enrichissement thématique et structurel de la conception, si cet enrichissement est un acquis définitif, il demande à être continuellement réactualisé. Le retour du sujet sur le plan de la logique naturelle potentialise le plus souvent cet acquis. Ce clivage, ce double discours de la conception, doit être compris comme un effet du clivage de la logique, avec des actualisations / potentialisations de l'une ou l'autre de ces deux logiques.
La prise en compte de ces clivages nous conduit à formuler deux finalités éducatives :
- il faut développer chez les élèves la logique rationnelle et enrichir les branches rationnelles de leurs conceptions. C'est une autre manière de dire qu'il faut oeuvrer à la socialisation de la pensée de ces adolescents, à l' âge où ils renforcent leur sortie d'une position égocentrée.

- il faut former l'élève à la prise de conscience de l'existence et de la fonction de ces clivages. Il faut, à terme, que l'élève sache ce qu'est un discours et une logique naturelle/rationnelle. Il doit savoir reconnaître à quel moment il se situe au niveau naturel ou au niveau rationnel. Il doit pouvoir repérer les dépendances, les normes contextuelles qui induisent son fonctionnement à tel ou tel niveau.

La logique naturelle, sous l'emprise du besoin, et plus encore du désir, est la porte ouverte à l'investissement démesuré du sujet dans la conception ; l'individu devient passionné, la conception devient passionnelle. A l'inverse, la logique rationnelle invite le sujet à renoncer à l'influence de la passion dans la conception : la raison apprend à se méfier des investissements surtout s'ils sont excessifs. Pourtant, nous avons pu constater à quel point un investissement faible génére une conception pauvre en quantité comme en qualité. Il nous a semblé apercevoir que plus une conception était pauvre (et manquait d'épaisseur), plus elle était statique et résistante au changement. A l'inverse, plus elle est riche et complexe, plus les équilibres qui la sous-tendent semblent instables, et plus elle est apte à se modifier et s'enrichir. C'est que la conception se nourrit aussi des expériences passées comme des projections dans l'avenir du sujet et que, dans ce double rapport au temps, l'investissement psycho-affectif entre en ligne de compte.

Pour agir pédagogiquement sur la conception, il faut agir sur la situation de sa production.

Il faut d'abord choisir l'activité bien adaptée aux modifications de conception escomptées. C'est la connaissance des opérations mentales que l'on veut mettre en oeuvre et celle des opérateurs de changement que l'on souhaite activer qui va permettre de choisir cette activité, avec son produit attendu, ses procédures et les matériaux qui lui sont nécessaires. Prise de conscience, évaluation réflexive, problématisation, décentration et métacognition nous paraissent être les opérations mentales à mettre en oeuvre pour générer un changement, qualitativement intéressant, de la conception. Réflexion, situation-problème pratique, mise à l'épreuve de la conception par examen du réel, contra-diction, intolérance à l'antinomie et apport d'informations nous paraissent être les opérateurs de changement pour la conception.

Nous avons pu apercevoir deux modes de changement de conception : la purge et la subsomption. Le nouveau s'ancre, s'enracine sur l'ancien en même temps qu'il rompt avec lui et l'englobe. Ce que nous avons pu percevoir de la nature même des modifications de conception justifie rétroactivement notre option pédagogique de l'utilisation des micro-ruptures, de la rupture dans la continuité.

Gardons-nous, cependant, de toute tentation de vision mécaniste du changement de conception : il ne suffit pas de faire appel aux opérations mentales et aux opérateurs de changement appropriés pour que celui-ci s'ensuive automatiquement. Nous avons cherché à repérer un

certain nombre de conditions de possibilité du changement. Dans cette recherche, nous avons rencontré le courant d'analyse, déjà ancien, des rapports du social et du cognitif, et confirmé -s'il était besoin- ses conclusions. Le sujet épistémique est aussi un sujet social, et c'est dans ses rapports au monde et avec autrui qu'il construit ses conceptions. Mais le sujet épistémique est aussi un sujet psychique, ainsi certaines de ces conditions de possibilité sont en liaison avec le psycho-affectif et le relationnel, et nous invitent à insister sur l'importance d'une sphère psycho-cognitive aux côtés de la sphère socio-cognitive.
L'espace idéologique du sujet, déterminant de la conception, recouvre à la fois les plans psycho-affectif, culturel-idéel et socio-praxique, et agit par l'intermédiaire d'une mentalité, d'attitudes et de positions. Il nous semble nécessaire de généraliser la thèse de l'intrication du cognitif et du social (1) à une intrication plurielle de toutes ces dimensions, et de prôner l'approche méthodologique de DOISE par intrication de quatre niveaux d'explication : intra-individuel, interindividuel et intra-situationnel, positionnel, idéologique (2).

C'est l'action sur le cadre de la situation qui nous donne accès à, et influe sur, cet espace idéologique. Par le type de matériaux que nous proposons, par le produit attendu et par les procédures que nous imposons, mais aussi par les normes des contextes que nous choisissons de rappeler et de réactiver, nous construisons un cadre suffisamment contraignant pour espérer contrecarrer certaines des résistances de l'élève. L'interaction entre la situation d'apprentissage et les variables du sujet nous permet cette influence partielle sur son espace idéologique, mais nous interdit, à la fois, un contrôle et un cadrage total de la situation.

... à la pédagogie transitionnelle.

Ce cadre n'est pas seulement encadrement par "verrouillage" de l'apprentissage, il est aussi encadrement par transitionalité.

Le souci transitionnel nous paraît être une des contreparties indispensables aux dérives de l'école "libérale". Si l'on en croit les analyses de DUBET (3), le système scolaire exerce sur les élèves une pression considérable par sa fonction sélective : élèves, parents et enseignants sont d'accord pour reconnaître la réussite (ou l'échec)

1 Cf. Anne-Nelly PERRET-CLERMONT et Alain BROSSARD, L'Intrication des processus cognitifs et sociaux dans les interactions.

2 Willem DOISE, L'Explication en psychologie sociale, p. 11 sqq.

3 Cf. François DUBET, Les Lycéens, en particulier les chapitres 4, 6 et 8.

scolaires comme des enjeux fondamentaux pour la réussite professionnelle et sociale. En regard, le libéralisme scolaire ne fait peser sur les élèves que très peu de contraintes directes ; l'école est un monde de "*libertés sans droits*", les réglementations ne sont guère contraignantes, quand elles existent, elles ne peuvent guère servir de point d'appui pour un "*mode d'emploi*" de l'école. Le libéralisme laisse donc la porte ouverte au "système D" scolaire, aux "self-made students", c'est-à-dire aux stratégies d'utilisation par "contournement" du système scolaire. La réussite, dans cette école démocratique, semble ainsi favorisée pour les enfants issus des catégories socio-professionnelles qui en connaissent, et maîtrisent le mieux, les règles de fonctionnement.
Mais surtout, la pression sélective, alliée à la déréglementation, induisent chez les lycéens des états d'angoisse. La peur permanente de glisser vers l'échec s'accommode mal avec la nécessité de crises et de ruptures inhérentes à une pédagogie des conceptions, des enseignements "idéologiquement chargés". On comprend mieux le refus de centration sur les contenus de la plupart des lycéens, on comprend mieux la demande d'efficacité (méthodologique) de ceux que DUBET appelle les "*bons lycéens*", et la demande de relation d'aide pédagogique de ceux qu'il appelle les "*nouveaux lycéens*". Pour ces derniers, la réussite passe par la rupture avec leur univers socio-culturel, alors que la (les) crise(s) accompagnant cette rupture constitue(nt), pour eux, l'un des plus grands risques d'échec.
La pédagogie transitionnelle nous paraît être l'un des enjeux politiques les plus importants pour la réussite de la démocratisation de notre système d'enseignement.

C'est la fonction technique de cette pédagogie transitionnelle que d'encadrer crises et ruptures, et de prémunir les élèves contre les risques de glissement vers l'échec, en gérant leurs investissements, dont tout dispositif pédagogique a besoin pour assurer son efficacité.
Prenons l'exemple de l'utilisation pédagogique de la situation-problème. Il n'est pas besoin de revenir sur l'efficacité importante de cet outil lorsqu'il s'agit de déclencher une mise en question de la conception d'un apprenant. On connaît ses règles de fonctionnement : une tâche est proposée à l'apprenant pour tenter de lui faire surmonter un obstacle, un système de contraintes l'empêche de contourner cet obstacle, et un système de ressources est censé garantir l'efficacité de la démarche. Mais que se passe-t-il lorsque l'apprenant n'a pas pu éviter l'obstacle, et n'est pas non plus parvenu -malgré la présence du système de ressources- à surmonter l'obstacle en s'engageant dans la révolution cognitive et/ou conceptionnelle attendue ? Le risque est alors qu'une situation-problème devienne pour lui une situation-échec. Quelle que soit l'ingéniosité pédagogique du formateur, quelle que soit la "perfection" du dispositif et des outils utilisés, ce risque d'échec est toujours présent car la réussite n'obéit pas seulement à des déterminations de "technologie pédagogique". Une restructuration cognitive n'est pas seulement déterminée par la pertinence de

l'intervention pédagogique, il faut aussi que l'apprenant soit prêt à s'engager dans une telle démarche et à la mener à bien, ce que nous exprimions supra en disant que le "bon concept" qui éclairera et organisera le divers de la conception est aussi le concept du "bon moment". En conséquence, il faut parfois essayer plusieurs situations-problèmes pour en voir une conduire à la restructuration escomptée ; cette logique d'essais et erreurs, d'essais et errances, doit être gérée par une pédagogie transitionnelle.

La transitionalité ne peut pas se traduire par une technique ou une méthode pédagogique. A de rares exceptions près, il ne peut pas y avoir de dispositif spécifiquement et essentiellement transitionnel. Bien plutôt, la transitionalité est une attitude, une attention, un souci,... de l'enseignant qui visent à introduire dans l'action pédagogique une dimension régulatrice.

Ce peuvent être des interventions régulatrices pour accompagner une situation de crise que l'enseignant perçoit comme difficile chez l'apprenant. Mais ce peuvent être aussi des dispositions préventives prises par l'enseignant en attendant une crise que l'intervention pédagogique risque de produire. Ces deux stratégies, préventive et curative -sans vouloir abuser du vocabulaire médical-, obéissent cependant à des principes communs.

La crise met en péril des équilibres et crée un désordre à trois niveaux différents : interpersonnel (détérioration des relations avec une ou plusieurs autres personnes), intra-personnel (rupture des équilibres de l'espace idéologique du sujet), et transpersonnel (désordres dans les relations de l'individu à certaines institutions sociales, l'école par exemple). A chacun de ces trois niveaux, l'individu possède des systèmes de régulation propres. Quand ils deviennent inefficaces, ou plus souvent encore, lorsqu'ils rentrent en conflit entre eux (exemple : désaccord d'un élève avec ses pairs sur une attitude à prendre face à l'institution scolaire), on peut alors parler de crise.

La pédagogie transitionnelle consiste à favoriser chez l'élève l'accès à -et l'usage- des points d'appui, ou d'étayages, dont les déséquilibres et les désordres de la situation de crise le privent. Nous proposons un triple étayage :

- sur le savoir en tant que valeur
- sur le groupe classe en tant que soutien
- sur la relation à l'enseignant en tant que relation d'aide pédagogique.

Une autre recherche devrait se donner pour objectif de s'interroger sur la nécessité et la suffisance de ces trois étayages. Sont-ce bien ceux qu'il faut retenir, et n'en faudrait-il pas d'autres ? De plus, comment les mettre en oeuvre concrètement, au travers de dispositifs ou de stratégies pédagogiques ?

On doit tout de suite constater l'usage ambivalent, voire contradictoire, que nous faisons de ces trois domaines. En effet, nous pouvons les utiliser à la fois comme source et moteur d'une rupture et comme point d'appui pour une suture.

Peut-être même, cela pourrait-il être une piste pour la mise en oeuvre d'une pédagogie transitionnelle que d'utiliser systématiquement celui ou ceux de ces trois domaines, qui n'ont pas été choisis pour provoquer la rupture, pour rechercher des points d'appui en compensation des désordres et déséquilibres que la crise produit. Nous avons insisté sur l'introduction d'une "tierce réalité" pour réaliser et équilibrer rupture et suture. C'est, là aussi, une hypothèse qu'un programme de recherche se devrait de vérifier.

Pour en revenir à nos deux stratégies pédagogiques transitionnelles, il nous semble que la stratégie préventive pourrait travailler dans le sens de la mise en place d'un **climat pédagogique transitionnel** dont nous avons essayé d'esquisser quelques-uns des grands traits dans le chapitre 7. Ce climat pédagogique (et corrélativement un certain "style pédagogique" qui l'accompagne chez l'enseignant) est une condition d'efficience préalable de cette pédagogie transitionnelle, mais il en est aussi un effet, dans la mesure où il ressort de ce travail conforté et renforcé. La stratégie curative pourrait consister en une **évaluation formative à contenu transitionnel** : en reprenant la typologie de mise en oeuvre de ALLAL (4), nous proposerions une "*évaluation formative continue avec régulation interactive*", c'est-à-dire, concernant la transitionalité, une prise d'informations et une intervention pédagogique régulatrice de l'enseignant, tout au long du processus d'apprentissage.

Enfin, le principe éthique, qui est au fondement de toute démarche de pédagogie transitionnelle, est que l'élève ne doit jamais occulter la personne.
Ainsi, dans une pédagogie des conceptions, la rupture doit être -et ne peut être- gérée que par l'apprenant lui-même, mais il appartient à l'enseignant d'en fournir le cadre facilitant.

4 Linda ALLAL, L'Evaluation formative dans un enseignement différencié, p. 142.

BIBLIOGRAPHIE

Cette bibliographie comprend les livres ou articles cités, mais aussi quelques-uns des ouvrages consultés à l'occasion de cette recherche, -ceux qui sont le plus susceptibles d'éclairer ou de fonder notre travail. Elle obéit à un classement thématique.

SUR LA NOTION DE REPRESENTATION.

ABRIC (Jean-Claude). - **Coopération, compétition et représentations sociales**. - Cousset : Del Val, 1987. - 230 p.

BEAUVOIS (Jean-Léon), JOULE (Robert-Vincent), MONTEIL (Jean-Marc). - **Perspectives cognitives et conduites sociales** 2 Représentations et processus socio-cognitifs. - Cousset : Del Val, 1989. - 338 p.

CHARLIER (Evelyne). - **Planifier un cours c'est prendre des décisions**. - Bruxelles : De Boeck Université, 1989. - 154 p. - (Pédagogies en développement - Série 5. Nouvelles pratiques de formation).

Connexions : les représentations sociales, 51, 1988.

DENIS (Michel). - **Image et cognition**. - Paris : Presses Universitaires de France, 1989. - 284 p. - (Psychologie d'aujourd'hui).

DURKHEIM (Emile). - **Sociologie et philosophie**. - 4ème édition - Paris : Presses Universitaires de France, 1974. - 121 p. - (Collection SUP : Le Sociologue).

DURKHEIM (Emile). - **Les Formes élémentaires de la vie religieuse** : le système totémique en Australie. - Paris : Alcan, 1912. - 647 p.

L'Etude des représentations sociales sous la direction de Willem DOISE et Augusto PALMONARI. - Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1986. - 207 p. - (Textes de base en psychologie).

FREUD (Sigmund). - **Trois Essais sur la théorie de la sexualité**. - Trad. B. REVERCHON-JOUVE. - Paris : Gallimard, 1962. - 189 p. - (Col. Idées).

FREUD (Sigmund). - "Les Théories sexuelles infantiles" in : **La Vie sexuelle**. - Trad. française de PONTALIS (J. B.). - Paris : Presses Universitaires de France, 3ème édition, 1972. - 160 p. - (Bibliothèque de psychanalyse).

GILLY (Michel). - "Les Représentations dans le champ éducatif" p. 363-386 in **Les Représentations sociales** sous la direction de Denise JODELET. - Paris : Presses Universitaires de France, 1989. - 424 p. - (Sociologie d'aujourd'hui).

GIUST-DESPRAIRIES (Florence). - "Le Sujet dans la représentation sociale." p. 83-98 in **Connexions** : les représentations sociales, 51, 1988.

GRIZE (Jean-Blaise), VERGES (Pierre), SILEM (Ahmed). - **Salariés face aux nouvelles technologies** : Vers une approche socio-logique des représentations sociales. - Paris : Editions du CNRS, 1987. - 223 p.

GRIZE (Jean-Blaise). - "Logique naturelle et représentations sociales" p. 152-168 in **Les Représentations sociales** sous la direction de Denise JODELET. - Paris : Presses Universitaires de France, 1989. - 424 p. - (Sociologie d'aujourd'hui).

HARRE (Rom). - "Grammaire et lexiques, vecteurs des représentations sociales" p. 131-151 in **Les Représentations sociales** sous la direction de Denise JODELET. - Paris : Presses Universitaires de France, 1989. - 424 p. - (Sociologie d'aujourd'hui).

HERZLICH (Claudine). - **Santé et maladie** : Analyse d'une représentation sociale. - 2ème édition. - Paris : Mouton, 1975. - 210 p. - (Interaction, 5).

HERZLICH (Claudine). - "La représentation sociale", p. 303-325 in **Introduction à la psychologie sociale** sous la direction de Serge MOSCOVICI. - Paris : Larousse, 1972, Vol.1.

JODELET (Denise). - "Représentations sociales : un domaine en expansion." p. 31-61. in **Les Représentations sociales** sous la direction de Denise JODELET. - Paris : Presses Universitaires de France, 1989. - 424 p. - (Sociologie d'aujourd'hui).

KAES (R). - **Images de la culture chez les ouvriers français**. - Paris : Ed. Cujas, 1968. - 347 p. - (Temps de l'histoire).

MOSCOVICI (Serge). - **La Psychanalyse, son image et son public**. - 2ème édition - Paris : Presses Universitaires de France, 1976. - 506 p. - (Bibliothèque de Psychanalyse).

MOSCOVICI (Serge). - Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire" p. 62-86 in Les **Représentations sociales** sous la direction de Denise JODELET. - Paris : Presses Universitaires de France, 1989. - 424 p. - (Sociologie d'aujourd'hui).

MUGNY (Gabriel), CARUGATI (Felice). - **L'Intelligence au pluriel** : Les représentations sociales de l'intelligence et de so développement. - Cousset : Del Val, 1985. - 230 p.

PALMONARI (Augusto), DOISE (Willem). - "Caractéristiques des représentations sociales" p. 12-33. in **L'Etude des représentations sociales** sous la direction de Willem DOISE et Augusto PALMONARI. - Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1986. - 207 p. - (Textes de base en psychologie).

PIAGET (Jean). - **Le Jugement et le raisonnement chez l'enfant**. - 7ème édition. - Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1971. - 204 p. - (Actualités pédagogiques et psychologiques).

PIAGET (Jean). - **La Représentation du monde chez l'enfant**. - 4ème édition - Paris : Presses Universitaires de France, 1972. - 335 p. - (Bibliothèque de philosophie contemporaine.).

PIAGET (Jean). - **Le Jugement moral chez l'enfant**. - Paris : Alcan, 1932. (Bibliothèque de psychologie de l'enfant et de pédagogie).

PIAGET (Jean), SZEMINSKA (Alina). - **La Genèse du nombre chez l'enfant**. - 4ème édition. - Neufchatel : Delachaux & Niestlé, 1967. - 317 p. - (Actualités pédagogiques et psychologiques).

PIAGET (Jean). - **L'Image mentale chez l'enfant** : Etudes sur le développement des représentations imagées. - Paris : Presses Universitaires de France, 1966. - 463 p. - (Bibliothèque scientifique internationale - Psychologie).

PIAGET (J.) et col.- **Les Mécanismes perceptifs**. - Paris : Presses Universitaires de France, 1975. - 458 p. - (Bibliothèque scientifique internationale - Psychologie).

Psychologie sociale. sous la direction de Serge MOSCOVICI. - 2ème édition. - Paris : Presses Universitaires de France, 1988. - 596 p. - (Fondamental).

Les Représentations sociales sous la direction de Denise JODELET. - Paris : Presses Universitaires de France, 1989. - 424 p. - (Sociologie d'aujourd'hui).

Les Savoirs dans les pratiques quotidiennes : recherche sur les représentations sous la direction de Claire BELISLE et Bernard SCHIELE. - Paris : Ed. du CNRS, 1984. - 440 p.

SPERBER (Dan). - "L'Etude anthropologique des représentations" p. 115-130 in **Les Représentations sociales** sous la direction de Denise JODELET. - Paris : Presses Universitaires de France, 1989. - 424 p. - (Sociologie d'aujourd'hui).

VERGES (Pierre). - "Représentations sociales de l'économie : une forme de connaissance" p. 387-405 in **Les Représentations sociales** sous la direction de Denise JODELET. - Paris : Presses Universitaires de France, 1989. - 424 p. - (Sociologie d'aujourd'hui).

SUR LA NOTION D'OBSTACLE EPISTEMOLOGIQUE .

BACHELARD (Gaston). - **Essai sur la connaissance approchée**. - 4ème édition - Paris : Vrin, 1973. - 310 p. - (Bibliothèque des textes philosophiques).

BACHELARD (Gaston). - **Le Nouvel esprit scientifique**. - 12ème édition - Paris : Presses Universitaires de France, 1973. - 184 p. - (Nouvelle encyclopédie philosophique).

BACHELARD (Gaston). - **La Formation de l'esprit scientifique** : contribution à une psychanalyse de la connaissance objective. - 12ème édition - Paris : Vrin, 1983 - 256 p. - (Bibliothèque des textes philosophiques).

BACHELARD (Gaston). - **La Philosophie du non** : essai d'une philosophie du nouvel esprit scientifique. - 4ème édition - Paris : Presses Universitaires de France, 1966 - 145 p. - (Bibliothèque de philosophie contemporaine).

BACHELARD (Gaston). - **Le Rationalisme appliqué**. - 4ème édition - Paris : Presses Universitaires de France, 1970 - 215 p. - (Bibliothèque de philosophie contemporaine).

BACHELARD (Gaston). - **L'Activité rationaliste de la physique contemporaine**. - 2ème édition - Paris : Presses Universitaires de France, 1965. - 225 p. - (Bibliothèque de philosophie contemporaine).

BACHELARD (Gaston). - **Le Matérialisme rationnel**. - 3ème édition - Paris : Presses Universitaires de France, 1972. - 225 p. - (Bibliothèque de philosophie contemporaine).

BACHELARD (Gaston). - **L'Engagement rationaliste**. Paris : Presses Universitaires de France, 1972. - 192 p. - (Bibliothèque de philosophie contemporaine).

JEAN (Georges). - **Bachelard, l'Enfance et la Pédagogie**. - Paris : Ed. du scarabée, 1983. - 207 p. - (Pédagogies nouvelles).

KERLAN (Alain). - "Didactique et épistémologie : éclairages bachelardiens. p. 71-85 in **Aster**, 5.

KUHN (Thomas S.). - **La Structure des révolutions scientifiques**. - Paris : Flammarion, 1972. - 250 p. - (Nouvelle bibliothèque scientifique).

MIGNE (Jean). - "Les Obstacles épistémologiques et la formation des concepts". in **Education Permanente**, 2, 1969, p. 42-65.

MOSCOVICI (Serge). - "A propos des notions d'obstacle épistémologique et conflit socio-cognitif" p. 390-398 in **Construction des savoirs** : obstacles et conflits sous la direction de Nadine BEDNARZ et Catherine GARNIER. - Ville d'Anjou, les éditions Agence d'ARC inc., 1989. - 398 p.

OUDEIS (J). - "L'Idée de rupture épistémologique chez Gaston Bachelard". in **Revue de l'enseignement philosophique**, 21ème année, mars 1971, p. 1-25

SANNER (Michel). - "Le Point de vue pédagogique chez Gaston Bachelard". in **Raison présente**, 38, 1976, p. 89-98.

SANNER (Michel). - **Du Concept au fantasme**. - 1ère édition - Paris : Presse Universitaires de France, 1983 - 253 p. - (L'éducateur).

SUR LES NOTIONS DE CONTRADICTION ET DE CONFLIT SOCIO-COGNITIF

BEIGBEDER (Marc) - **Contradiction et nouvel entendement**. Paris : Bordas, 1972. - 582 p. - (Etudes, 60).

CARUGATI (F.), DE PAOLIS (P.), MUGNY (G.). - "Conflit de centration et progrès cognitif. III : Régulations cognitives et relationnelles du conflit socio-cognitif" in **Bulletin de Psychologie**, 34, 352, p. 843-852

C.R.E.S.A.S. - **On n'apprend pas tout seul** : interractions sociales et construction des savoirs. - Paris : ESF, 1987. (Sciences de l'éducation).

DOISE (Willem), MUGNY (Gabriel). - **Le Développement social de l'intelligence**. - Paris : Interéditions, 1981 - 196 p.

DOISE (Willem). - **L'Explication en psychologie sociale**. - Paris : Presses Universitaires de France, 1982. - 233 p. - (Sociologies).

FLIELLER (André). - **La Coéducation de l'intelligence**. - Nancy : Presses Universitaires de Nancy, 1986. - 229 p. - (Travaux et mémoires : Théories et pratiques sociales, 5).

GILLY (M.), ROUX (J.P.). - "Efficacité comparée du travail individuel et du travail en interaction socio-cognitive dans l'appropriation et la mise en oeuvre de règles de résolution chez des enfants de 11-12 ans." in **Cahiers de Psychologie cognitive**, 4, 2, 1984, p. 171-188.

GILLY (Michel). - "A propos de la théorie du conflit socio-cognitif et des mécanismes psycho-sociaux des constructions cognitives : perspectives actuelles et modèles cognitifs" p. 162-182 in **Constructions des savoirs** : obstacles et conflits sous la direction de Nadine BEDNARZ et Catherine GARNIER. - Ville d'Anjou, les éditions Agence d'ARC inc., 1989. - 398 p.

LUPASCO (Stéphane). - **La Tragédie de l'énergie** : philosophie et sciences du XXème siècle. - Paris : Casterman, 1970. - 146 p. - (Orientations-mutations).

MAO TSE TOUNG. - **De la contradiction**. in "Quatre Essais philosophiques". - p. 26-88. - Pékin : Editions en langues étrangères, 1967. - 154 p.

MUGNY (G.), DOISE (W.), PERRET-CLERMONT (A.N.). - "Conflits de centration et progrès cognitifs". in **Bulletin de Psychologie**, 29, 4/7, 1976, p. 199-204.

MUGNY (G.), DOISE (W.). - "Le marquage social dans le développement cognitif". in **Cahiers de Psychologie cognitive**, 3, 1, 1983, p. 89-106.

PERRET-CLERMONT (A.N.), MUGNY (G.), DOISE (W.). - "Une approche psychosociologique du développement cognitif". in **Archives de psychologie**, XLIV, 171, 1976, p. 135-144.

PERRET-CLERMONT (Anne-Nelly). - **La Construction de l'intelligence dans l'interaction sociale**. - Préf. de W. DOISE - 2ème édition - Berne : Peter Lang, 1981. 244 p. - (Exploration-Recherches en sciences de l'éducation).

PERRET-CLERMONT (Anne-Nelly), BROSSARD (Alain). - "L'intrication des processus cognitifs et sociaux dans les interactions" p. 441-465 in **Relations interpersonnelles et développement des savoirs** sous la direction de Robert A. HINDE, Anne-Nelly PERRET-CLERMONT, Joan STEVENSON-HINDE. - Fondation Fyssen, DelVal, 1988.

SUR LES NOTIONS DE CRISE ET DE TRANSITIONALITE

BLEGER (José). - "Psychanalyse du cadre psychanalytique", Trad. fr. de HUTCHINSON (P.), KAES (R.) et ANZIEU (D.), p. 255-274 in **Crise, rupture et dépassement** : Analyse transitionnelle en psychanalyse individuelle et groupale. - Paris : Dunod, 1979. - 291 p. - (Inconscient et culture).

Crise, rupture et dépassement : Analyse transitionnelle en psychanalyse individuelle et groupale. - Paris : Dunod, 1979. - 291 p. - (Inconscient et culture).

GUILLAUMIN (Jean). - "Pour une méthodologie générale des recherches sur les crises", p. 220-254 in **Crise, rupture et dépassement** : Analyse transitionnelle en psychanalyse individuelle et groupale. - Paris : Dunod, 1979. - 291 p. - (Inconscient et culture).

GREEN (André). - "Sexualité et idéologie chez Marx et Freud" in **Etudes freudiennes**, 1-2, 1969, p 187-217.

KAES (René). - **L'Idéologie études psychanalytiques**. Paris : Dunod, 1980. - 284 p. - (Psychismes).

KAES (René). - "Introduction à l'Analyse transitionnelle", p. 1-81 in **Crise, rupture et dépassement** : Analyse transitionnelle en psychanalyse individuelle et groupale. - Paris : Dunod, 1979. - 291 p. - (Inconscient et culture).

MORIN (Edgar). - "Pour une crisologie". - **Communications**, 25, 1976, p. 149-162.

WATZLAWICK (Paul), WEAKLAND (John), FISCH (Richard). - **Changements** : Paradoxes et psychothérapie. - Trad. fr. de FURLAN (Pierre). - Paris : Seuil, 1975. - 190 p.

WINNICOTT (D. W.). - **Jeu et réalité. L'espace potentiel** - Paris : Gallimard, 1975. - 212 p. - (Connaissance de l'inconscient).

WINNICOTT (D. W.). - **De la Pédiatrie à la psychanalyse**. - Paris : Payot, 1980. - 374 p.

QUELQUES REFERENCES PHILOSOPHIQUES "CLASSIQUES"
(en particulier sur le thème de la liberté)

ARISTOTE. - **Ethique de Nicomaque**. - Trad. Jean VOILQUIN. - Paris : Garnier-Flammarion, 1965. - 313 p. - (43).

BAKOUNINE. - **La Liberté** : choix de textes. - Paris : J.J. Pauvert, 1965. - 325 p. - (Libertés, 22).

CAMUS (Albert). - **L'Homme révolté**. - Paris : Gallimard, 1951. - 372 p. - (NRF - Idées, 36).

DESCARTES (René). - **Oeuvres et lettres**. - Paris : Gallimard, 1953. - 1423 p. - (NRF - Bibliothèque de la pléiade).

DIDEROT (Denis). - **Ecrits philosophiques**. - Paris : J.J. Pauvert, 1965. - 325 p. - (Libertés, 3).

FREUD (Sigmund). - **Trois Essais sur la théorie de la sexualité**. - Trad. B. REVERCHON-JOUVE. - Paris : Gallimard, 1962. - 189 p. - (Col. Idées).

ENGELS (Frédéric). - **L'Anti Dühring** : M. Eugène DUHRING bouleverse la science. - Paris : Editions sociales, 1950. - 543 p.

FREUD (Sigmund). - **Malaise dans la civilisation**. - Paris : Presses Universitaires de France, 1971. - 109 p. - (Bibliothèque de psychanalyse).

FREUD (Sigmund). - **Nouvelles Conférences d'introduction à la psychanalyse**. - Paris : Gallimard, 1984. - 263 p. -(Connaissance de l'inconscient).

FREUD (Sigmund). - **L'Avenir d'une illusion**. Trad. Marie BONAPARTE. - 5ème édition. - Paris : Presses Universitaires de France, 1980. - 100 p. - (Bibliothèque de psychanalyse).

FREUD (Sigmund). - **Abrégé de psychanalyse**. Trad. Anne BERMAN - Paris : Presses Universitaires de France, 6ème édition, 1970. - 87 p. - (Bibliothèque de psychanalyse).

HEGEL (G. W.). - **La Phénoménologie de l'esprit**. - Trad. Jean HYPPOLITE. - Paris : Aubier-Montaigne, sd. - 2 tomes, 720 p. - (Philosophie de l'esprit).

HEGEL (G. W.). - **Science de la logique**. - Trad. S. JANKELEVITCH. - Paris : Aubier-Montaigne, 1969. - 4 volumes. - (La philosophie en poche).

KANT (Emmanuel). - **Critique de la Raison pure**. Trad. TREMESAYGUES et PACAUD. - 6ème édition. - Paris : Presses Universitaires de France, 1968. - 586 p. - (Bibliothèque de philosophie contemporaine).

MARX (Karl). - **La question juive**. - Paris : UGE, 1968. - 187 p. - (10/18, 412).

MARX (Karl). - **Le Capital**. - Paris : Editions sociales, 1969. - 8 volumes.

MONTESQUIEU. - **L'Esprit des lois**. - Paris : Garnier, 1961. - 2 tomes, 820 p. - (Classiques Garnier).

NIETZSCHE (Frédéric). - **Par delà le bien et le mal**. - Paris : UGE, 1962. - 251 p. - (10/18, 46).

PASCAL (Blaise). - "De l'art de persuader" p 355-362 in **Oeuvres complètes** - Paris : Ed. du Seuil, 1963. 677 p. - (L'Intégrale).

PLATON. - **Théétète**. - 4ème édition - Trad. A. Diès, in Oeuvres complètes, t.VIII, 2ème partie. - Paris : Les Belles Lettres, 1963. - 263 p. - (Belles lettres).

ROUSSEAU (Jean-Jacques). - **Du contrat social**. - Paris : UGE 10/18, 1973. - 440 p.

SARTRE (Jean-Paul). - **L'Etre et le néant** : Essai d'ontologie phénoménologique. - Paris : Gallimard, 1943. - 724 p. - (NRF - Bibliothèque des idées.).

SARTRE (Jean-Paul). - **L'existentialisme est un humanisme**. - Paris : Nagel, 1946. - 141 p. - (Pensées).

SARTRE (Jean-Paul). - **Situations** 1. - Paris : Gallimard, 1978. - 308 p. - (Collection blanche).

SPINOZA. - **Oeuvres complètes**. - Paris : Gallimard, 1967. - 1576 p. - (NRF - La Pléiade).

QUELQUES REFERENCES PEDAGOGIQUES "GENERALES"

ALLAL (Linda), CARDINET (Jean), PERRENOUD (Philippe). - **L'Evaluation formative dans un enseignement différencié**. - 4ème édition. - Berne : Peter Lang, 1985. - 223 p. - (Exploration - Cours et contributions pour les sciences de l'éducation).

ARDOINO (Jacques). - "Pédagogie du projet ou projet éducatif" in **Pour**, 94, Mars-Avril 1984.

BARTH (Britt-Mari). - **L'Apprentissage de l'abstraction** : Méthodes pour une meilleure réussite de l'école. - Paris : Retz, 1987. - 192 p. - (Actualités des sciences humaines).

BEILLEROT (Jacky), BOUILLET (Alain), BLANCHARD-LAVILLE (Claudine), MOSCONI (Nicole). - **Savoir et rapport au savoir** : Elaborations théoriques et cliniques. - Paris : Editions universitaires, 1989. - 240 p. - (Savoir et formation 3).

CHEVALLARD (Yves). - **La Transposition didactique** : du savoir savant au savoir enseigné. - Grenoble : La Pensée sauvage éditions, 1991. - 240 p. - (Recherches en didactique des mathématiques).

DEROUET (Jean-Louis). - "Désaccords et arrangements dans les collèges" in **Revue Française de Pédagogie**, 83, Avril-mai-juin 1988, p. 5-22.

DUPUIS (Pierre-André). - **Eduquer : une longue histoire** : recherches sur l'espace et le temps de l'éducation. - Strasbourg : Presses Universitaires de Strasbourg, 1990. - 198 p.

HAMELINE (Daniel). - **Du savoir et des hommes** : Contribution à l'analyse de l'intention d'instruire. - Paris : Gauthier-Villars, 1971. - 258 p. - (Hommes et organisations)

HAMELINE (Daniel) - "Formuler des objectifs pédagogiques". in **Cahiers pédagogiques**, 148-149, Novembre 1976, p. 25-26.

MEIRIEU (Philippe). - **Itinéraires des pédagogies de groupe** : Apprendre en groupe? 1 - Lyon : Chronique sociale, 1984. - 208 p. - (Formation).

MEIRIEU (Philippe). - **Outils pour apprendre en groupe** : Apprendre en groupe? 2 - Lyon : Chronique sociale, 1984. - 208 p. - (Formation).

MEIRIEU (Philippe). - **L'Ecole mode d'emploi** : des "méthodes actives" à la pédagogie différenciée. - Paris : ESF, 1985. - 174 p.

MEIRIEU (Philippe). - **Apprendre...oui, mais comment**. - Paris : ESF, 1987. - 163 p.

MEIRIEU (Philippe). - **Le Choix d'éduquer** : éthique et pédagogie. - Paris : ESF, 1991. - 196 p. - (Pédagogies).

NOT (Louis). - **Enseigner et faire apprendre** : Eléments de Psycho-didactique Générale. - Toulouse : Privat, 1987. - 163 p. - (Sciences de l'homme).

PIAGET (J.), INHELDER (B.). - **La Psychologie de l'enfant**. - 6éme édition. - Paris : Presses Universitaires de France, 1978. - 128 p. - (Que sais-je?-369).

PIAGET (Jean). - **Psychologie et pédagogie**. - Paris : Denoël, 1969. - 252 p. - (Folio-Essais, 91).

ROLLIN (France). - **L'Eveil philosophique** : apprendre à philosopher. - Paris : UNAPEC, 1982. - 239 p.

SUR LA PEDAGOGIE DES REPRESENTATIONS.

Aster, 18, Paris : INRP, 1980.

AUDIGIER (François). - "Représentations des élèves et didactiques de l'histoire, de la géographie et des sciences économiques et sociales." p. 11-19 in **Revue Française de Pédagogie**, 85, Octobre-novembre-décembre 1988.

BARANGER (Patrick), BENOIT (Michèle), TOZZI (Michel), VINCENT (Claude). - **Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui**. - Paris : Hachette et C.N.D.P., 1992. - (à paraître).

BROUSSEAU (Guy), "Les obstacles épistémologiques et la didactique des mathématiques" p. 41-63 in **Construction des savoirs** : obstacles et conflits sous la direction de Nadine BEDNARZ et Catherine GARNIER. - Ville d'Anjou, les éditions Agence d'ARC inc., 1989. - 398 p.

COQUIN-VIENNOT (Danièle). - "La notion de représentation-conception au service d'un concept mathématique." - **Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle**, 2/1989, p. 69-75.

DE VECCHI (Gérard), GIORDAN (André). - **L'Enseignement scientifique : comment faire pour que "ça marche" ?**. - Nice : Z'éditions, sd. - 208 p. - (Collection André GIORDAN et Jean-Louis MARTINAND - "Guides pratiques").

DUPONT (Chantal). - "L'Etude des représentations, un enjeu pour les éducateurs." - **Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle**, 2/1989, p. 51-68.

Construction des savoirs : obstacles et conflits sous la direction de Nadine BEDNARZ et Catherine GARNIER. - Ville d'Anjou, les éditions Agence d'ARC inc., 1989. - 398 p.

L'Elève et/ou les connaissances scientifiques sous la responsabilité scientifique d'André GIORDAN. - 2ème édition - Berne : Peter Lang, 1987. - 205 p. - (Collection Exploration Recherches en sciences de l'éducation).

GIORDAN (André). - **Une Pédagogie pour les sciences expérimentales**. - Paris : Le Centurion - Formation, 1978. - 280 p. - (Paidoguides).

GIORDAN (André). - "Vers un modèle didactique d'apprentissage allostérique" in **Construction des savoirs** : obstacles et conflits sous la direction de Nadine BEDNARZ et Catherine GARNIER. - Ville d'Anjou, les éditions Agence d'ARC inc., 1989. - 398 p.

GUIMELLI (Christian). - "Pratiques nouvelles et transformation sans rupture d'une représentation sociale : la représentation de la chasse et de la nature" p. 117-137 in **Perspectives cognitives et conduites sociales** 2 Représentations et processus socio-cognitifs. - Cousset : Del Val, 1989. - 338 p.

L'Initiation économique des adultes sous la direction de J.M. ALBERTINI et D.C. LAMBERT. - Paris Ed. du CNRS, 1974. - (Sciences humaines - A.T.P. 4)

LEIF (Joseph). - **Croyance et connaissance** : savoir et pouvoir. - Paris : Ed. E S F, 1987. - 144 p.

MARTINAND (Jean-Louis). - "Des objectifs-capacités aux objectifs-obstacles : deux études de cas" p. 217-227 in **Construction des savoirs** : obstacles et conflits sous la direction de Nadine BEDNARZ et Catherine GARNIER. - Ville d'Anjou, les éditions Agence d'ARC inc., 1989. - 398 p.

MIGNE (Jean). - "Pédagogie et représentations". in **Education Permanente**, 8, 1970, p. 67-88.

MIGNE (Jean). - "La Notion de "représentation" en pédagogie des adultes". in **Pour**. L'acquisition et la transmission des connaissances. 1-L'utilisation des représentations en formation d'adultes., 49, juin 1976, p. 21-37.

Pour. L'acquisition et la transmission des connaissances. 1- L'utilisation des représentations en formation d'adultes., 49, juin 1976.

Revue Française de Pédagogie, 45 : Didactique des sciences et psychologie, octobre-novembre 1978.

SIERPINSKA (Anna). - "Sur un programme de recherche lié à la notion d'obstacle épistémologique" p. 130-147 in **Construction des savoirs** : obstacles et conflits sous la direction de Nadine BEDNARZ et Catherine GARNIER. - Ville d'Anjou, les éditions Agence d'ARC inc., 1989. - 398 p.

VERGNAUD (Gérard). "Difficultés conceptuelles, erreurs didactiques et vrais obstacles épistémologiques dans l'apprentissage des mathématiques" p. 33-40 in **Construction des savoirs** : obstacles et conflits sous la direction de Nadine BEDNARZ et Catherine GARNIER. - Ville d'Anjou, les éditions Agence d'ARC inc., 1989. - 398 p.

VIENNOT (Laurence). - **Le Raisonnement spontané en dynamique élémentaire**. - Paris, Hermann, 1979. - 154 p. - (Actualités scientifiques et industrielles, 1384, Formation des enseignants et formation continue).

SUR LA METHODOLOGIE DE RECHERCHE.

ABRAHAM (Ada). - **Le Monde intérieur des enseignants**. - Paris : Epi, 1972. - 190 p. - (Hommes et groupes).

ABRIC (Jean-Claude). - "L'Etude expérimentale des représentations sociales." p. 187-203 in **Les Représentations sociales** sous la direction de Denise JODELET. - Paris : Presses Universitaires de France, 1989. - 424 p. - (Sociologie d'aujourd'hui).

CANTER KOHN (Ruth). - **Les Enjeux de l'observation**. - Paris : Presses Universitaires de France, 1982. - 210 p. - (Pédagogie d'aujourd'hui).

COULON (Alain). - **L'Ethnométhodologie**. - Paris : Presses Universitaires de France, 1987. - 127 p. - (Que sais-je?, 2393).

DUSSAULT (Gilles), RHEAUME (Denis), SILEM (Ahmed), DUFOUR (Normand). - **Sept instruments pour l'identification des représentations économiques**. - Sainte-Foy : INRS, 1980. - 12 p.

FEYERABEND (Paul). - **Contre la Méthode** : Esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance. - Trad. fr. de JURDANT (Baudouin) et SCHLUMBERGER (Agnès). - Paris : Seuil, 1979. - 350 p. - (Science ouverte).

FLAMENT (Claude). - "Structure et dynamique des représentations sociales" p. 204-219 in **Les Représentations sociales** sous la direction de Denise JODELET. - Paris : Presses Universitaires de France, 1989. - 424 p. - (Sociologie d'aujourd'hui).

JONNAERT (Philippe). - **Conflits de savoirs et didactique**. - Bruxelles : De Boeck Université, 1988. - 115 p. - (Pédagogies en développement - Série 1. Problématiques et recherches.).

PIAGET (Jean). - **La Représentation du monde chez l'enfant**. - 4ème édition - Paris : Presses Universitaires de France, 1972. - 335 p. - (Bibliothèque de philosophie contemporaine.).

POURTOIS (Jean-Pierre), DESMET (Huguette). - **Epistémologie et instrumentation en sciences humaines**. - Liège : Pierre Mardaga, éditeur, 1988. - 235 p. - (Psychologie et sciences humaines, 176).

VERGES (Pierre). - "Une Possible méthodologie pour l'approche des représentations économiques" p. 375-396 in **Communication-Information**, Vol 6, 2/3.

VINH BANG . - "La Méthode clinique et la recherche en psychologie de l'enfant" p. 67-81 in **Psychologie et épistémologie génétiques** : Thèmes piagétiens. - Paris : Dunod, 1966.

AUTRES PERSPECTIVES.

ANZIEU (Didier). - **Le groupe et l'inconscient**. - Paris : Dunod, 1975. - 346 p. - (Psychismes).

BERNSTEIN (Basil). - **Langage et classes sociales** : codes socio-linguistique et contrôle social. - Trad. CHAMBOREDON Jean-Claude. - Paris : Editions de Minuit, 1975. - 350 p. - (Le sens commun).

BOAL (Augusto). - **Le Théâtre de l'opprimé**. - Paris : Maspéro, 1976. - 216 p. - (Malgré tout).

BOAL (Augusto). - **Jeux pour acteurs et non-acteurs** : pratique du théâtre de l'opprimé. - Trad. Régine MELLAC. - Paris : Maspéro, 1979. - 216 p. - (Malgré tout).

BOAL (Augusto). - **Méthode Boal de théâtre et de thérapie** : l'arc-en-ciel du désir. - Trad. Marcia FIANI. - Paris : Ramsay, 1990. - 254 p.

CICOUREL (Aaron). - **La Sociologie cognitive**. - Trad. fr. de OLSON (Jeffrey et Martine) - Paris : Presses Universitaires de France, 1979. - 240 p. - (Sociologie d'aujourd'hui).

DE PERETTI (André). - **Du Changement à l'inertie** : dialectique de la personne et des systèmes sociaux. - Paris : Dunod, 1981. - 248 p. - (Organisation et sciences humaines).

DESANTI (Jean-Toussaint). - **Les Idéalités mathématiques** : recherches épistémologiques sur le développement de la théorie des fonctions de variables réelles. - Paris : Seuil, 1968. - 320 p. - (L'ordre philosophique).

DESANTI (Jean-Toussaint). - **Un Destin philosophique** : ou les pièges de la croyance. - Paris : Grasset, 1982. - 350 p. - (Le Livre de poche, 4022).

DUBET (François). - **Les Lycéens**. - Paris : Editions du Seuil, 1991. - 316 p. - (L'Epreuve des faits).

DUMAS (G.). - **Traité de psychologie** : T. 2 : les fondements de la vie mentale - Paris : Alcan, 1924. - 612 p.

FESTINGER (L.), ARONSON (E.). - "Eveil et réduction de la dissonance dans des contextes sociaux" p. 193-211 in **Psychologie sociale** : textes fondamentaux anglais et américains sous la direction de André Lévy. - Paris : Dunod, 1978. - 2 tomes - 565 p. - (Organisation et sciences humaines).

HABERMAS (Jurgen). - **Théorie de l'agir communicationnel** : t. 1, rationalité de l'agir et rationalisation de la société. - Trad. fr. de FERRY (Jean-Marc). - Paris : Fayard, 1987. - 448 p. - (L'Espace du politique).

KAES (René). - "Désir de toute puissance, culpabilité et épreuves dans la formation" p 76-92 in René KAES, Didier ANZIEU, Louis-Vincent THOMAS **Fantasme et formation**. - Paris : Dunod, 1984. - (Inconscient et culture).

LEVI-STRAUSS (Claude). - **La Pensée sauvage**. - Paris : Librairie Plon, 1962. - 350 p. - (Agora).

LEVI-STRAUSS (Claude). - **Race et histoire**. Paris : Gonthier, 1976. - 134 p. (Médiations)

MANNHEIM (Karl). - **Idéologie et Utopie**. - Trad. de l'anglais par P. ROLLET. - Paris : Marcel Rivière et Cie, 1956. - 238 p. - (Petite bibliothèque sociologique internationale - Série B : Les classiques de la sociologie - 3).

MILGRAM (Stanley). - **La Soumission à l'autorité**. - Trad. fr. de MOLINIE (Emy) - 2ème édition. - Paris : Calmann-Lévy, 1980. - 268 p.

MUCCHIELLI (Roger). - **Opinions et changements d'opinions**. - Paris : Entreprise Moderne d'Edition, 1969 - (La Formation permanente en sciences humaines. Séminaires de Roger Mucchieli).

OLERON (Pierre). - **L'Argumentation**. - 2ème édition - Paris : Presses Universitaires de France, 1987. - 125 p. - (Que sais-je?, 2087).