

22.02.2011

La narration est un relais, une auberge ...espagnole bien entendu.

Bonjour

J'aimerais dire ici ce qui m'a convaincu de l'importance de la narration.

Cette prise de conscience s'est opérée pour moi il y a bien longtemps, grosso modo en 1995, et a suivi mon travail sur le texte : *Faire des maths faire faire des maths et regarder ce que ça donne*, texte dont j'ai terminé la rédaction en 1996, dont j'ai ensuite réécrit l'introduction et qui a été publié, avec l'ancienne introduction en 1999. Texte que j'ai commencé à écrire en 1992-1993.

Vous constatez donc que ces choses ont occupé mes pensées durant plusieurs années !

Je suis venu à l'importance de la narration en réfléchissant à mon travail de chercheur et d'enseignant au SCES (séminaire cantonal de l'enseignement spécialisé). Je me suis dit alors, et c'est ce que j'ai raconté en 1996 lors d'un petit discours que j'ai fait en quittant le SCES, que finalement j'étais peut-être plus un penseur qu'un chercheur à proprement parler. C'est comme ça que j'ai voulu le dire, par esprit de provocation. Peu importe ce que j'étais ou que je suis, ce sur quoi je voulais mettre l'accent est la distinction : malgré les apparences et les préjugés idéologiques que l'on peut avoir, penser et chercher ne vont pas automatiquement de pair.

Cette idée je l'ai reprise dans mon mail de hier en affirmant que “ *Finalelement, les savoirs (mathématiques) ainsi acquis sont certes généraux, mais captifs de leurs répliques dans les supports associés*”. (Cf. annexe ci-dessous). C'est lié aussi à ce que je vous écrivais récemment sur la distinction “outils / supports” (Cf. doc. : *Une fonction essentielle du savoir pour l'Es*, ci-joint) et c'est aussi lié à quelque chose de bien plus ancien que je développais à propos des élèves de l'Es qui ne sont pas en situation de se trouver portés par leur enseignement comme c'est le cas dans l'Eo (je vous laisse retrouver ma formulation d'alors qui était mille fois meilleure qu'ici).

Pour en revenir aux savoirs généraux et aux supports associés,

sur lesquels justement leur généralité est reportée, ce qui fait qu'on peut dire qu'on apprend à l'école plus à s'initier et utiliser des supports généraux que les savoirs généraux qui les fondent. Et cela peut faire penser à l'apprentissage d'un langage –

la distinction que je fais ici est exactement analogue à celle que je fais entre chercheur et penseur. C'est le sempiternel problème de la fin et des moyens et de la propension à ce que les moyens gagnent en préséance sur les fins. (Comme si, socialement, et par une sorte de discrétion sur les fins que chacun poursuivrait librement, la seule chose qui nous soit donnée de partager était les moyens.)

Quel est le lien avec la narration? Je l'ai déjà dit à plusieurs d'entre vous et peut-être l'ai-je même écrit. Lors de mon petit discours de départ du SCES, je poursuivais en disant en substance ceci : « que j'appréciais beaucoup lire, écouter des narrations, que je m'y essayais de plus en plus dans mes cours parce que j'avais acquis la conviction que pour arriver à (bien) raconter il fallait les avoir longuement pensé et que toute narration témoignait surtout de la pensée du narrateur, et que c'était cela aussi qui captivait son public ».

Parallèlement à cela, lors d'une journée consacrée à l'autisme, réunissant des personnes divers horizons, psychanalystes, psychologues comportementalistes, médecins, enseignants, éducateurs, parents, etc., je me suis rendu compte que ce qui faisait la différence, pas entre les personnes mais bien entre les horizons professionnels, se marquait clairement dans la qualité des narrations de ce qu'ils faisaient : les psychanalystes y excellaient et captivaient tout l'auditoire, les comportementalistes n'étaient pas en reste, tandis que les enseignants, qu'ils

soient de tendance psychanalyste ou comportementaliste, n'y parvenaient pas du tout. Je me suis dit - et en ai parlé à Jean Michel Favre – que si un jour, nous didacticiens voulions convaincre de l'importance et de l'intérêt de considérer ce qui se passe dans les classes, nous devrions apprendre à narrer.

Bref, la narration est pour moi l'expression vivante d'une pensée. Et c'est en cela que je la considère non scientifique, avant même que de considérer qu'elle est interprétative, et tout ce qui s'en suit.

De ceci découle qu'une narration est pour la personne qui s'y lance une entreprise risquée, elle y risque sa pensée, rien moins!

Il est bien plus commode de se retrancher derrière des observations empiriques mises sous forme la plus objective et neutre possible. Ce que nos étudiants croient souvent qu'il leur suffira de faire. Il est bien plus commode de se retrancher à témoigner de choses auxquelles on a assisté. En un mot, il est bien plus commode de se raccrocher aux supports méthodologiques du chercheur.

Le problème est que ces supports sont des supports pour chercher mais qu'ils ne garantissent nullement de trouver quoi que ce soit. Je soutiens que nous ne trouvons rien qui n'ait passé par notre pensée. Certes, on peut trouver quelque chose qu'on ne cherchait pas, comme par hasard. Cela ne change rien à l'affaire. Car avant qu'on s'en soit rendu compte, on n'aura encore rien trouvé, on aura seulement obtenu quelque résultat. Trouver est obtenir quelque chose que l'on reconnaît comme une trouvaille. Les supports et méthodes du chercheur sont des moyens d'obtention de résultats soumis à des normes de validité, voilà tout ce qui est garanti. Par contre reconnaître est de l'ordre de l'interprétation et résulte d'un acte de pensée.

Voilà qui est dit pour le chercheur. Mais pour les autres, l'enseignant, le formateur, l'élève, la personne qui s'intéresse aux sciences, etc. ?

C'est leur pensée qui m'importe, entendez moi bien, je ne dis pas pour autant qui m'intéresse (a priori). Je voudrais que mon travail donne à penser.

Un jour dans un de mes cours au SCES, moi et une vingtaine d'étudiants, nous sommes partis d'un grand et long fou rire lorsque j'ai interrompu une étudiante qui me disait : "je sais pas, mais je pense que ..." en lui rétorquant tout de go : "ce que vous pensez ne m'importe pas, je veux seulement que vous pensiez". Le fou rire nous est venu par le côté paradoxal de notre échange : comment l'étudiante pourrait-elle me témoigner qu'elle pensait si elle ne me disait pas ce qu'elle pensait ?

Eh bien je le dis tout net : déclarer ce qu'on pense, etc. n'est pas un bon témoignage du fait que l'on pense, tout au plus est-ce le témoignage que l'on a pensé. Ce qu'on pense est le fruit d'une pensée. Il serait déjà mille fois plus indiqué de dire à quoi on pense plutôt que ce que l'on pense. Ou alors, encore mieux, de raconter quelque chose qui nous a donné à penser. En particulier, et par exemple, pour reconstituer par la pensée ce que l'on a fait (afin, éventuellement, de le repenser, mais cela n'est pas obligé). Ainsi, dire ce que l'on pense est bien moins engageant que l'on veut bien croire, et ce, tout simplement parce que dire ce que l'on pense est une sortie, un dégagement, une coupure, qui éventuellement va provoquer une ressaisie (si on se trouve en situation d'en tirer les conséquences).

Il me reste à dire quel intérêt je trouve à ce que mes interlocuteurs pensent et pourquoi je les invite à des narrations dans lesquelles, par transfert, ils me donnent à penser. Il s'agit en effet de ce que je pourrais qualifier d'interlocution de pensées. Voici.

La didactique met l'accent sur un acte d'enseignement indispensable que l'on appelle la dévolution. En effet, s'agissant de mathématiques et selon les exigences que nous mettons à leur enseignement, on ne peut pas déléguer l'apprentissage des élèves à l'enseignant ni non plus à quelque dispositif d'apprentissage que ce soit. La dévolution est donc un acte nécessaire par lequel l'élève prend en mains son apprentissage. On constate que la dévolution est un acte difficile pour l'enseignant, et pour

le didacticien tout autant. Cela fait partie de ce qu'on pourrait qualifier de « plus vite dit que fait ». Mais exprimer les choses ainsi est trompeur.

Comme tout apprentissage n'est en définitive que le fait de l'apprenti, et que les élèves apprennent, peu ou prou, on doit constater que dans l'enseignement, il n'y a jamais absence de dévolution. La question n'est donc pas d'assurer la dévolution, la question est de la contrôler. On retrouve alors ma boutade qui a provoqué le fou rire. Il y a en effet un paradoxe : la dévolution n'est-ce pas en effet un acte de remise du contrôle aux mains de l'élève ? Comment dès lors puis-je parler de contrôle de la dévolution? (Cela me rappelle un titre de livre, que je n'ai hélas pas acheté, vu dans une vitrine à Montréal: "*Contrôlez votre lâcher prise*".)

La plupart des didacticiens de mes collègues se sont intéressés à contrôler la dévolution. Ce qu'ils veulent contrôler n'est pas la dévolution elle-même, mais se situe en aval de celle-ci. Ils voudraient contrôler que celle-ci ne dérive pas trop des buts qu'ils se sont assignés. L'entreprise est tout à fait légitime mais extrêmement risquée.

Pour ma part, je me suis intéressé à quelque chose d'apparemment moins ambitieux. J'ai considéré que je pouvais commencer par chercher à contrôler non pas la dévolution mais simplement "qu'il y ait bel et bien de la dévolution" et dans tel cas à observer quelle tournure elle prend. C'est cela qui m'a amené à comprendre, sans avoir en quelque sorte indirectement à le déduire comme ci-dessus du fait que les élèves ont appris, que de la dévolution il y en avait toujours effectivement.

Car s'il y en a toujours c'est parce que les élèves n'en pensent pas moins. Et n'en penser pas moins c'est ce qui souvent nous amène à déclarer : "je vais vous dire ce que je pense (de tout ça)". N'en penser pas moins est échapper à une emprise, c'est donc exactement ce que, par dévolution, nous tentons d'exploiter pour faire apprendre des choses à nos élèves.

Bref, donner à penser est la clé de la dévolution. La narration est un moyen de donner à penser, à la fois de restituer ce que la dévolution aura permis et d'engager de nouvelles pensées, à de nouvelles pensées.

Vive la dévolution!
F. Conne

Annexe

Deux remarques extraites de **Possible / potentiel illustré sur deux narrations de recherches actuelles**, 21.02.2012.

Remarque 1) La première est que, pour Pikatchu, ces expériences de boulier étaient restées des expériences, sans suite. Sans institutionnalisation, sans exercice. Ainsi il a été initié, introduit, au boulier, il sait de quoi il s'agit mais il n'a pas une maîtrise ni une représentation très précise.

Mais voilà : dit ainsi c'est fort mal formulé de ma part. Je dois retravailler cette affaire.

La question de ce que sait ou ignore le sujet a des significations fort différentes selon que ce sujet est interpellé sur des choses dans la perspective de lui enseigner ou de ne pas lui enseigner. Donc la valeur que l'on attribuera au fait qu'un élève sache ceci ou ne sache pas cela est toute relative à la valeur de ce savoir dans l'apprentissage qu'on lui destine et que l'on a programmé pour lui.

Le passage à l'expérience est une réplique de savoirs généraux. On apprend par expérience en en dégageant des savoirs généraux qui seront reportés (et le plus souvent destinés, par programme, à être reportés) sur d'autres expériences.

On aura alors appris : a) quelque savoir général, et b) à nous débrouiller avec les formes spécifiques sous lesquelles on en aura fait l'expérience.

Le caractère général du savoir acquis devrait le rendre apte potentiellement à des répliques et actualisations dans diverses autres situations. Mais cette potentialité reste "dormante".

En fait ce qui se passe est que les savoirs généraux se voient associés à des appareils instrumentaux et symboliques qui les attachent à des milieux d'expériences particuliers. La généralité acquise scolairement est alors plus celle de ces appareils, qu'on applique partout, qu'aux savoirs eux-mêmes.

Par exemple les savoirs de numérations restent attachés à l'écriture chiffrées de nombres et aux dispositions des calculs en colonnes ou encore aux moyens du calcul mental. Finalement, les savoirs ainsi acquis sont certes généraux, mais captifs de leurs répliques dans les supports associés.

Ainsi, le transfert de ces savoirs sur des expériences avec boulier ne se fait pas, et l'imagination à le faire en est même bloquée. La généralité du savoir acquis est celle de la généralisation et de la normalisation de tels appareils supports plus que la généralité de transfert entre différentes actualisations expérientielles, ni effective (indicielle) ni imaginée (rhématique).

Remarque 2) La seconde, qui vient appuyer mon analyse ci-dessus est basée sur plusieurs autres observations sur moi-même ou quelques uns de mes interlocuteurs, est qu'en fait la plupart des gens n'ont pas une idée ni une maîtrise bien meilleure du boulier et de tout ce qui peut se passer sur un boulier, il en va de même avec les erreurs de calcul, mais encore bien des expériences.

Les savoirs maths sont de nature générale et il faut pas mal d'ajustement à des actualisations à des circonstances non familières. Finalement, c'est ce qui fait que lorsque je travaille avec un boulier, j'explore quelque chose et invite l'élève à m'accompagner dans cette exploration. Et

donc à nos interactions se révèlent bien des choses que je n'avais pas anticipées par pensée et devant lesquelles les élèves ne s'étaient jamais trouvés.

Il y a donc certainement de l'ignorance de ma part, même si sur le sujet je suis plutôt savant. Et cette ignorance recouvre en partie celle que manifeste l'élève. Ainsi il y a une part d'ignorance qui n'est pas à proprement parler ignorance de savoirs de base.

Dit autrement ce qui est important n'est pas la manifestation d'ignorance, la contre performance en elle-même, mais ce à quoi elle va se rapporter, ce que l'on peut en faire, comment on peut se rattraper, ou encore ce que l'on peut apprendre en se trouvant en telle situation. Ou encore à quoi les différents sujets, moi, Céline qui assiste, l'élève déjà initié ou l'autre élève pourront assimiler la nouveauté et ce qui fait surprise ou échappe.

Mais, et c'est là le point essentiel de ce que je préconise, il faut éviter que cette assimilation se fasse à quelque chose de général, mais bien qu'elle se plie aux accommodations nécessaires à un contrôle pleinement actualisé et spécifié sur ce qui se passe effectivement.

Ceci demande un minimum de technique. Mais la valeur de la technique n'est pas tant son utilité ou sa commodité, mais bien de **transformer en possibilité ce qui n'est que potentialité du savoir général**.

Quelque chose de potentiel est moins que quelque chose de possible. C'est parce que pour moi une chose est possible, ne serait-ce qu'en représentation, que je puis dire qu'il y a là chez l'élève une potentialité.

Il reste alors, éventuellement, à rendre pour lui aussi possible une partie (mais quelle partie?) de ce qui l'est pour moi, et, ce, d'une manière ou d'une autre et que je puis anticiper pour lui. Vu ainsi, potentiel est du possible anticipé.

Ce travail nécessite un retour à l'expérience, mais non pas au sens où la présentait F. Boule : *voir le savoir général, la somme des angles du triangle fait 180°*, dans l'expérience au prix de plein d'aspects **filtrés a priori**. Ces aspects mêmes auxquels les élèves sont sensibles et dont, à chaque fois, ils nous font prendre conscience ; certains qui contrecarrent nos projets, d'autres qui leur permettent de prendre un cours inédit.

On peut dire autrement que le malentendu avec l'expérience de Boule provient de notre propension culturelle, d'associer expérience et observation. Or les deux ne vont pas forcément de pair. L'expérience de Boule n'est pas une expérience d'observation. En effet, on n'observe réellement que parce que l'on ne s'est pas contenté d'assimiler ce à quoi on assiste à des savoirs généraux. Certes, ce travail de spécification et d'accommodation à la réalité, freine la pensée, et on ne peut sans doute pas facilement observer et en même temps se sortir de l'embarras, résoudre des problèmes ou comprendre. Cette accommodation au particulier des répliques de savoirs généraux est à la fois centration sur le hic et nunc et décentration de sa pensée, et ce n'est qu'après qu'on peut s'attendre à ce que cette expérience se répercute en réflexion.

Pour l'échange didactique cela veut dire que travailler avec un boulier, par exemple, participe d'un mouvement où je vais au devant de mon ignorance – et souvent cela semble incroyable d'ignorer encore ceci ou cela, “mais voyez-vous, jusqu'ici, je n'y avais encore jamais pensé, ni vu les choses sous cet angle, etc.” – pour rencontrer quelque expérience qui pourrait faire avancer l'élève. Et Céline qui assiste à cela, est encore plus fortement confrontée à ses propres ignorances puisque c'est moi qui emmène tout le monde sur les pas de mes propres surprises.

En novembre ou décembre de l'an passé Jacinthe Giroux m'avait demandé pourquoi je tenais tant à proposer aux autres de faire les expériences que moi-même avais faites. Ci-dessus, je commence à lui répondre.