Situations et savoirs dans la pratique de classe

Can pupils learn from situations?

Bernard Rey

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/5090>

DOI : 10.4000/ree.5090

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Bernard Rey, « Situations et savoirs dans la pratique de classe », *Recherches en éducation* [En ligne], 12 | 2011, mis en ligne le 01 novembre 2011, consulté le 30 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/5090> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.5090>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Situations et savoirs dans la pratique de classe

Bernard Rey¹

Résumé

Une idée très répandue dans le monde éducatif affirme que c'est en s'affrontant à des situations que les élèves apprennent. Le présent texte tente de saisir quelles caractéristiques il faut attribuer à la notion de situation pour donner cohérence à cette idée. Comment concevoir les situations pour que du rapport des élèves à elles, des savoirs puissent émerger ? Il analyse les difficultés ainsi rencontrées et fait apparaître la nature des relations entre les notions de situation, de compétence et de savoir. Il débouche sur l'importante distinction qu'il convient d'établir entre contexte et situation.

Rien de tel pour éclairer une notion que de voir quel rôle elle joue dans un débat. C'est le cas de la notion de situation. Elle occupe en effet une place particulière au sein d'une opposition entre deux conceptions de l'apprentissage. Il semble que dans l'histoire de l'école, deux options didactiques se soient affrontées : l'une consiste à présenter à l'élève un savoir, sous la forme d'un discours explicite, et à penser qu'il apprend par l'écoute ou la lecture de ce discours. L'autre consiste à mettre l'élève dans une *situation* et à penser que c'est sa propre action dans cette situation qui le conduira à apprendre. Dans le premier cas, l'enseignant est celui qui apporte le savoir, alors que dans le second il est un organisateur de situations. Ainsi, l'usage de la notion de situation dans le domaine didactique pourrait bien être le signe de la rupture qui s'est opérée par rapport aux pratiques d'enseignement traditionnelles.

Notre intention, dans les pages suivantes, est de chercher quelles sont les caractéristiques qu'il faut attribuer à la notion de situation pour accréditer cette deuxième conception de l'apprentissage et, du même coup, de l'enseignement. Il s'agira donc d'une investigation conceptuelle. Comment faut-il penser la notion même de situation pour rendre compte du fait que certaines situations puissent structurer l'organisation mentale d'un individu et l'amener à affronter avec succès d'autres situations ?

Mais nous examinerons également les difficultés que comporte cette notion et les caractères éventuellement problématiques qu'il faudrait lui attribuer pour pouvoir affirmer qu'un individu peut apprendre de la situation dans laquelle il se trouve. Cela nous amènera à confronter la notion de situation avec celle de compétence, mais aussi à voir en quoi une situation est toujours construite par le sujet. Il s'agira alors de déterminer comment un sujet doit construire les situations scolaires pour accéder au savoir, ce qui nous conduira à établir une distinction qui nous paraît essentielle entre contexte et situation.

1. L'apprentissage par situations

Comme nous le disions ci-dessus, il se pourrait que la notion de situation soit significative d'une rupture avec les conceptions traditionnelles de l'apprentissage et de l'enseignement. C'est probablement chez Rousseau qu'on trouve pour la première fois

¹ Professeur à l'Université Libre de Bruxelles, Faculté des sciences psychologiques et éducation.

l'affirmation du rôle décisif que joue la situation dans l'apprentissage. A ses yeux, il n'y a pas lieu d'enseigner à l'enfant. C'est lui qui apprendra par sa propre action. Ce que le précepteur a à faire, c'est de préparer des situations favorables à ces actions et donc à ses apprentissages. Cette importance de l'action et donc de la situation qui la provoque a été à nouveau soulignée par le courant pragmatiste, puis reprise par le mouvement de l'éducation nouvelle. La même idée se retrouve dans les didactiques contemporaines (cf., parmi beaucoup d'autres, Brousseau, 1998) : dès lors que l'apprentissage consiste en une modification de l'organisation mentale et une remise en cause de certaines conceptions antérieures de l'apprenant, la fonction de l'enseignant est de préparer des situations susceptibles d'amener celui-ci à cette modification et à cette remise en cause. C'est, schématiquement, le principe de la « situation-problème ». Ces différentes conceptions de l'apprentissage qui se succèdent depuis Rousseau ont en commun de considérer qu'une situation peut avoir vis-à-vis de l'élève une force structurante : dès lors qu'elle le conduit à certaines actions, elle provoque des modifications de ses schèmes de pensée et d'action.

Or, dans le sens ordinaire du mot, une situation est un ensemble de circonstances dans lesquelles se trouve un individu, mais en outre de circonstances qui représentent une configuration singulière. L'idée de situation implique l'unicité. Le propre d'une situation, c'est d'être spécifique et donc nouvelle par rapport à toute autre.

Toutefois, pour poser l'hypothèse qu'une situation puisse faire apprendre, il faut supposer que cette configuration singulière produit chez le sujet des transformations qui vont pouvoir être utilisées dans d'autres situations. L'idée d'apprentissage implique l'idée de pouvoir utiliser dans l'avenir ce qu'on a appris. Si la situation est capable de modifier et de structurer l'organisation mentale de l'individu, cela doit se traduire par le fait qu'il est alors en mesure de s'affronter à des situations nouvelles et originales. L'apprentissage ainsi conçu ne débouche pas sur la capacité de l'individu à répéter ou reproduire le discours du savoir, mais sur sa capacité à affronter des situations nouvelles. Toute conception de l'apprentissage par situations doit être capable d'expliquer comment ce qui a été acquis dans une circonstance singulière peut être utilisé au-delà de cette singularité. Pour rendre compte de ce processus mystérieux par lequel une singularité circonstancielle engendre chez l'individu le pouvoir d'affronter d'autres singularités, un mot est fréquemment utilisé aujourd'hui : compétence. L'apprentissage par situations débouche non pas sur des savoirs, mais sur des compétences.

Nous interrogerons d'abord cette idée selon laquelle un individu rendu compétent par des situations d'apprentissage, devient par là même capable d'affronter de nouvelles situations. Que nous apprend sur ce qu'est une situation le fait que les élèves soient parfois capables, parfois incapables d'adapter ce qu'ils ont appris à de nouvelles situations ?

2. En quoi la notion de compétence est-elle solidaire de celle de situation ?

La plupart des chercheurs qui ont travaillé sur la notion de compétence (par exemple Le Boterf, 1994 et 1997 ; Perrenoud, 1997 ; Dolz & Ollagnier, 2002) ont insisté sur le fait qu'elle implique la mobilisation de différentes ressources : elle n'est pas seulement la mise en œuvre, à la demande, de procédures que l'individu aurait automatisées. Elle est la mobilisation de certaines de ces procédures pour faire face à une situation originale.

Parmi les nombreuses ambiguïtés qu'on peut relever au sein des curricula qui aujourd'hui mettent en œuvre cette notion, il y a le fait qu'on nomme « compétence » indifféremment de simples procédures et de véritables compétences. Or pour des élèves de 2^{ème} année de primaire, ce n'est pas la même chose d'effectuer la soustraction $23 - 16$ quand on leur demande, et de répondre adéquatement au problème suivant : « Dans la classe il y a 16 dictionnaires et 23 élèves ; combien le maître doit-il acheter de dictionnaires pour que chaque élève en ait un ? ». Dans le premier cas, un entraînement est possible. Dans le deuxième cas, il faut que l'élève soit capable de choisir, parmi les différentes procédures qu'il sait effectuer sur des nombres à ce

degré de la scolarité, celle qui convient à la situation. Même si, pour un adulte, la solution d'un tel problème est immédiate, elle ne l'est pas nécessairement pour un enfant de cette âge et d'autant moins si la soustraction lui a été présentée comme une opération qui consistait à retrancher d'une collection d'objets dont on connaît le nombre, un nombre également connu d'entre eux. Si toute compétence exige la maîtrise d'un certain nombre de procédures de base, aucune ne se réduit à elles. Dans le sens le plus ordinaire du terme, quelqu'un est considéré comme compétent, non pas seulement s'il est capable d'exécuter une opération quand cela lui est demandé ou quand il perçoit un signal explicite qui l'exige, mais lorsqu'il dispose d'une gamme d'opérations possibles et qu'il est capable de choisir et de combiner par lui-même celles qui conviennent pour affronter une situation inattendue relevant de son domaine de compétence. Il y a donc au centre de la compétence, l'idée d'adaptation à une situation. Et la notion de situation ainsi envisagée implique un certain degré de singularité. Bien entendu, il n'est pas exclu qu'une situation comporte des traits qui, d'une manière univoque, signalent à l'individu la seule procédure à utiliser. Mais si l'on parle de « situation », c'est pour dire que ces traits ne seront pas les seules caractéristiques de la situation ; il faudra donc que le sujet sache les repérer et les isoler au sein d'une multitude d'autres traits. Dès lors que le mot « situation », c'est toute l'épaisseur du réel circonstancié qui est évoqué et non pas à un signal isolé et explicite.

Les enseignants font couramment l'expérience de cette difficulté qu'ont certains élèves à atteindre de véritables compétences, c'est-à-dire à mobiliser à bon escient les savoirs et savoir-faire qu'ils possèdent. Il n'y a pas d'obstacle majeur à entraîner des élèves à répéter un énoncé ou à accomplir une procédure quand on le leur demande explicitement, même si ce processus est parfois long et laborieux. En revanche, il n'existe guère de démarche didactique qui permette à coup sûr qu'une majorité d'élèves sachent utiliser ces procédures dans des situations relativement nouvelles. Certains y arrivent spontanément, d'autres non. Ainsi on peut dire que la rencontre avec des « situations », au sens de circonstances singulières, constitue un des problèmes majeurs de la formation scolaire.

Les recherches qui, de près ou de loin, ont abordé ce problème semblent l'avoir envisagé essentiellement selon deux orientations, la première étant focalisée sur la notion de transfert, tandis que la seconde s'appuie sur l'idée de familles de situations.

3. Passer d'une situation à une autre : la question du transfert

Comment un individu qui a appris une démarche ou une procédure dans une situation donnée peut-il transférer cet outil intellectuel dans une situation nouvelle ?

Dans les années 1980-90, les recherches (cf. par exemple Richard, 1990) ont consisté à se demander comment le sujet peut repérer ou non des analogies entre deux situations. L'idée de départ de tels travaux étaient que pour qu'il y ait transfert, il fallait que le sujet repère ce qu'il y a de commun entre la situation dans laquelle l'individu a appris à utiliser une démarche, ou du moins sait l'utiliser, et la situation nouvelle dans laquelle on espère qu'il va être capable de mobiliser la démarche concernée.

Or les travaux de laboratoire ont fait apparaître que tous les individus (enfants, adolescents, adultes) établissent spontanément des analogies entre une situation nouvelle à laquelle ils sont confrontés et d'autres situations qu'ils ont vécues antérieurement et pour lesquelles ils ont des réponses. Mais ces analogies ne sont pas toujours celles qui conviennent, c'est-à-dire celles qui mettraient en correspondance la situation nouvelle avec une situation connue dans laquelle le sujet a déjà mis en œuvre la ou les procédures qui serait adéquate dans cette nouvelle situation. Autrement dit, certains sujets établissent des analogies entre situations nouvelles et situations connues sur la base de caractéristiques de surface et ne « voient » pas, en revanche, les identités structurelles qui peuvent éventuellement exister entre certaines situations. Cauzinille-Marmèche et Mathieu, dans une étude souvent citée (1991), font remarquer que ce qui distingue généralement les novices des experts dans un domaine donné, c'est que les premiers repèrent surtout les traits de surface des situations, tandis que les experts, eux, repèrent plutôt les traits structurels, c'est-à-dire ceux qui vont permettre d'établir des analogies utiles au transfert.

Le problème didactique, dès lors, serait de savoir comment il est possible, dans le cadre de la classe, d'orienter le regard des élèves sur les caractéristiques structurelles des situations. Or pour cela, il faudrait pouvoir distinguer, dans toute situation, les traits de structure des traits de surface, autrement dit avoir des critères qui permettent de définir ce qui est structurel par opposition à ce qui est superficiel. Comme on le verra, une telle détermination pose des problèmes théoriques considérables.

4. Les « familles » de situations

Parmi les travaux qui s'interrogent sur la manière dont un élève peut adapter ce qu'il sait faire à une situation nouvelle, une autre orientation est repérable, plus directement orientée vers la pratique didactique : il s'agit de la tentative d'élaboration de « familles de situations ». L'idée de départ est qu'une démarche, une procédure ou un assemblage de procédures est toujours applicable à une gamme de situations ; et que réciproquement, si différentes situations relèvent d'une même procédure, d'un même ensemble de procédures ou d'une même démarche, c'est qu'il y a entre ces situations quelque chose en commun.

Autrement dit, une telle conception prend pour acquis que les situations se laissent regrouper en « familles », en fonction des traits structurels qui sont les leurs. Dès lors, on pourrait poser comme principe didactique que lorsqu'un enseignant, dans une classe, fait acquérir une procédure par des élèves, il devrait toujours dans le même mouvement leur indiquer dans quelle famille de situations cette procédure peut être mobilisée. Par exemple, ne pas faire acquérir le théorème de Pythagore, sans expliquer aux élèves dans quel type de situations géométriques il est utile de l'appliquer ; ne pas parler, en grammaire, de la proposition relative, sans évoquer le type de situations discursives dans lequel il est fonctionnel de l'utiliser ; ne pas faire étudier la division, sans préciser dans quel type de situations on peut avoir à faire des divisions (par exemple, situations de partage, de répartition, de regroupement, de changement d'unités de mesure, etc.).

Ce principe didactique n'est certainement pas mauvais, et on peut penser que s'il était appliqué systématiquement, il permettrait des progrès pour beaucoup d'élèves. Encore faudrait-il, toutefois, qu'il ne se ramène pas à une simple énumération par l'enseignant des situations dans lesquelles une procédure est utilisable, mais qu'il passe par l'analyse des caractéristiques structurelles qui sont communes aux situations de la « famille » et par l'explication des raisons pour laquelle la procédure convient à cette donnée structurelle.

Or, même en prenant cette dernière précaution, ce précepte développé par un ensemble de chercheurs (par exemple, Meirieu & Develay, 1992 ; Bosman, Gérard & Roegiers, 2000 ; Beckers, 2002) et qui consiste à faire connaître non seulement des procédures, mais aussi les familles de situations auxquelles elles s'appliquent, vient se heurter à plusieurs obstacles majeurs.

Le premier de ces obstacles tient à la difficulté de définir d'une manière univoque ce que sont les caractères structurels d'une situation et, encore plus, les caractères structurels qui seraient communs à toutes les situations d'une « famille », famille qui se caractériserait par le fait qu'une même compétence s'y exercerait. On peut se rendre compte de cette difficulté en analysant les référentiels de compétences qu'on rencontre dans les curricula de différents pays. Nous avons tenté ailleurs (Rey & al., 2003) une telle analyse pour le référentiel de compétences adopté pour l'enseignement primaire et les deux premières années du secondaire en Communauté française de Belgique (Ministère de la Communauté française, 1999). Lorsqu'on examine la famille de situations qui correspondrait à une des compétences indiquées dans un tel référentiel, et que l'on cherche à définir le trait structurel qui est commun à toutes les situations de cette famille, on voit que cette caractéristique structurelle est très difficile à définir et de nature très diverse selon les familles.

Prenons par exemple la compétence suivante : « Dans un calcul, utiliser la décomposition des nombres » (Ministère de la Communauté française, 1999). Cela signifie, au niveau du primaire, qu'il peut être commode, dans certains calculs, de faire appel par exemple au fait que 19 est égal à $(20 - 1)$ ou bien que 18 est égal à (3×6) , etc. Qu'y a-t-il de commun à toutes les situations dans lesquelles de telles décompositions de nombres peuvent apporter un bénéfice ? Bien entendu, elles sont toutes des situations de calcul numérique, mais cela ne suffit pas à les définir spécifiquement. Le seul élément spécifique qu'on puisse leur trouver en commun, c'est que, dans toutes, la décomposition des nombres en sommes ou en produits y apporte une plus grande facilité ou rapidité de calcul. Autrement dit, ce qui est commun aux situations de la « famille » et qui la circonscrit n'est autre que les deux procédures qu'on peut y utiliser. On ne voit pas, dès lors, ce que l'enseignant pourrait dévoiler comme structure commune aux situations dans lesquelles la décomposition en produit ou en somme est utile. Par suite, on ne voit pas quel indice pourrait être communiqué aux élèves qui leur permettrait de repérer les situations dans lesquelles la décomposition d'un nombre peut être utile. La seule chose que l'enseignant puisse faire, c'est de donner quelques exemples de telles situations.

Voyons maintenant un autre exemple de compétence, pris cette fois dans la partie du référentiel qui concerne l'éveil scientifique : « Récolter des informations par une recherche expérimentale ». Dans ce cas, ce qu'il y a de commun aux multiples situations qui relèvent d'une telle compétence, ce n'est plus les procédures automatisables à mettre en œuvre ; car celles-ci peuvent être très diverses : « récolter des informations par une recherche expérimentale » à propos des états de la matière, et « récolter des informations par une recherche expérimentale » à propos d'un circuit électrique vont se traduire par des activités et des procédures très différentes. Ce qu'il y a de commun à toutes les situations de cette « famille » c'est que, dans toutes, on s'impose de recueillir des informations qui soient validées par un certain type de preuve. Ce qu'il y a de commun et qui définit la « famille », c'est le respect d'une exigence, et plus précisément d'une exigence épistémologique. Ce n'est donc pas exactement une caractéristique des situations en elles-mêmes qui constitue leur appartenance à une même famille, mais plutôt les règles qu'on leur impose. Il ne s'agit pas de « reconnaître », à certains indices, qu'une situation relève d'une démarche expérimentale, mais plutôt de « soumettre » la situation à une telle démarche.

Prenons encore un dernier exemple de compétence : « résoudre des problèmes ». Enoncer ainsi une compétence, c'est supposer que dans toutes les situations qu'on peut recouvrir du terme « problème », un même type de démarche est possible. C'est donc supposer du même coup qu'il y a quelque chose de commun à toutes ces situations, quel que soit le domaine dans lequel se rencontre le problème. Or ces situations semblent être foncièrement hétérogènes ; il est douteux qu'il puisse y avoir quelque chose de commun à un problème mathématique, un problème financier, un problème de santé ou un problème mécanique, etc. En tout cas, il est douteux que des situations si diverses soient telles qu'une même démarche mentale parvienne à en venir à bout.

5. Pas de famille de situations sans intention du sujet

Cette notion de famille de situations apparaît donc, au total, comme imprécise et fragile. Pour trouver un fondement sûr, elle exigerait qu'on puisse définir ce qui, objectivement, est commun aux différentes situations de la famille. Or cet

élément commun est hétéroclite : ce qu'il y a de commun aux situations de la famille, tient parfois à ce qu'on peut faire appel, pour les traiter, à des procédures relevant d'une liste relativement circonscrite, parfois au fait qu'on choisit de leur imposer les mêmes exigences épistémologiques, parfois au fait qu'on leur suppose une structure commune qui appellerait une démarche identique, etc.

Le caractère hétéroclite de ces éléments communs qui prétendent fonder des « familles » de situations nous semble en fait révéler que l'élément commun n'est pas « dans » les situations,

mais plutôt dans l'attitude du sujet qui les réunit. Ainsi dans le premier de nos exemples, ce sont les procédures susceptibles de faciliter un calcul et la volonté de rendre ce calcul plus facile qui vont engendrer la famille de situations dans lesquelles la décomposition d'un nombre est utilisable. C'est l'intention du sujet et les instruments intellectuels dont il dispose qui permet de dire qu'appartiennent à une même famille une multitude de situations de calcul numérique. De même, c'est l'exigence épistémologique émise par le sujet qui enjoint de chercher une preuve expérimentale et ce ne sont pas des caractéristiques des situations rencontrées. C'est bien encore le sujet qui, en fonction de ses intentions et de ses projets, repère une situation comme étant problématique. La réalité n'est pas problématique en elle-même.

Puisqu'il n'y a donc pas d'élément commun objectif, on ne saurait s'attendre à ce qu'un tel élément puisse apparaître aux élèves et qu'il soit, à leurs yeux, l'indice qu'il y a lieu d'utiliser une ou plusieurs procédures auxquelles ils ont été entraînés. Du coup la notion de famille de situation perd de sa fonctionnalité didactique.

Mais elle perd de son intérêt didactique également pour une autre raison. Même s'il existait des éléments objectifs propres à certaines situations et qui appelleraient la mise en œuvre de démarches déterminées, il faudrait encore que les élèves soient capables de repérer qu'une situation nouvelle pour eux comporte ces éléments. Or, là encore, l'expérience enseignante fait apparaître qu'il est parfois difficile aux élèves de distinguer, au sein d'une situation, tel caractère qui pourrait pourtant, s'ils le percevaient, leur indiquer à quelle famille la situation appartient et par conséquent quelles procédures elle appelle.

Par exemple, comme nous l'évoquions plus haut, un professeur de mathématiques peut choisir, au moment où il présente aux élèves le théorème de Pythagore, de leur indiquer dans quelle famille de situations il est possible de l'utiliser, en leur expliquant que chaque fois que dans un triangle rectangle, on connaît la mesure de deux côtés, il est possible de calculer la mesure du troisième. Malgré une telle précaution, il n'est pas certains que tous les élèves, placés dans une situation géométrique où ils doivent découvrir la longueur du côté d'un carré dont ils connaissent la diagonale, perçoivent que cette situation appartient à la famille de celles pour lesquelles on peut mobiliser le théorème de Pythagore. Un élève débutant en géométrie, même s'il connaît les propriétés du carré, peut ne pas « voir » que la figure formée par un carré et sa diagonale comporte du même coup deux triangles rectangles et isocèles. Car la situation, pour être rattachée à une famille, doit être « interprétée », c'est-à-dire que dans l'enchevêtrement des caractères dont elle est porteuse, le sujet doit repérer les traits spécifiques de cette famille.

Ainsi il n'est pas certain que la présentation aux élèves des « familles de situations » dans lesquelles chaque procédure ou groupe de procédures convient permette à ceux-ci d'acquérir des compétences envisagées comme faculté de mobilisation à bon escient.

6. Pas de compétence sans interprétation des situations

A vrai dire, la difficulté que nous venons d'évoquer sur un exemple de mathématiques scolaires se révèle bien plus importante encore dès qu'on sort de ce domaine, c'est-à-dire à la fois des mathématiques et des situations

scolaires. Car en mathématiques, on se trouve dans des situations épurées, au sens où on n'y rencontre que des objets mathématiques, c'est-à-dire des objets entièrement transparents à l'esprit humain parce que conçus par lui. Ces objets sont en fait des concepts comportant un nombre fini de caractéristiques.

Dès qu'on aborde des situations appartenant à la réalité empirique, en physique, en biologie, en histoire, etc. chaque situation comporte un nombre infini de caractéristiques ; et c'est au sein de cette infinité qu'il convient de sélectionner les traits « qui conviennent », c'est-à-dire ceux qui indiqueront quel ensemble de procédures permet de répondre à la situation. La difficulté de « voir », dans de telles situations, les traits pertinents et de négliger tous les autres est bien plus

grande que celle qu'on éprouve en mathématique. L'interprétation de la situation est radicalement plus ouverte.

En outre, cette difficulté de sélection et d'interprétation augmente encore quand on passe de situations scolaires à des situations de la vie extra-scolaire. Car, à l'école, les situations dans lesquelles les élèves sont placés sont, du moins dans les didactiques classiques, réduites : on n'y fait intervenir qu'un petit nombre d'éléments, ceux-là mêmes qui appellent l'usage des procédures qu'on veut précisément voir utilisées par les élèves. Ce qui permet d'effectuer cette réduction, c'est qu'on substitue aux situations réelles, des énoncés langagiers de situations. Et dans ces énoncés, ne figurent que certains caractères de la situation qu'on prétend décrire. La situation est ainsi déjà interprétée.

Dans cette optique, il serait sans doute intéressant d'opérer une distinction entre une « tâche » et une « situation ». Dans le monde scolaire, la distinction n'est pas toujours faite. Par exemple certains auteurs parlent de familles de tâches là où d'autres parlent de familles de situations. Dans certains référentiels (au Québec par exemple), la compétence est définie comme ce qui permet de faire face à des « situations », alors que dans d'autres (c'est le cas en Belgique) elle est présentée comme ce qui permet d'accomplir des « tâches ». Or il y a une différence importante entre les deux termes : une tâche est une sorte de situation très particulière ; c'est une situation dans laquelle ce qu'il y a à faire est déjà déterminé, que cette détermination ait été faite par le sujet lui-même (lorsqu'il se donne une tâche) ou bien qu'elle lui soit imposée de l'extérieur (par exemple dans beaucoup de situations professionnelles). Ainsi, lorsqu'il y a tâche, la finalité est fixée, ainsi parfois que certaines des conditions de sa réalisation. Par là, on peut dire que la situation a déjà été l'objet d'une interprétation : elle est circonscrite par la destination qu'on lui donne, laquelle induit une première sélection des caractéristiques à prendre en compte. Dans le cas des situations qui ne sont pas des tâches, au contraire, la détermination des caractères à prendre en compte est totalement ouverte. En outre, les tâches sont, le plus souvent, définies ou transmises au moyen du langage ; et cette traduction langagière contribue également à « réduire » la situation à certains de ses éléments.

Même si dans certaines pratiques issues des courants de l'éducation nouvelle (par exemple chez Freinet ou Decroly) l'élève est confrontée à des situations totalement ouvertes, dans la forme traditionnelle de l'activité scolaire en revanche, les situations auxquelles les élèves sont confrontés sont des tâches. On leur dit explicitement ce qu'il y a à faire et ils sont par là placés dans des situations « réduites ».

Pourtant, malgré cette circonscription étroite, certains élèves ne repèrent pas les éléments pertinents. Et surtout, il arrive que certains ne tiennent pas compte de la délimitation qui a été imposée à la situation dans sa présentation sous forme de tâche. Ainsi en va-t-il dans l'exemple suivant. Dans une classe de 4^{ème} primaire un enseignant, désirant faire travailler par ses élèves la formulation langagière des mouvements dans l'espace, leur demande d'expliquer oralement quel est le chemin pour se rendre de l'école à la gare. Aussitôt un élève lève la main et, s'étant vu accorder la parole, déclare : « Monsieur, y'a pas de problème ; si vous voulez aller à la gare, mon père va vous y emmener ». On a là au départ une situation extra-scolaire usuelle : l'individu avec son besoin de se rendre à des endroits prédéfinis, face à la ville avec sa topographie. L'enseignant procède à une réduction qui lui permet de construire une tâche scolaire : on se limitera à l'explication langagière du chemin de l'école à la gare, et les élèves auront, dans cette tâche, à mobiliser les savoir-faire lexicaux et syntaxiques qu'ils possèdent et plus précisément ceux qui permettent d'exprimer l'orientation spatiale. Mais l'élève qui répond transgresse la délimitation de la tâche et revient à la situation extra-scolaire de départ : il l'interprète à sa manière et même l'étend à des considérations socio-affectives dans son rapport avec le maître en lui offrant ses services et en engageant la disponibilité de son père dans cette aventure.

Il faut noter que la réponse de cet élève, même si elle est inadéquate par rapport à ce qu'attend l'école, n'est pas du tout dénuée de valeur à la fois fonctionnelle et morale. Il n'y a pas de raison de la disqualifier et il faut reconnaître qu'une multiplicité d'interprétations d'une même situation est possible. De même, revenons un instant au petit problème que nous évoquions au début :

dans une classe de 23 élèves, on dispose de 16 dictionnaires ; combien le maître doit-il en acheter pour que chaque élève en ait un ? On peut facilement imaginer que devant une telle tâche, un élève, plutôt que d'effectuer le calcul, se focalise non pas sur le nombre de dictionnaires à acheter, mais sur le fait qu'il en manque, sur la question de savoir si le maître pourra en acheter, sur les embarras qui pourraient naître du fait qu'il pourrait y avoir un dictionnaire pour deux élèves, etc. Là encore, il apparaît qu'il n'y a pas qu'une manière légitime d'interpréter les situations.

7. Les situations ne sont pas seulement interprétées, elles sont construites

Nous avons parlé jusqu'à présent d'interprétation des situations, comme s'il existait des situations objectivement délimitées qui, par après, pouvait faire l'objet d'interprétations diverses. Mais en fait, chaque fois que nous avons évoqué une

réinterprétation d'une situation, il s'agissait en réalité d'un changement de situation. Lorsque l'élève réinterprète la tâche scolaire d'expression orale et la lit comme une demande du maître pour qu'on l'aide à se rendre à la gare, il ignore la situation scolaire avec ses enjeux d'apprentissage et de savoir. Il construit une autre situation dans laquelle le but n'est plus d'apprendre, mais de résoudre un problème de déplacement urbain, dans laquelle le terrain d'action n'est plus limité au territoire de la classe, dont la durée déborde largement le moment de la leçon, dans laquelle les moyens disponibles ne sont plus ceux du seul matériel scolaire et dans laquelle la relation au maître n'est pas suspendue à la qualité du travail scolaire, mais liée aux services rendus, etc. Là où il y a une situation pour l'enseignant et les élèves qui sont entrés dans le jeu de la tâche scolaire, il y a une autre situation pour l'élève qui intervient.

En fait, il n'existe pas de situation objective qui serait, dans les faits, délimitée dans l'espace et le temps et qui comporterait des caractéristiques déterminées. C'est chaque sujet qui isole un segment du continuum spatio-temporel et sélectionne des objets, des caractéristiques ou des aspects, et c'est cet ensemble qui est pour lui « la situation ». Il n'est donc pas étonnant que l'enseignant et chacun des élèves puissent être au même moment, au même endroit, face aux mêmes objets matériels et néanmoins ne partager en aucune manière la même situation.

La construction de la situation qu'opère un sujet à un moment donné n'est pas aléatoire. Elle dépend plutôt de ses projets, autrement dit de ce qu'il veut faire advenir. Mais il ne faut pas entendre le terme de projet uniquement au sens ordinaire d'un but qu'on s'est consciemment fixé et pour lequel on a explicitement conçu des moyens, des étapes et une planification. Le projet peut être implicite, mal défini, hésitant. Mais on peut estimer que tout sujet est, à chaque instant, dans la recherche d'un état du monde qui n'est pas l'état actuel. Ainsi, à travers les minuscules intentions de la vie quotidienne et à travers des buts plus importants et à plus long terme, le sujet éclaire le monde. Ce sont ces projets qui, à chaque instant, délimitent ce qu'est pour lui la situation. Les éléments de cette situation et son empan spatio-temporel s'établissent sur la base de l'aide ou au contraire de l'obstacle qu'ils constituent pour le projet. Quant aux éléments de la réalité qui ne sont ni adjuvants ni obstacles par rapport aux projets du sujet, ils ne font tout simplement pas partie de la situation ainsi construite. Comme le fait remarquer Sartre, un rocher qui bloque un sentier de montagne n'est rien pour un sujet tant que celui-ci n'a pas décidé d'entreprendre une randonnée qui passe par ce sentier. C'est le projet qui fait être la situation avec ses caractères favorables ou contraires et qui du même coup fait connaître le monde.

Cela ne signifie évidemment pas qu'on ait affaire à un monde magique qui se créerait en fonction de nos désirs ou de nos volontés. Les éléments dont un sujet construit la situation sont bien réels, le rocher rencontré sur le sentier n'est pas une fiction ni un fantasme. Mais ils ne se révèlent que par les projets. Ce sont ces derniers qui instaurent et structurent la situation et font ainsi apparaître les éléments dont elle est constituée.

Ainsi, on ne peut considérer une situation comme un ensemble de circonstances objectives qui environneraient l'individu et qui seraient indépendantes de ce qu'il est et de ce qu'il veut. Une

définition de la situation comme ce qui environne l'individu manifeste par elle-même son imprécision et par là son inanité. Car, comment va-t-on déterminer jusqu'où s'étend ce qui environne l'individu et ce qu'on y inclura ? Autrement dit, qu'est-ce qui, dans la réalité elle-même, marquera la limite de ce qui est, pour un individu donné, la situation ? Y inclura-t-on le quart d'heure présent ou bien le siècle dans lequel il vit ? Y mettra-t-on les objets matériels qui sont actuellement dans son champ de perception ou bien faut-il y inclure les objets qui sont dans la pièce voisine et dont il fera usage dans quelques minutes, ou bien encore l'ensemble des objets auxquels il peut avoir accès dans la société où il vit ? Faut-il y prendre en compte ce qui est accessible à ses sens, ou bien également les bactéries, les molécules et les atomes qui l'entourent ? Rien du côté des objets du monde ne permet de répondre à ces questions. Ce qui constitue l'environnement ou la situation d'un individu à un moment donné, c'est ce qu'il prend en compte, en fonction de ses besoins, de ses buts, de ses centres d'intérêt, bref de ses projets.

8. Différentes constructions de situations : le transfert revisité

Ces considérations ont plusieurs conséquences. 1/ La première concerne la grande orientation qui coure à travers l'histoire de la pédagogie au moins depuis Rousseau et qui consiste à estimer que la meilleure manière

de provoquer l'apprentissage d'un individu consiste à le placer dans une situation qui, par ses caractéristiques propres, l'amènera à se transformer. Cette conception de l'apprentissage s'appuie sur l'idée qu'une situation possède des caractéristiques objectives et que celles-ci sont suffisamment indépendantes de l'individu pour avoir à son égard une force structurante. Or les choses sont peut-être plus complexes : lorsqu'un enseignant ou, plus généralement, un éducateur met en place un dispositif (pouvant comporter des objets, des tâches, des contraintes relationnelles ou socio-affectives, etc.) qui, à son sens, doit conduire l'élève à modifier sa façon de penser et donc à apprendre, c'est à ses yeux que le dispositif est une situation d'apprentissage. Il se peut que pour certains élèves, compte tenu de leur projet (et notamment de leur rapport à l'école), la « situation » soit proche de celle que l'enseignant perçoit ; mais il se peut également que pour d'autres élèves la situation ne soit pas du tout cadrée de la même manière et qu'ils n'entrent pas dans la dynamique d'apprentissage que l'enseignant voulait provoquer. Ce ne sont pas les caractéristiques de la réalité qui engendrent un processus d'apprentissage, mais, le cas échéant, celles qui sont retenues par l'élève dans la situation qu'il construit.

Ainsi, il n'y a pas d'automatisme à ce qu'une situation-problème provoque à coup sûr l'apprentissage de tous les élèves. Car, pour qu'elle le fasse, il faut qu'elle devienne pour chaque élève leur situation et que chacun y voit une possibilité d'apprendre.

2/ Dès lors qu'on considère une situation non plus comme un ensemble d'objets et de caractéristiques déjà délimité et structuré dans la réalité même, mais comme une construction de chaque sujet, l'énigme du transfert se dissipe. Lorsque le transfert ne se fait pas, ce n'est pas que le sujet « rate » les traits pertinents, c'est plutôt qu'il construit la situation de telle manière qu'elle contient des caractéristiques autres que celles qui permettraient d'établir une analogie avec la première situation. Lorsque le psychologue attend un transfert, c'est-à-dire le fait qu'un sujet utilise dans une situation B, les démarches ou procédures qu'il a utilisé dans la situation A, c'est que ce même psychologue « voit » dans les deux situations la même structure. Mais cette structure identique n'est telle que parce qu'il découpe et construit chacune des deux situations d'une certaine manière. Le sujet qui rate le transfert construit, pour sa part, les deux situations d'une toute autre manière ; les caractères qu'il inclut dans chacune des situations sont alors tout à fait différents de ceux que le chercheur a retenus ; du coup pour le sujet, il n'y a pas d'élément commun ni de structure commune entre les deux situations, en tout cas pas l'élément ou la structure que le chercheur pour sa part avait repéré.

Or la manière de construire les situations qui est celle du psychologue n'a pas *a priori* plus de légitimité que la manière du sujet. Nous voulons dire par là qu'elle ne s'impose pas immédiatement comme étant *la* réalité. Elle est une construction de la réalité, tout comme l'est

celle du sujet. Les notions de « traits de surface » et de « traits profonds » (ou « structurels »), utilisés par certains chercheurs pour distinguer le novice de l'expert sont en fait relatifs à une construction particulière des situations.

Nous avons vu, à propos de la notion de « famille de situations », combien la détermination de l'élément commun aux situations d'une famille pouvait être variable selon les compétences qu'on envisage. Cette variabilité est le signe de leur caractère arbitraire. L'élément commun qu'on peut repérer entre des situations n'est pas dans la réalité : il est plutôt l'effet du point de vue du sujet.

Si l'on prend en compte les considérations qui précèdent, on pourrait dire que la manière qu'a l'enseignant de construire les situations ne s'impose pas plus, *a priori*, que celle de l'élève. Ainsi formulée, notre position pourrait apparaître comme relativiste et pourrait conduire à mettre en cause la légitimité même de l'enseignement. Si la construction des situations qui est celle du maître n'a pas plus de valeur que celle de l'élève, on ne voit pas au nom de quoi la structure scolaire serait là pour imposer la première.

A cette position, on peut objecter que la manière de construire les situations qui est celle de l'enseignant dans sa classe est plus « vraie » puisqu'elle est déterminée par des savoirs qui ont traversé des épreuves vérificatrices, qu'elle est plus « rationnelle », puisqu'elle ouvre sur une plus grande efficacité dans l'usage technique du monde, qu'elle est socialement plus « légitime » puisqu'elle est inspirée par le patrimoine de connaissances de l'humanité.

Nous ne le nions pas et la position que nous voulons assumer n'est pas du tout relativiste et ne débouche en aucune manière sur une remise en cause de l'enseignement. Ce que nous voudrions souligner, c'est que même s'il y a une supériorité épistémologique de la construction de la réalité de l'enseignant, celle-ci n'est pas exempte d'arbitraire social : les manières de découper les situations, de prendre en compte certains aspects et de négliger d'autres, de hiérarchiser les stimuli, de les sérier et de les encoder ne s'imposent pas d'elles-mêmes. Il faut que ces manières soient communiquées à l'élève, soit par une explicitation, soit par l'exemple. Autrement dit, les situations organisées par le maître sont insuffisantes, en elles-mêmes, pour communiquer aux élèves le cadrage de la réalité dont elles sont porteuses.

Dans beaucoup de pratiques proposées par les didactiques contemporaines et aussi par les « méthodes actives », le maître établit une situation (un « projet », une « situation-problème », une activité, etc.) dans laquelle il place les élèves ; et il estime que la confrontation des élèves à cette situation les conduira inexorablement et par sa seule efficacité à modifier leur façon de penser. C'est cette idée que nous voudrions remettre en cause, car elle ne fonctionne que pour les élèves qui construisent déjà les situations comme le fait le maître et risque de laisser de côté ceux qui les construisent d'une manière différente.

9. Situations, savoirs, et textes

Au terme des remarques qui précèdent, on peut dire que la tâche de l'école est de faire partager par les élèves une certaine forme de construction des situations. Mais quelle est cette forme ? On peut s'attendre à ce qu'elle comporte des caractéristiques multiples et complexes. Nous ne saurions prétendre, ici, les explorer exhaustivement. Mais nous voudrions tenter au moins d'en éclairer un aspect particulier et limité. Cet aspect présente l'intérêt d'attirer l'attention sur une autre dimension de la notion de situation.

Une des finalités affichées par l'école est de faire acquérir par les élèves des savoirs. Bien entendu, on peut donner au mot « savoir » des sens multiples ; on peut parler par exemple de « savoirs en acte » ou de « savoirs incorporés ». Mais lorsqu'on veut justifier la structure scolaire par le fait qu'elle transmet des savoirs, on entend généralement par là la transposition scolaire de « savoirs savants », pour reprendre le vocabulaire de Chevallard (1991). Même en se limitant à ce dernier sens, il serait imprudent de vouloir définir, d'une manière univoque, ce qu'est un savoir, tant sont diverses les options épistémologiques qui peuvent en fonder les différents types.

Mais il y a peut-être un caractère formel qu'on peut leur reconnaître à tous : c'est le fait qu'ils se présentent sous la forme de textes. Les mathématiques et les sciences de la nature sont autant de textes. Il en va de même des sciences humaines : le récit historique, par exemple, est un texte.

Un texte est un assemblage d'énoncés. Cet assemblage n'est pas un agrégat : il a une cohérence qui tient au fait qu'il a un début et une fin et qu'il prétend à un certain degré de complétude ; mais sa cohérence tient aussi au fait que les énoncés qui le composent ont des liens les uns avec les autres, liens de logique et d'inférence. Un des caractères qui assurent ces liens entre les énoncés vient du fait que les termes dont ils sont faits conservent une définition univoque tout au long du texte. C'est là une première différence, essentielle, avec le discours de la vie courante. En outre ces termes reçoivent leur définition de leurs rapports mutuels : ce qui définit, en physique électrique, la notion de « résistance », c'est un certain type de relation que ce terme entretient avec d'autres termes relatifs à ce qui peut se trouver dans un circuit (générateur, condensateur, etc.) ; ce qui la définit également, c'est la relation mathématique qui met en rapport résistance, intensité, longueur et section du fil, caractéristiques du matériau. De même, en mécanique classique, ce qui définit la notion de force, ce sont les relations qui la lient aux autres notions de cette partie de la physique, par exemple aux notions de masse et d'accélération.

Les savoirs, tels qu'on les retrouve dans la façon dont ils sont présentés en classe, ont ce caractère textuel. On peut même dire que c'est surtout dans leur forme scolaire que les savoirs ont ce caractère textuel. Dans la pratique de construction des savoirs scientifiques, c'est-à-dire au niveau des savoirs savants, la forme textuelle est moins nette : l'exposé systématique est souvent inachevé et les concepts ont parfois des sens en évolution. C'est dans la transposition didactique que, comme le signalait Verret (1975), le savoir se présente sous la forme d'un texte stabilisé, organisé spécialement en vue de sa transmission.

Ce texte du savoir n'est pas nécessairement présenté aux élèves sous une forme écrite ni sous forme linéaire et unifiée : il se dissémine sous la forme du discours de l'enseignant, de ses interactions verbales avec les élèves, du commentaire des activités proposées en classe, des corrections qu'il apporte aux travaux des élèves. Mais on peut dire cependant qu'il s'agit bien d'un texte, car il y a cohérence : l'enseignant, à l'intérieur d'une discipline scolaire donnée, n'est pas censé présenter, à des moments différents, des affirmations contradictoires entre elles. Et les termes qui constituent le vocabulaire spécifique de chaque discipline conservent également strictement leur sens.

10. Situation et contexte

Or un texte constitue un objet très particulier et dont le rapport aux situations est problématique. Cela se voit notamment en ce que la manière de donner du sens à un énoncé n'est pas du tout la même selon que l'énoncé est une parole échangée dans la vie courante ou bien, au contraire, appartient à un texte.

Lorsque deux interlocuteurs échangent des paroles dans la vie courante, l'énoncé émis par l'un d'eux est, dans le cas le plus général, compris par l'autre parce qu'il se réfère aux objets, aux actions ou aux événements environnants. Ainsi une parole telle que « ça monte » n'aura pas le même sens si les deux interlocuteurs sont en train d'observer la marée au bord de l'océan ou s'ils sont en train de circuler en bicyclette sur une route de montagne. Pour celui qui entend la parole, le sens de celle-ci naît du rapport qu'elle a avec les éléments de la situation. Pour que les interlocuteurs se comprennent il faut qu'ils partagent la même situation.

Cela implique non seulement qu'ils aient en commun un environnement donné, mais, comme nous l'avons indiqué précédemment, que leurs projets soient suffisamment proches ou articulés l'un à l'autre pour qu'ils opèrent sur cet environnement objectif le même type de cadrage. Ainsi si dans un milieu professionnel, un individu A dit à un individu B : « Le rapport est sur le bureau

d'Anne », cette parole est comprise de B parce qu'il sait qui est Anne, qu'il sait où est son bureau, qu'il sait de quel rapport il s'agit, mais aussi parce que la collaboration dans le travail induit entre A et B des projets articulés l'un à l'autre, par exemple l'exigence partagée que B prenne connaissance du rapport en question, etc.

Lorsque dans le milieu domestique, un membre de la famille demande à un autre : « As-tu pensé à prendre de l'essence ? », cette parole n'a de sens pour la personne interpellée que parce qu'elle réfère à une automobile possédée par la famille, mais aussi parce qu'il y a un projet commun (de ne pas laisser la voiture en panne sèche, de préparer un déplacement, etc.). Ainsi le sens des paroles de la vie courante naît d'une situation commune aux interlocuteurs.

Il en va tout autrement dans un texte. Car dans ce cas, l'auteur et le lecteur n'ont pas, dans le cas général, vécu en commun les mêmes situations. Dès lors le sens d'un énoncé pris dans le texte ne peut pas émerger de la référence aux situations. L'énoncé se comprend plutôt par référence aux autres énoncés du même texte. Si, au milieu d'un roman, je lis une phrase comme « Inquiet, il arrêta la voiture sur la place », je ne peux la comprendre que parce que, dans les passages qui précèdent, j'ai lu des énoncés qui me donnaient des renseignements sur ce personnage, sur cette voiture, sur cette place et sur les raisons de cette inquiétude. Il peut arriver aussi que tel élément évoqué dans la phrase s'éclaire, non pas de ce qui précède, mais de ce qui suit. De toute façon, ce qui donne sens à la phrase, ce sont d'autres passages du même texte, autrement dit le contexte. Dans un texte, les énoncés tirent leur sens de leurs rapports mutuels.

Nous pouvons donc dire que dans la parole, le sens renvoie à la situation, tandis que dans un texte, il renvoie au contexte. Notons qu'il ne convient pas d'assimiler ce que nous appelons ici parole à l'oral, ni ce que nous appelons texte à l'écrit. Il peut y avoir des écrits qui sont des paroles et qui renvoient à des situations : c'est le cas par exemple du courrier, des modes d'emploi, des écrits indicateurs (par exemple « Ouverture à 15 h. »), etc. Et il peut y avoir au contraire des énoncés oraux qui sont des textes ou font partie de textes : c'est le cas lorsque des interlocuteurs ont une conversation d'idées, ou bien lorsqu'un enseignant fait un cours.

Ce qui caractérise le texte, c'est justement son autonomie par rapport à toute situation : le sens ne naît pas d'une référence à ce qu'auraient vécu en commun l'auteur et le lecteur. Il émerge de la relation qu'entretiennent les uns avec les autres les différents énoncés au sein du texte. Cette autonomie du texte par rapport aux situations se remarque dans les récits fictionnels et elle est encore plus nette dans les textes scientifiques. Dans les récits, il est bien question d'objets que tout lecteur a déjà rencontrés dans les situations qu'il a vécues, car un roman se réfère bien à notre monde commun. Toutefois, dans son expérience personnelle, le lecteur les a rencontrés éclairés par les projets qui étaient les siens, autrement dit, au sens fort que nous voulons donner à ce terme, *en situation*. Dans le texte du roman ou de la fiction, ce sont bien les mêmes objets qui apparaissent, mais ils ne sont plus révélés et éclairés par le projet personnel, comme ils peuvent l'être dans la situation vécue.

Dans le cas des textes scientifiques tels que la biologie, la physique, etc., les énoncés renvoient bien, là encore, à la réalité de notre monde matériel, mais on est encore plus éloigné des situations que peuvent construire, dans leur vie personnelle, ceux qui lisent de tels textes. Car, comme nous l'avons signalé plus haut, les termes qui composent ces énoncés prennent leur sens, non pas directement d'objets ou de phénomènes qui appartiendraient aux situations vécues, mais des relations qui sont établies entre eux au sein du texte. Et c'est peut-être avec les mathématiques que l'autonomie du texte par rapport aux situations atteint son point le plus haut, car, dès lors qu'on a affaire à une construction axiomatisée, les énoncés ne tiennent plus leur validité d'une confrontation avec la réalité, mais seulement de leur cohérence, telle qu'elle est garantie par le raisonnement déductif. Et les termes qui sont utilisés n'ont plus aucune vocation à représenter tel aspect de la réalité : ils ne doivent leur sens qu'à leurs rapports mutuels.

Cette autonomie des savoirs textuels par rapport à la réalité telle qu'elle est construite dans la vie courante ne se limite pas la présentation savante qu'on peut en faire. Elle est en jeu également à l'école et constitue précisément une des difficultés majeures du travail qui s'y mène. Lorsqu'un enseignant du primaire présente aux élèves la notion géométrique de rectangle, il peut bien entendu leur montrer des exemples de rectangles ; mais il faut bien, à la fois pour entrer dans un véritable savoir géométrique et pour dépasser les ambiguïtés de l'expérience perceptive, qu'il conduise les élèves à définir le rectangle par sa différence ou sa spécificité par rapport à d'autres figures (carré, parallélogramme, trapèze, quadrilatère, etc.) et par référence à d'autres termes de la géométrie (côté, angle, parallélisme, égalité). De même, lorsqu'il veut, en grammaire, faire approcher la notion d'adjectif, il peut faire repérer par les élèves différents adjectifs ; mais il doit aussi présenter ce type de mots par ses différences avec les autres (verbes, noms, etc.) du point de vue de sa fonctionnalité sémantique et de son fonctionnement syntaxique et morphologique. Ainsi les savoirs scolaires, même sous la forme où ils apparaissent dès les premières années de l'école primaire sont bien des textes, et comme tels, ils exigent que les élèves renoncent à un sens qui serait lié aux situations.

11. Situations de classe et texte du savoir

Un élève, comme tout être humain, est toujours en situation. Dans la classe, en fonction de son projet, il focalise son attention sur un certain nombre d'objets, d'actions, de relations avec autrui et c'est par référence à cette configuration qu'il donne sens aux événements et aux paroles, notamment aux paroles de l'enseignant.

Cette modalité du sens nécessairement attachée à une situation fait que l'enseignant, s'il veut que le savoir prenne du sens pour les élèves, doit partir de la situation. Comme nous l'avons déjà dit, une version optimisante consiste à dire que l'enseignant organise une situation propre à conduire les élèves au savoir. Nous dirions plutôt, pour notre part, qu'il met en place un ensemble d'objets, de tâches et de contraintes ; et cet ensemble constitue, à ses yeux, une situation, c'est-à-dire un ensemble qui s'éclaire de son projet de faire acquérir les savoirs. Sur la base du même ensemble, les élèves vont, eux aussi, construire une situation, mais une situation qui n'est pas nécessairement la même que celle du maître.

La situation qu'ils construisent varie évidemment d'un élève à l'autre en fonction du projet de chacun. Certains veulent apprendre, mais le sens qu'ils donnent à cette opération peut être très divers, comme le montre Charlot (1997) lorsqu'il distingue des formes de rapports au savoir. Certains veulent surtout établir de bons rapports avec l'enseignant. Certains veulent se mettre en règle avec l'institution, etc.

Mais en dépit de cette grande diversité, il y a quelque chose de commun à tous les élèves. Ils ne peuvent donner sens à ce que dit l'enseignant et aux termes qu'il utilise qu'en les référant aux objets et aux actions qui font partie de leur situation. Or l'enseignant souhaite, pour sa part, que les élèves détachent, de la situation singulière dans laquelle ils se trouvent et qu'il a lui-même construite en fonction de son projet, le sens des énoncés et des mots prononcés. Le maître vise à ce que les élèves donnent à ces termes et énoncés un sens qui dépasse la référence à la situation actuelle. Il s'agit que ces énoncés constituent un *savoir*, c'est-à-dire un discours qui soit relativement indépendant de toute situation singulière, autrement dit un texte. Il s'agit de faire passer les élèves d'une situation singulière à un contexte. La situation est, donc, dans le processus d'enseignement-apprentissage, ce dont on part nécessairement et à la fois ce dont il faut impérativement sortir.

Mais on peut tout aussi bien formuler ce problème comme celui d'un écart entre la situation vécue par certains élèves et la situation vécue par le maître. Pour ces élèves, la situation, ce sont les actes à faire, conformément à ce qu'a demandé le maître, avec les outils dont ils disposent. Pour l'enseignant la situation, ce n'est pas uniquement les gestes que l'on est en train de faire et les objets que l'on est en train de manipuler, c'est aussi ce qui dépasse ces singularités et renvoie à des concepts liés entre eux par des liens logiques.

Cet écart entre la situation construite par certains élèves et celle qui émane de l'enseignant (et qui peut être partagée par d'autres élèves) se manifeste à travers un ensemble de malentendus. Certains focalisent leur attention sur le matériel utilisé dans l'activité ; ou bien estiment que l'essentiel est dans le respect de règles de présentation (« Doit-on écrire le titre en rouge ? ») ; ou bien se centrent sur « ce qu'il y a à faire » sans se demander pourquoi il faut faire cela, à quoi cela conduit ; ou bien encore pensent être quitte dès lors qu'ils ont été sages ; ou bien donnent à l'activité le même statut qu'un travail pour un employeur et ne se sentent pas obligés de s'engager dans l'activité dès lors qu'ils estiment ne pas déjà savoir comment l'accomplir ; ou bien, comme nous l'avons vu sur un exemple, attribuent à l'activité une utilité extra-scolaire, etc. Ces malentendus ne sont pas surprenants, si l'on prend en compte le fait que le principe de la situation scolaire n'est pas seulement de dépasser la situation vécue en classe, au sens où il faudrait la prolonger, mais de rompre avec l'idée de l'ancrage dans une situation.

Conclusion

Comme tout individu engagé dans une activité professionnelle, l'enseignant est confronté, dans la classe, à des situations. Mais on ne peut pas analyser sa pratique uniquement avec les instruments qui servent à penser le rapport entre un individu et les situations de travail qu'il rencontre. Car, les situations de classe ont des spécificités : elles sont des situations pour l'enseignant, mais aussi pour l'élève. L'enseignant n'est pas seulement confronté à des situations, mais il est aussi un organisateur de situations pour d'autres que lui ; et ces situations sont destinées à conduire ceux-ci à des savoirs.

Cette dernière affirmation constitue le principe essentiel à la fois de la tradition déjà ancienne des méthodes actives et de beaucoup d'orientations didactiques contemporaines. Dans cette mouvance, il est généralement admis que l'élève n'apprend pas en recevant un savoir, mais en menant des actions dans la confrontation à des situations. Le modèle explicatif d'un tel processus d'apprentissage est souvent, d'une manière avouée ou non, emprunté au principe de « l'assimilation » et de « l'accommodation » proposé par Piaget. Ou bien les éléments des situations rencontrées se laissent appréhender par la force assimilatrice des schèmes que possède le sujet ; ou bien ces éléments contraignent ces schèmes à se modifier, selon le modèle de la sélection naturelle, dans une version peut-être plus larmarckiste que darwiniste ; et c'est ce dernier processus qui peut être considéré comme apprentissage. Ce modèle présente d'incontestables intérêts, tant sur le plan théorique que dans ses conséquences didactiques.

Pourtant il nous semble qu'il s'appuie sur une conception relativement mécaniste du rapport entre sujets humains et situations. Il est difficile d'envisager d'un côté un sujet humain qui aurait un mode de fonctionnement psychologique fermé, d'un autre côté des situations qui seraient porteuses de caractéristiques objectives. Une situation est un cadrage spatio-temporel et une sélection de caractéristiques, cadrage et sélection qui sont opérés par chaque sujet à chaque moment. Une situation n'est pas la réalité, mais la manière dont un sujet donne sens à la réalité à un instant donné. On ne peut donc pas s'attendre à ce qu'une situation, par des caractères dont elle serait porteuse en elle-même, conduise tout élève aux savoirs. Car chaque élève va construire, sur la base de ce que l'enseignant tente de mettre en place, ce qui est pour lui sa situation.

En outre, les savoirs enseignés à l'école ne sont pas susceptibles d'émerger directement de la confrontation d'un sujet avec des situations, et cela pour au moins deux raisons. D'une part, ces savoirs ont, au moins en partie, un caractère culturel : ils ne sont pas tous susceptibles d'émerger par eux-mêmes de la nécessité des choses ; ils utilisent des codes qui ont été construits par les sociétés humaines et qui, pour une part, sont arbitraires. D'autre part, toujours pour des raisons culturelles, du fait de l'évolution historique de nos sociétés, ces savoirs exigent la rupture avec les « situations ». Car ils ont un caractère textuel : ils sont constitués d'énoncés

qui prennent leur sens de leurs rapports mutuels et non pas de leur référence à la singularité des situations.

Dès lors, le problème didactique fondamental pourrait être : quelle situation construire pour qu'elle suscite, chez les élèves, le projet de modifier leur rapport aux situations ?

Bibliographie

BECKERS J. (2002), *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*, Bruxelles, Labor.

BOSMAN C., GERARD F.M. & ROEGIERS X., (dir.) (2000), *Quel avenir pour les compétences ?*, Bruxelles, De Boeck-Université.

BROUSSEAU G. (1998), *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée sauvage.

CAUZINILLE-MARMECHE E. & MATHIEU J. (1991), « Adapter les interventions tutorielles au modèle cognitif de l'étudiant », *Psychologie cognitive : modèles et méthodes*, J.-P. Caverni, C. Bastien, P. Mendelsohn & G. Tiberghien (dir.), Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, pp.175-190.

CHARLOT B. (1997), *Le rapport au savoir, éléments pour une théorie*, Paris, Editions Anthropos.

CHEVALLARD Y. (1991), *La transposition didactique*, Grenoble, La pensée sauvage.

DOLZ J. & OLLAGNIER E. (dir.), (2002), *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck-Université.

LEBOTERF G. (1997), *Compétences et navigation professionnelle*, Paris, Les Editions d'Organisation.

LEBOTERF G. (1994), *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Editions d'Organisation.

LEVY-LEBOYER C. (1996), *La gestion des compétences*, Paris, Les Editions d'Organisation.

MEIRIEU Ph. & DEVELAY M. (1992), *Emile, reviens vite... Ils sont devenus fous*, Paris, ESF.

PERRENOUD P. (1997), *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF.

MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE (1999), *Socles de compétences, Enseignement fondamental et premier degré de l'enseignement secondaire*

REY B., CARETTE V., DEFRANCE A. & KAHN S. (2003), *Les compétences à l'école, apprentissage et évaluation*, Bruxelles, De Boeck.

RICHARD J.-F. (1990), *Les activités mentales*, Paris, Armand Colin.

VERRET M. (1975), *Le temps des études*, Thèse de doctorat (Université Paris V), Lille et Paris, Atelier de Reproduction des Thèses et Librairie Honoré Champion.