

FÉCONDITÉ D'UN CONCEPT FLOU

Mon point de départ dans la découverte du rôle des représentations dans l'initiation économique fut en 1969 une demande du CNRS transmise par P. Bauchet et de P. Creyssel. Ces deux dirigeants du CNRS me demandaient d'entreprendre une recherche qui permettrait de lutter contre l'ignorance économique des Français. Ils voulaient ainsi répondre à la demande du gouvernement d'alors qui avait fait de l'initiation économique un impératif de son projet de « nouvelle société ». Il y avait derrière cette demande quelque illusion sur le mérite d'une initiation économique généralisée, il y en avait bien plus encore sur la prétendue ignorance des Français en matière d'économie.

Ils partaient du postulat : "ils sont vraiment nuls", une enquête dirigée par Jacques Meyraud semblait plutôt le confirmer. La plupart des personnes interrogées n'avaient pu, en effet, donner les bonnes définitions des mots économiques que leur proposaient les enquêteurs.

Longtemps j'avais été de cet avis mais quand Pierre Creyssel et Pierre Bauchet proposèrent une recherche sur ce sujet, je me dis qu'il fallait vérifier un tel postulat. Demander à des passants de définir l'expression "niveau de vie" voire de "l'inflation" n'est guère évident surtout quand, de leur côté, les économistes sont rarement d'accord entre eux. Mon expérience de formateur m'avait en outre fait entrevoir que les stagiaires que j'avais eu l'occasion de rencontrer n'étaient pas des handicapés mentaux de l'économie.

Ainsi, je proposai avec P. Vergès une enquête sur les connaissances économiques qui ne prennent pas pour référence le savoir savant. Elle partirait de la manière dont spontanément les non-économistes (les gens normaux) concevaient l'économie et ses mécanismes.

Cela "plombait" méthodologiquement notre proposition de recherche ; ni Pierre Creyssel, ni je crois Pierre Bauchet, ne doutaient des résultats. Il fallut cependant à ces deux économistes quelques efforts pour admettre qu'une recherche sur la pédagogie de l'économie demandait un détour par la sociologie. En outre, Pierre Vergès avait accru la difficulté en alliant dans le cadre d'une approche sociologique l'approche des représentations sociales de Serge Moscovici à la théorie de l'idéologie d'Althusser.

Ce méli-mélo théorique était finalement justifié par l'origine fort diverse et hétérogène du concept de représentation, mais l'empereur romain Marc Aurèle qui se voulait philosophe n'avait il pas dit : « Tout est représentation »

I - A la recherche de l'origine d'un concept flou

11 - Les grands ancêtres

C'est sans doute Emile Durkheim (1858-1917) qui utilisa à l'époque contemporaine le premier un concept proche de celui de représentations sociales. Il opposait les représentations collectives aux représentations individuelles qu'il laissait à la psychologie, il pensait les unes stables, les autres éphémères. Mentalité, religion, croyances en tout genre faisaient partie de ces représentations collectives. Ce n'est sans doute pas pour rien si les historiens qui étudient les mentalités, ont repris le concept, et l'ont transmis jusqu'à nous.

Le concept élaboré par Durkeim est cependant encore éloigné de celui de "représentation sociale" qui recouvre des *modalités de connaissance différentes de celles des sciences*. Pour Durkeim, une théorie scientifique, par nature partagée, était une représentation collective.

C'est dans les années 60 que le concept de représentation sociale est véritablement élaboré.

C'est Serge Moscovici qui lui donne toute son importance. Il tentait d'imposer en France une nouvelle discipline "la psychosociologie", ce n'est jamais une tâche aisée. Le découpage de la science en disciplines bien délimitées est dû en partie au hasard de l'histoire, mais une fois une discipline créée, ses spécialistes veillent à ses frontières, elle est leur chasse gardée et ils sont prêts à refouler tout intrus. C'est pourtant souvent en marge des disciplines que la science avance. Ces avancées donnent parfois naissance à un hybride qui, à son tour, devient une discipline avec son objet, ses concepts, ses spécialistes qui à leur tour défendent ses frontières, y compris contre ceux des disciplines souches. .

Comme son nom l'indique, *la psychologie sociale est un hybride de la sociologie et de la psychologie*. Elle cherche à comprendre comment un individu inséré dans un milieu donné construit sa connaissance. Elle essaie aussi de renouveler cette vieille quête de connaissances sur notre connaissance.

De ce point de vue, c'est plutôt Levy Bruhl, Jean Piaget (1896-1980) et Sigmund Freud (1856-1939), que Emile Durkeim qui ont été les inspirateurs directs de Moscovici.

Ces trois auteurs ont eu, dans des domaines bien différents, des hypothèses similaires. Pour eux, dans l'étude du raisonnement des primitifs (Levy Bruhl) des enfants (Piaget) ou des malades mentaux (Freud) on devait d'abord comprendre *comment fonctionne leur rationalité*. Il ne fallait pas chercher avant tout à la juger par rapport à celle du "civilisé" de "l'adulte" ou de "l'homme bien portant".

Ainsi, pour Levy Bruhl, le primitif n'est pas moins intelligent que le "civilisé". Rien dans son milieu social ne l'incite à prendre en compte le principe de non contradiction que la science a imposé à notre société. *Pour saisir sa pensée, il faut substituer au principe de non contradiction celui de participation aux forces de la nature*. Alors la pensée du primitif apparaîtra comme ayant une véritable cohérence et non comme le résultat d'un ramassis hétérogène de peurs, de superstitions et de comportements incongrus.

Jean Piaget aboutit à une démarche voisine lorsqu'il montre que le très jeune enfant n'est pas moins intelligent que son aîné mais qu'il *n'a pas encore distingué ce qui lui était extérieur et ce qui lui était intérieur*. Comme le primitif, il pense autrement.

Reprenant l'hypothèse de modalités de pensées différentes, Moscovici va l'appliquer à des adultes "normaux". Il le fera au départ en s'intéressant à la manière dont une science se transforme et se popularise. Son ouvrage La psychanalyse, son image et son public étudie comment au fur et à mesure qu'une science est connue par de nouvelles couches sociales, elle se transforme, échappe aux règles habituelles de la scientificité pour adopter celles du "sens commun".

Il y avait chez Moscovici quelques provocations à étudier ce processus à propos de la psychanalyse ; bien des scientifiques se refusent en effet à lui accorder le statut de science car

pour eux, en psychanalyse, le même fait peut être interprété de manière contradictoire, elle n'est donc plus réfutable.

Quoi qu'il en soit, les représentations sociales sont chez Moscovici des organisations d'images, de concepts, de signification ayant trait à un objet. Elles en sont en quelque sorte le reflet et en même temps l'activité d'un individu inséré dans une société. Moscovici met bien l'accent tout à la fois sur les aspects psychologiques des représentations et sur leur caractère social. *Elles ont pour lui une double fonction : insérer un ordre qui donne à un individu la possibilité de s'orienter dans un environnement social et matériel ; assurer la communication entre les membres d'une société en leur fournissant un code pour leurs échanges.* En fait pour Moscovici les représentations naissent des échanges et en même temps les facilitent.

12 Des sociologues et bien d'autres s'en mêlent

Pierrette Vergès et Arlette Lacout qui assistaient Pierre Vergès dans l'enquête sur les représentations sont toutes deux sociologues. Elles ne s'intéressaient pas directement à la manière dont quelqu'un apprend ou comprend l'économie. Elles voulaient déterminer les variables qui permettent de différencier les représentations sociales des individus appartenant à des groupes sociaux différents.

Elles désiraient situer les acteurs sociaux interviewés selon les rapports qu'ils entretenaient avec l'économie et notre société. Je cherchais à savoir quels problèmes pédagogiques posaient les représentations des personnes en formation. Elles voulaient dans un premier temps restituer ces représentations dans la pratique sociale des formés.

121 L'économique et l'idéologique

Il faut avouer que ce détour théorique avait quelque chose d'insolite sinon d'inquiétant.

Marx n'était pas loin puisqu'il s'agissait de savoir si la place des individus dans le système productif ne jouait pas un rôle déterminant. Althusser et Poulantzas étaient aussi passés par là. Pierre Vergès et Arlette Lacout faisaient en effet l'hypothèse que *si l'économique était la variable déterminante, l'idéologique pouvait faire voir le rapport au réel d'une manière différente de celle qu'aurait impliquée la seule variable économique.* Disons plus simplement qu'un ouvrier peut se faire avoir en intégrant une partie de l'économie bourgeoise dans la manière dont il conçoit l'économie. *Disons aussi que l'expérience de tout un chacun peut aussi modifier le rapport au réel.* A travers elle, un individu se constitue une *idéologie pratique*. Les analyses réalisées montrent ainsi qu'un cadre autodidacte n'avait pas les mêmes représentations de l'économie qu'un cadre diplômé. Alors que ce dernier avait une vision assez fonctionnelle de la vie économique, le cadre autodidacte avait plus tendance à valoriser les thèmes sociaux et à émettre des jugements moraux.

Méthodologiquement, pour cerner les manières dont des individus appartenant à des groupes sociaux différents se représentent l'économie, il fut décidé *de réaliser des interviews semi directives*. Deux hypothèses fondent ce genre de démarche : **la première** est que la manière dont parle un individu de ce qu'il pense permet vraiment de comprendre ce qu'il pense ; **la seconde** est qu'il est toujours plus facile de faire parler un individu que de le faire taire.

122 La pensée naturelle nous vint

Par la suite la rencontre de Jean-Blaise Grize a été déterminante dans les années 1980 pour l'évolution de nos recherches sur les représentations. Cet ancien collaborateur de Piaget ne nie pas l'existence de logique formelle, notamment mathématique, mais il étudie la pensée "naturelle". Cette pensée est tout d'abord naturelle, parce qu'elle utilise le langage naturel. *Cette pensée est aussi dite naturelle parce qu'elle utilise des modes de raisonnement où coexistent le déductif, l'analogique plus ou moins flou, la métaphore, l'évocation.*

Au total, on est en présence d'ensembles qui peuvent ressembler à des bricolages "à la Dubout" mais qui ont finalement une grande efficacité. *Les individus cherchent d'abord à persuader que ce qu'ils pensent ou ce qu'ils disent est vraisemblable et à partir des grilles qu'ils se constituent, ils interprètent ce qu'ils voient, intègrent de nouveaux éléments, complexifient leur vision et agissent en conséquence.*

"Tout être intelligent se construit un monde à lui au sein duquel il se comporte de manière efficace en fonction de ses propres objectifs".

L'idée est simple. Il en va ainsi aussi bien de l'enseignement que de l'enseignant, du spécialiste que du non-spécialiste. On ne le redira jamais assez, la pensée scientifique qu'on oppose souvent aux modalités de la pensée de tout un chacun n'intervient qu'a posteriori, après l'acte de création et de conception. Elle n'est qu'une formalisation logique et un codage qui facilitent la validation et la transmission d'un savoir savant dans une communauté particulière, celle des scientifiques de sa discipline. Quand un scientifique pense pour lui, il pense comme les autres... naturellement. La pensée scientifique est celle des sciences, non des scientifiques.

123 Les représentations sociales sont-elles des leurres ?

Il reste à se demander avant d'examiner les conséquences pédagogiques de ce concept flou, si les représentations que nous cernions étaient avant tout sociales ou individuelles.

A ce propos, la perplexité de notre équipe grandit lorsque dans le cadre d'une collaboration avec l'I.N.R.S-Education, Ahmed Silem et Gilles Dussault mirent en évidence une instabilité des situations individuelles.

Dans nos enquêtes, un groupe donné ou une catégorie sociale faisait preuve d'une très grande stabilité dans leur manière de voir les choses. Malheureusement, lorsqu'à quelques jours de distance, ou à quelques semaines, on étudiait comment chaque individu de l'échantillon répondait au même questionnaire, on s'apercevait que la stabilité globale était due à des instabilités individuelles dont les effets se compensaient.

Dans un cas pareil, l'hypothèse qui vient immédiatement à l'esprit est évidemment de *se demander si l'instrument de recueil des données n'est pas en cause*. A la limite, il pourrait ne pas y avoir de "représentations sociales", nos résultats n'auraient pu être que des "artifices" liés aux questionnaires et à leur exploitation. Grâce aux méthodes de l'INRS-Education, nous avons pu à la fois améliorer la qualité des questionnaires et écarter cette sinistre hypothèse.

Une instabilité individuelle demeurait et "les représentations sociales" obtenues étaient le résultat de représentations individualisées, en apparence très variables. En réalité, nous étions en présence de deux phénomènes dont nous avons sous-estimé l'importance en partant d'un point de vue trop sociologique et pas assez psychologique. Rappelez-vous, je vous disais qu'au départ notre hypothèse était une liaison étroite entre les représentations et la place des individus dans les rapports de production ; par la suite, nous avons élargi notre hypothèse à l'ensemble des pratiques sociales.

124 Les représentations sociales sont d'abord individuelles.

C'était encore trop négliger l'irréductible spécificité de chaque être humain. En fait, les représentations avant d'être sociales sont individuelles. Evelyne Charlier, dans sa thèse qui comprend une remarquable synthèse des théories des représentations, reprend *l'hypothèse émise par les Canadiens, Lindsay et Norman, dans leurs travaux sur les réseaux sémantiques*. L'histoire de chaque individu pèse sur les représentations à partir desquelles un individu organise les informations qu'il possède. Ses représentations jouent un rôle primordial dans le recouvrement des informations stockées. Heureusement, *chaque individu, s'il est irréductible à un autre, a cependant une partie de son histoire commune avec d'autres*. Ce sont les éléments qui permettent de parler de représentations propres à tel ou tel groupe social.

Si les représentations sociales sont finalement le résultat de représentations individuelles variées, elles n'en sont pas moins sociales.

Les travaux de Lindsay et Norman et les conclusions qu'en a tirées Evelyne Charlier peuvent nous rassurer. *Ce sont les éléments extérieurs qui provoquent chez un individu l'explicitation de ses représentations. La mémoire à court terme, c'est-à-dire le nombre d'éléments que l'on peut immédiatement mobiliser, est limitée*. Chaque individu semble explorer ses représentations avec une lampe de poche dont le faisceau est relativement étroit. Les éléments extérieurs l'incitent à balayer plus telle ou telle partie de l'ensemble de ses représentations. Comme le dit E.Charlier, les représentations recueillies ne peuvent donc qu'être spécifiques à une situation, à un contexte.

L'interview et le questionnaire créent bien un effet de contexte, il n'est pas négligeable d'autant que chaque individu interrogé cherche, comme l'ont montré les recherches en logique naturelle, à convaincre celui qui l'interviewe et à se convaincre.

Toutefois, par rapport à l'environnement et à la masse d'informations économiques, un questionnaire ne peut guère faire le poids, à plus forte raison un enseignant aux mains nues se débattant avec des représentations individualisées.

II - De quelques conséquences pédagogiques d'un concept flou

Qu'allait-on retirer de l'analyse de ces ectoplasmes encombrants pour rendre plus efficace l'initiation économique ? Cette question était sous-jacente à la demande qui nous avait été adressée. C'était en quelque sorte une question subsidiaire, le chercheur n'était pas forcé d'y répondre mais y répondre ne gâchait rien.

21 - Le principal résultat de notre recherche fut que n'est pas ignorant qui veut

La mise en lumière du rôle des représentations dans l'appréhension de l'économie m'a fait ainsi *remettre en question quelques certitudes pédagogiques pourtant fort répandues*. Dire qu'il n'y a pas des handicapés de l'économie heurte beaucoup. Il est plus reposant de croire que les personnes à former sont ignorantes ou prisonnières d'idées fausses (c'est-à-dire peu conformes aux idées émises par les spécialistes). On peut alors déployer sans craintes tout l'arsenal de la vulgarisation vulgaire : définir clairement, illustrer, séduire en un mot prêcher (sinon prouver) le vrai et chasser le faux.

Je ne renie nullement de telles pratiques, elles sont mêmes des actes louables, malheureusement derrière elles nous trouvons souvent un certain nombre d'hypothèses implicites qui sont beaucoup moins recommandables (pédagogiquement s'entend bien sûr). Ces hypothèses finissent, si l'on n'y prend pas garde, par rendre inutiles sinon dangereux les artifices dont use tout vulgarisateur ou enseignant et pas simplement en économie.

211 Le rejet d'hypothèses rassurantes

2111. L'hypothèse de la tête vide

Elle est au centre d'un grand nombre de pratiques pédagogiques très élémentaires. Ainsi, curieusement, on tente de faire apprendre à lire et à écrire à de jeunes enfants comme s'ils ne parlaient pas leur langue maternelle. Lorsqu'on initie à l'économie ou à la chimie sans tenir compte des pratiques quotidiennes et de l'énorme quantité d'informations diffusées par les médias, on agit de même. Il n'est pas possible de dire de jeunes ou d'adultes *"ils ne savent rien"*, il faut simplement dire au contraire : *"ils savent beaucoup de choses mais ils les savent autrement que le spécialiste ou l'enseignant"*. Cela change alors bien des choses aux pratiques de la vulgarisation et de la didactique.

2112. L'hypothèse de la table rase

Elle est complémentaire de la précédente. *Lorsqu'il y a quelque chose dans la tête du formé, il vaut mieux au départ ne pas en tenir compte*, faire table rase de ses connaissances spontanées. En effet, selon cette hypothèse, les non-spécialistes (ceux qui ne savent pas) n'ont pas de perception cohérente des problèmes qu'on doit leur présenter. On peut tout au plus parler de prénotions et de connaissances éparées, souvent étroitement mêlées à des idées préconçues. *Croyances irrationnelles, fantasmes, mythes, constituent des obstacles qu'il faut tenter de détruire.*

Une telle attitude tend à considérer le non-spécialiste comme les somnambules ou les paumés des sociétés techniques et scientifiques contemporaines. En réalité, les non-spécialistes se constituent des systèmes d'analyse de l'environnement dans lesquels ils vivent. *Ces systèmes sont cohérents par rapport aux problèmes qu'ils ont à résoudre, aux informations qu'ils ont à utiliser.*

La science n'est jamais qu'une formidable simplification de ce que nous percevons ou croyons percevoir. Elle est d'abord découpage du perçu et élimination de ce que nous pensons ne pas avoir à prendre en compte pour expliquer un phénomène. *Les sciences sont des inventions des scientifiques.* Le spécialiste a toujours quelque chose de l'expert en chèvres des Silences du colonel Bramble. Voyant la cathédrale de Chartres, il ne put s'empêcher de dire : "Ce serait un bel abri pour chèvres malheureusement c'est un peu haut".

En fait, la science n'est pas une reproduction du réel mais sa reconstitution mentale en fonction d'un objectif précis. La structure n'est peut-être pas dans le monde mais dans la connaissance que nous nous en faisons. *Le monde n'est pas rationnel mais rationalisable.*

Il existe sans doute un lien entre la science et la réalité mais nous ne savons pas lequel. Cela n'a guère d'importance si la manière dont nous le reconstruisons et les enchaînements auxquels nous parvenons nous évitent les contradictions, nous permettent d'interpréter, de prévoir, d'agir.

Bien entendu, les hypothèses qui sous-tendent une représentation scientifique peuvent se révéler fausses ou dépassées et être cependant efficaces dans certaines limites. *La science est une longue suite d'erreurs efficaces.*

Faire le point sur les étoiles est fondé sur une théorie qui met la terre au centre de l'univers. Cette pratique a pourtant sauvé bien des marins et des capitaines. Dans d'autres cas, on peut fort bien conserver une approche scientifique sans rapport apparent avec une autre. Il y a rupture entre la physique classique et la physique quantique, la bonne loi de la gravité de la terre n'a plus la même signification dans la seconde et pourtant elle est bien utile pour toute personne qui tente de se jeter d'un 20ème étage voire d'un premier. Quant à *la science économique, elle est l'exemple le plus évident de la coexistence de paradigmes différents au sein d'une même discipline.*

2113. L'hypothèse de la pertinence universelle du savoir savant

Alors que le non-spécialiste est supposé n'avoir que des conceptions incomplètes, voire erronées et incohérentes, *le discours des spécialistes est jugé pertinent par tous, celui qu'il faut connaître pour comprendre et agir dans la société contemporaine.*

Il y a quelque parfum scientifique dans cette approche. En tout cas, elle reflète bien une conception du savoir scientifique et, plus généralement, de la connaissance que l'on peut contester. *Initier, former, ce n'est pas dire le vrai, mais expliquer pourquoi le spécialiste reconstruit le réel de telle ou telle manière.* C'est aussi faire comprendre la limite de la pertinence des savoirs savants et pas forcément combattre sans merci, en leur nom, les savoirs communs. Après tout, ces derniers ont aussi leur zone de pertinence.

2114. Hypothèse de la primauté de l'émetteur

A partir du moment où l'on retient les hypothèses de la tête vide, de la table rase et de la pertinence universelle du savoir savant, ***on ne peut que privilégier l'émetteur.***

On en vient à appliquer à la pédagogie la théorie de l'information de Shanon. Shanon était un ingénieur de la Bell Téléphone et son problème était la transmission des informations le plus clairement et le plus efficacement possible. ***On en vient alors à analyser la clarté du message émis, les bruits qui risquent d'en brouiller la transmission***, l'adéquation du message à ce qui est entendu. Le récepteur n'a jamais le premier rôle. ***Le rôle stratégique est donné à l'émetteur, ou plus exactement à son transporteur, son petit rapporteur*** : l'enseignant, le vulgarisateur du "message" (le savoir savant), au spécialiste de la communication.

Or, lorsque nous disons les gens normaux ne sont pas idiots, qu'ils ont une manière de connaître l'économie qui est tout à fait adéquate aux objectifs qu'ils poursuivent, nous abandonnons de fait la primauté de l'émetteur. Le problème n'est plus la transmission d'un savoir savant plus ou moins adapté, mais son appropriation par un récepteur pour lequel il n'a pas forcément de sens, au départ.

Bien des enseignants en partant du point de vue de l'émetteur ne parviennent pas à comprendre que les élèves ne comprennent pas.

212 Un regard neuf sur l'acte d'apprendre

Nos études des représentations ont modifié la manière dont nous regardions l'apprenant et l'acte d'apprendre. ***C'est surtout en changeant la manière dont on regarde l'apprenant et l'acte d'apprendre que les recherches en éducation ont un effet sur les pratiques pédagogiques.***

2121. Tout le monde en a

L'enquête nous avait confirmé que des adultes en formation avaient des représentations ; c'est-à-dire une manière de voir l'économie, de prévoir et d'organiser les informations reçues qui dépendaient de leur position sociale. Dire que les représentations jouent un rôle dans l'acte d'apprendre supposait que tout le monde, y compris les enfants, avait des représentations. Dans le cas contraire, nous aurions été amenés à affirmer que les adultes et les enfants avaient des modalités de connaissance et d'apprentissage radicalement opposées, les représentations ne jouant un rôle réel que dans le cas des adultes.

Par la suite, quant à partir de 1978 nous nous sommes intéressés aux jeunes, nous nous sommes aperçus que nous avons posé une hypothèse fautive. ***Les jeunes de 10 ans avaient sur l'économie des représentations très structurées.*** Il suffisait pour les comprendre de partir de leur point d'observation (la famille) et de leur pratique (ils consommaient, faisaient des achats et avaient quelques sous dans une tirelire sinon à la caisse d'épargne). L'Etat (sauf pour les allocations familiales) et l'entreprise (qui était pour eux avant tout une source de revenus et de travail) étaient largement marginalisés. Dans un questionnaire où il leur était demandé de faire des regroupements de mots, le terme "profit" n'était pas classé avec entreprise mais avec sécurité, luxe, besoins, bien-être. Il évoquait quelqu'un qui profite de la vie et non l'entreprise et l'investissement.

Evidemment, initier à l'économie des enfants de onze ans à travers l'étude du budget municipal, comme ont tenté de le faire les historiens, revient dans ces conditions à tenter de faire apprendre la dentelle avec des gants de boxe.

Les origines sociales des parents influençaient les représentations de ces jeunes, toutefois la variable la plus fondamentale était l'âge. Au fur et à mesure qu'il avançait, les représentations se modifiaient.

2122. La pratique pédagogique est une pratique sociale.

Certes, les pratiques sociales jouent, mais l'idée que dans les pratiques sociales celles relevant des rapports de production étaient, en dernière analyse, déterminantes, était fautive. Toutes les pratiques sociales, notamment celles liées à l'âge, à l'école, aux loisirs, aux rapports familiaux, sont toutes aussi importantes. Du même coup, nous n'étions plus en présence d'un déterminisme socio-économique. La pratique pédagogique pouvait retrouver une signification en économie comme ailleurs.

Parallèlement, au fur et à mesure que nous avançons, des travaux similaires en France et à l'étranger confirmaient que les représentations étaient une modalité de connaissance que l'on retrouvait bien au-delà de l'économie.

Comme le déclare le rapport final de la conférence américaine de 1986 sur les recherches de base en éducation, *nous sommes aujourd'hui devant un nouveau consensus* : les individus construisent leurs connaissances à partir de leur propre point de vue sur le monde et sur eux-mêmes. Cette vision individuelle est d'abord fondée sur leur expérience personnelle, elle leur permet de donner du sens aux informations qu'ils reçoivent et de les guider dans leur comportement d'apprenant. Piaget avait ouvert la voie à une telle perspective "constructiviste" de la connaissance. Mais Piaget faisait "construire" la connaissance des enfants à travers la résolution de problèmes et suivant des règles et des modalités générales qui variaient en fonction de l'âge. On pouvait en quelque sorte "prédire" les idées scientifiques en fonction du développement mental.

Le consensus actuel élargit et infirme tout à la fois les vues de Piaget. Il suppose que toute personne, tout "apprenant", peuvent construire des structures, des représentations organisées très complexes et liées à une matière donnée.

2123. L'acquisition de connaissances n'est plus ce qu'elle était.

Il n'est plus possible de concevoir l'apprenant (quel que soit son âge) comme une éponge absorbant et stockant l'information. Les méconnaissances ne sont pas dues à un manque de structuration des informations mais à leur réinterprétation dans une optique différente de celle que suppose la connaissance enseignée. Dans la vieille querelle entre la tête bien pleine et la tête bien faite, l'analyse des représentations me confirme dans mon penchant pour la seconde affirmation.

On ne peut pas non plus imaginer l'apprenant comme simple mécanisme de réponse à des signaux de plus en plus complexes. L'hypothèse béhavioriste ne peut être maintenue.

De même, il est abusif, dans ces conditions, de lier toute l'acquisition de connaissances à des résolutions de problèmes et au traitement de l'information grâce aux opérations intellectuelles. L'homme ne fonctionne pas comme un ordinateur.

22 - De quelques réflexions sur les méthodes pédagogiques

On tire toujours moins d'éléments d'une recherche amont (je n'aime guère le terme fondamental qui, trop souvent, est un voile pudique pour désigner des publications ne s'adressant qu'aux autres chercheurs) qu'on aurait espéré. Toutefois une recherche amont peut permettre d'éclairer d'un jour nouveau certains problèmes posés par les pratiques pédagogiques.

221 Traiter un choc de langage.

2211. Une classe est d'abord une mise en relation de systèmes cognitifs différents

Dans une classe de mathématiques ou d'une quelconque matière, on ne peut plus croire qu'il y a 35 petites têtes vides à côté d'une tête pleine. La loi des vases communicants et les théories de Shanon, qui semblent parfois s'appliquer à une telle situation, sont à rejeter. Nous sommes en présence de 35 petites "mathématiques" en face d'une mathématique, celle de l'enseignant. Nous devrions dire 35 façons de se représenter les mathématiques ou un problème mathématique face à une autre façon qui n'est, pas plus que les premières, celle de la science mathématique.

La représentation de l'enseignant tient tout autant des "mathématiques savantes", de son histoire personnelle et de son humeur que de la manière dont il se représente les élèves et la manière de leur enseigner les mathématiques, et bien entendu, des représentations qu'il a des intentions qui furent celles des faiseurs de programmes. Comme le suggérait Alfred Morfe au Colloque de Montréal, peut-être devons-nous, au moins dans un premier temps, *mettre le sujet des psychologues entre parenthèses et analyser cette situation comme un rapport entre des systèmes cognitifs, des systèmes de représentations de natures différentes.*

L'enseignant doit dans cette situation rendre les rapports entre ces différentes formes de connaissances mathématiques (ces systèmes cognitifs) compatibles entre elles. Il facilitera ainsi cette familiarisation avec l'insolite dont parle Moscovici. Ce qui est "étranger", et donc étrange, est toujours réinterprété puis réintégré par celui qui reçoit l'information dans ses catégories préexistantes et en fonction des codes qu'il possède. Moscovici parle d'ancrage, je préfère quant à moi le terme d'appropriation. C'est par ce phénomène que nous nous représentons le réel perçu, que nous l'interprétons, lui donnons du sens de telle manière qu'il nous devienne intelligible.

Un système de représentation n'a rien d'intangible. Dans certaines conditions c'est le contenu même du système de représentation qui peut changer. L'âge, la position sociale, un changement radical d'environnement peuvent provoquer de véritables césures. Il est trivial de dire qu'il est difficile de faire comprendre à un ouvrier comment un patron voit l'économie et vice-versa. Par contre, si un ouvrier devient patron, même s'il lui reste quelques relents de son passé, il adoptera bien vite le point de vue patronal. **La plupart du temps, nous assistons non à une mutation mais à une évolution, elle se traduit généralement par une**

complexification croissante. Ce qu'il faut tenter, c'est de rendre peu à peu ce système de représentation - de plus en plus complexe - compatible avec celui de la "science".

2212. Un choc de langage

Toutefois, à ce point de l'analyse, notre équipe pouvait avancer certaines hypothèses. *Nous étions maintenant plus que jamais persuadés que l'écart entre le langage des formés et le langage des spécialistes, incarné tant bien que mal par le formateur, n'était pas un simple problème de méconnaissance. Nous étions en présence de modes différents de connaissances*, de systèmes cognitifs n'ayant pas les mêmes cohérences et les mêmes règles de fonctionnement. Ces deux modes de connaissances avaient bien chacun leur zone de validité et de pertinence.

Pire, en économie, l'objectif n'était pas d'amener les formés à penser comme les économistes. Un monde peuplé d'individus qui penseraient selon des critères et les points de vue de la science économique serait un cauchemar. Où irions-nous, nous autres économistes, si tout le monde pouvait être économiste ? *En fait plus personne ne se comporterait de manière normale dans la vie de tous les jours.*

En effet, la science économique est d'abord faite pour conseiller les princes ; elle cherche à comprendre comment sont organisés la production, les biens, ou encore la distribution des revenus. Elle s'interroge sur la manière dont on parvient à rendre compatibles entre eux les choix de chacun, en un mot, comme l'a dit autrefois Oresme "Comment enrichir le prince sans appauvrir les sujets". Cela peut être utile pour ceux qui veulent organiser le pouvoir ou le prendre. Pour la ménagère, le salarié, l'écolier et bien d'autres, *l'initiation économique cherche d'abord à démystifier les propos des économistes.* L'initiation ne cherche pas à former des spécialistes de l'économie, elle a pour but de faire comprendre ce que signifie une démarche économique ; cela peut être fort utile pour ne pas se laisser "embobiner" par tous ceux qui font de la science économique la justification des contraintes qu'ils veulent imposer aux autres.

2213 ...qui suppose une double distanciation

Il est donc important que toute initiation commence par une prise de conscience des représentations que l'on a, de celles qu'ont les autres et du pourquoi des représentations des spécialistes. J'ai parlé à ce propos de "double distanciation". Cela revient au "connais-toi toi même" en ajoutant "mais connais donc aussi le point de vue des autres".

Si cette double distanciation n'est pas faite, soit le contenu de la formation demeure incompréhensible et glisse sur le formé comme de l'eau sur une vitre, soit on introduit dans le langage des formés une logomachie sans utilité pour eux. Cette logomachie devient même dangereuse car les termes de l'économie (comme ceux de toute autre discipline) sont réinterprétés et donnent une apparence pseudo-scientifique au discours des formés. Notez que c'est souvent ce qui arrive aux discours politiques, syndicaux, patronaux, voire ecclésiastiques. Il y a les mots de la science mais il n'y a plus son objectif, nous sommes seulement en présence d'une pseudo-justification sociale. Le formé est dans un monde irréel, celui d'un savoir décoratif qui lui servira, au mieux, à passer ses examens, jamais à comprendre un peu mieux le monde où il vit et à y agir. C'est malheureusement trop souvent là que mène l'enseignement d'hier et d'aujourd'hui. J'ai pu ainsi en quelques jours d'intenses révisions complétées par quelques doses adéquates de Maxiton, obtenir de brillantes notes sur

le codicille du droit romain. Le soir même j'étais "vidé" mais le monde irréel des codicilles était complètement oublié. J'étais "licencié", l'objectif était atteint.

222 - Faire agir et parler grâce à des auxiliaires

Mais comment va-t-on au-delà de la double distanciation ? Là encore, l'étude des représentations, de leur évolution ou de leur expression peut amener quelques éclaircissements.

Il existe bien une liaison forte entre formation et pratique sociale, quelle que soit cette pratique, *toute "méthode active" peut faciliter l'évolution des représentations*, en d'autres termes l'appropriation des connaissances.

Dans une classe, pour avoir quelque chance de faire apparaître des représentations et pour pouvoir les traiter, sans être enfoncé dans les particularités de chacun, *il faut créer des effets de contexte suffisamment puissants pour rivaliser avec l'environnement extérieur*.

C'est sans doute pourquoi en physique ou en chimie, où cet environnement est moins pesant et où les dispositifs expérimentaux créent de forts effets de contexte, on peut plus aisément qu'en économie prendre en compte les représentations et les traiter.

L'étude des représentations sociales amène ainsi à s'interroger sur la capacité d'une situation pédagogique à créer un effet de contexte. Elle nous pousse à mieux comprendre pourquoi l'auxiliaire pédagogique a un rôle essentiel, à mieux définir son statut dans l'acte pédagogique.

Au-delà des méthodes actives, nous étions amenés à dire qu'en pédagogie *l'auxiliaire est le principal*. De là à promouvoir le rôle des nouvelles technologies dans les apprentissages, il n'y a qu'un pas que nous avons allègrement franchi.

En fait, dire que la prise en compte des représentations incite à donner la priorité aux démarches actives, *suppose la création de situations pédagogiques permettant des pratiques symboliques*. Après tout, quand Piaget montrait l'importance d'une situation symbolique dans l'acquisition des concepts, il aboutissait à une conclusion du même ordre.

De toute façon, il est une pratique qui ne fait jamais défaut, c'est la langagière. Elle est encore beaucoup trop réservée au "maître" amoureux du principe « je parle donc tu suis ». Heureux les bavards car ils apprendront beaucoup, certainement plus que ceux qui ne sont que pendus aux lèvres de leur maître.

J'espère que je n'ai pas été trop bavard et que vous le serez plus que moi.

**Heureux les bavards
car ils apprendront beaucoup**

*Jean Marie Albertini
Directeur de recherche émérite au CNRS*