Faire bouger les représentations. Sens et usages d'une métaphore pédagogique

Moving representations. Meanings and Uses of a Pedagogical Metaphor

Jean-François Goubet

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/7929>

DOI : 10.4000/ree.7929

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Jean-François Goubet, « Faire bouger les représentations. Sens et usages d'une métaphore pédagogique », *Recherches en éducation* [En ligne], 17 | 2013, mis en ligne le 01 octobre 2013, consulté le 24 septembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/7929> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.7929>

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.

Faire bouger les représentations. Sens et usages d'une métaphore pédagogique

Jean-François Goubet¹

Résumé

« Faire bouger les représentations » est une expression assez courante dans les milieux de la formation. On en fait principalement deux usages. Le premier concerne l'enfant, notamment lorsqu'il apprend les sciences expérimentales. Le second touche le maître, qui devrait faire le deuil de certaines conceptions lorsqu'il se professionnalise. Le sens de l'expression, par ailleurs, peut être très divers. Trois acceptions sont distinguées : celle du mouvement comme désobstruction d'un obstacle, celle du mouvement comme transformation d'une opinion en une idée correcte, celle, enfin, du mouvement comme déplacement d'un quantum d'affect misé sur une représentation. Au travers des reprises que font de Bachelard certains représentants de la didactique des sciences contemporaine d'expression française, nous essayons de comprendre exactement ce que peut bien vouloir dire, selon les contextes, « faire bouger les représentations ».

1. Mises au point préliminaires

■ But du présent article

Il s'agit ici de nous intéresser plus particulièrement à la didactique des sciences et à l'affirmation par quelques-uns de ses grands représentants francophones qu'il existe une transformation des représentations initiales, une mutation de l'idée fausse en idée vraie. Notre dessein secondaire est de considérer comment les dires de la didactique des sciences ont pu être repris, de manière sans doute fort lâche, dans des discours plus généraux de professionnels de l'éducation. « Faire bouger les représentations » peut encore s'entendre de temps en temps dans les milieux de la formation professionnelle des enseignants. Cela ne signifie pourtant pas que l'expression existe telle quelle chez les auteurs que nous comptons convoquer. Il conviendra donc de décliner le « mouvement » des « représentations » de manières diverses, afin de renvoyer exactement à des conceptions précises de l'apprentissage enfantin ou de la formation des maîtres.

Quiconque apprend a des prénotions qui peuvent l'empêcher d'apprendre, voici ce dont nous ne disconvenons pas. Toutefois, nous rejetons dos à dos deux conceptions gnoséologiques : l'une, platonicienne, qui prône la purge des opinions, leur disparition pure et simple, comme si la maladie de l'âme était toujours exogène et que la santé recouvrée était un retour à une innocence perdue, un état antérieur intact (voir le développement sur le *Sophiste* ci-dessous) ; l'autre, transformiste, qui prend parti pour une rectification, non de la façon de penser, mais de la représentation elle-même, comme si la conception héliocentrique de la nature pouvait surgir de mon expérience quotidienne que le jour se lève, comme si science et opinion étaient de même nature mais de degrés différents. De quelle manière, en partant de mon vécu, arriverais-je à considérer les planètes alentour, et *a fortiori* la mienne, comme si j'étais une créature vivant sur le soleil ? Le scientifique lui-même, non en tant que scientifique pensant son objet mais en tant qu'habitant de la terre, ne le peut guère non plus.

¹ Professeur des universités en philosophie, Laboratoire « Recherches en Education Compétences Interactions Formations Ethique Savoirs » (RECIFES), Université d'Artois.

Certains auteurs en didactique des sciences contemporaine (cf. par exemple Jean-Pierre Astolfi et Michel Develay, 1991, p.31s) mettent en garde contre une manière de prendre en compte les représentations qui s'apparenterait à une pêche à l'anecdotique ou à une complaisance envers l'imaginaire enfantin. Les reproches que nous adresserons à ces auteurs et à d'autres ne se tiennent pas à ce niveau mais à un plan plus théorique. Ce sont notamment les reprises faites habituellement de *La formation de l'esprit scientifique* que nous comptons critiquer. Loin d'être un partisan du transformisme, Gaston Bachelard nous paraît plutôt un penseur de la rupture entre opinion et science. Les contradictions et les flottements conceptuels dans la théorisation de l'apprentissage scientifique, voire de l'apprentissage en général, menée par quelques grands noms de la didactique des sciences francophone constitueront ainsi le cœur de nos analyses.

■ **Usages du syntagme**

Dans ce propos, nous distinguerons deux usages de l'expression « faire bouger les représentations », un principal et un annexe. Le premier se rencontre avant tout dans le champ de l'enseignement scientifique à l'école et en appelle fréquemment aux mânes de Gaston Bachelard. Il s'agit, pour le maître, de favoriser l'apprentissage, plus précisément de déjouer les embûches survenant. La notion bachelardienne d'obstacle épistémologique est alors fréquemment invoquée. Le second emploi de l'expression qui nous intéresse a cours dans le champ de la formation, en particulier dans celui de la formation des maîtres (notre expérience d'enseignant dans un Institut Universitaire de Formation des Maîtres nous l'a souvent fait entendre dans des discussions informelles). Le propos du formateur serait d'aider l'enseignant débutant à se construire une identité professionnelle, à transiter par des étapes menant d'une conception erronée du métier à une autre, rectifiée.

■ **Sens de l'expression**

Faire bouger des représentations peut s'entendre en bien des acceptions.

Premièrement, on peut désigner par là l'évacuation d'un obstacle, l'élimination d'une difficulté, la désobstruction de l'accès au vrai. Toute la question est de déterminer ensuite si la représentation est purement et simplement réduite à néant ou si, en fait, elle est déplacée en un autre lieu, remise en quelque sorte. Il y aurait ainsi deux sous-acceptions, l'une dans laquelle l'opinion, comme poussée hors de l'esprit, disparaîtrait purement et simplement, l'autre dans laquelle elle se décalerait, devenant inconsciente ou occupant une autre place.

Si nous voulions trouver une assignation historique au premier sous-cas, nous pourrions renvoyer à Platon. Dans le *Sophiste*, par exemple, l'étranger soutient que le dialogue philosophique peut agir sur l'âme comme la médecine agit sur le corps. Avant de pouvoir profiter d'une nourriture nouvelle, il faut s'être débarrassé de ce qui fait obstacle (230c] et d]). Alors, après que les opinions, les représentations initiales, auront cessé de barrer le chemin à la connaissance, le désir de savoir pourra s'ébranler, purifié et sans entraves. La conception selon laquelle les prénotions peuvent être jetées hors de l'âme et n'y plus subsister, après un traitement expert, est clairement affichée.

Le second sous-cas, quelque peu différent, pourrait quant à lui être dénommé herbartien. Le *Manuel de psychologie* parlait du mouvement des représentations comme de la « modification continue de leur degré d'obscurcissement » (1850, p.17, §13). Une représentation peut être refoulée par une autre, plus forte, en-dessous du seuil de la conscience, et donc être obscurcie. Et Johann Friedrich Herbart d'indiquer, dans ce contexte, que « *des représentations annihilées signifient autant que des représentations qui n'en sont absolument pas* » (1850, p.16, §11). Demeurera donc seulement un effort pour revenir à la conscience, qui pourra être contrecarré par des masses représentatives plus fortes et mieux liées, ou qui pourra revenir sous forme d'association d'idées.

Deuxièmement, puisque Aristote nous a depuis longtemps enseigné que le mouvement n'était pas entièrement local mais qu'il désignait également, et surtout, le changement, l'expression qui nous intéresse est susceptible de désigner une mutation, une transformation. Le célèbre livre II de la *Physique* rappelle ainsi cette acception principale du mouvement comme modification dans les qualités (192b)]. Si l'on rapporte cette conception aux représentations, nous obtenons ainsi l'énoncé suivant : l'erreur initiale serait à même de se changer en conception adéquate ou, tout au moins, en modèle satisfaisant.

Troisièmement, le syntagme usité en pédagogie ne serait pas tant à comprendre aux sens topique et dynamique, pour reprendre le langage métapsychologique de Sigmund Freud (1986), qu'au sens économique. Le mouvement serait alors celui de l'émotion, du quantum d'affect, de la charge émotionnelle, de l'investissement donnant valeur à quelque chose. Les représentations pourraient bien rester en place et identiques, un deuil, une purge affective seraient néanmoins requis pour qu'un apprentissage ait lieu.

En résumé, faire bouger les représentations peut désigner une translation, un changement de lieu. C'est cette conception topique, platonicienne ou herbartienne, que nous avons déclinée initialement. Faire bouger les représentations peut également renvoyer à une conception transformiste et continuiste de l'apprentissage. On souscrirait alors à une approche dynamique de l'élaboration des conceptions scientifiques, ces dernières étant toujours le produit de prénotions. Enfin, la conception économique insiste bien davantage sur le deuil à faire de certaines représentations. Celles-ci peuvent bien continuer à occuper l'esprit ou à y sommeiller, mais toujours comme des vestiges de croyances passées, devenues faibles, voire sans force.

■ ***Le caractère métaphorique du mouvement représentatif***

La caractérisation de l'activité du psychique au moyen du vocabulaire de la physique a certainement joué, à une époque historique donnée, un rôle heuristique important. A l'époque où la mécanique newtonienne apparaissait comme le paradigme de la scientificité en général, on pouvait bien, comme Johann Friedrich Herbart au début du dix-neuvième siècle, définir la psychologie comme la mécanique et la statique de l'esprit humain (sur l'importance de la notion de représentation et la conception psychologique de cet auteur, cf. Carole Maigné en Johann Friedrich Herbart, 2005, p.97s). Le jeu des représentations se bousculant l'une l'autre, s'empêchant, s'inhibant, ou au contraire se favorisant, se stimulant, a sans aucun doute offert un modèle de choix à la psychologie scientifique naissante. Wilhelm Wundt, à la fin du dix-neuvième siècle, saura très bien la dette souscrite auprès de ses deux principaux devanciers, Christian Wolff et Johann Friedrich Herbart ; Sigmund Freud continuera également sans conteste d'utiliser un vocabulaire des pulsions, du seuil de conscience et des refoulements puisé à la même source². Il n'est pas interdit de penser qu'Emile Durkheim, reprenant en 1878 le vocabulaire de la représentation (cf. André Giordan & Gérard de Vecchi, 1994, p.69), fasse un emprunt à la psychologie scientifique allemande, elle-même liée, de façon lointaine, au cartésianisme et aux prémices du discours philosophique sur la conscience.

Seulement, ce qui a été à une époque donnée une hypothèse féconde cesse de l'être le temps d'après et ne peut plus guère fonctionner que comme un vestige, ici une métaphore. Il faut en l'affaire prendre garde à ce que des pans de doctrine ne continuent pas d'opérer de manière indue, souterraine, leur assise s'étant pourtant dérobée. Nous pensons ainsi à l'idée qu'existe une relation causale sur des représentations, que l'inculcation d'une notion, pourrait, à la manière d'une boule lancée dans un jeu de quilles, reconfigurer des représentations déjà là, en les dispersant ou les amassant. « Faire bouger les représentations », malgré toute la foi constructiviste professée par ailleurs, trahirait une adhésion à un schéma de pensée qui serait certainement récusé s'il était visé comme tel : ce serait par le choc de notions, à l'initiative du maître ou du formateur expert, que se désagrégerait ou se mettrait en place une nouvelle

² Nous ne faisons que livrer ici des hypothèses, mais il ne fait nul doute que le transit de la notion de représentation de la philosophie aux sciences humaines, comme le transfert d'une aire linguistique à une autre, mériteraient d'être analysés pour eux seuls dans un article.

conception ; l'instruction, mode direct d'opération sur le cercle d'idées d'autrui, demeurerait par suite le meilleur mode pour faire apprendre.

Car il faut bien avoir à l'esprit que le modèle psychologique herbartien, dominant pendant tout le dix-neuvième siècle, allait de pair avec une théorie pédagogique mettant fortement en avant la notion d'instruction. L'enfant pouvait certes être de plus en plus actif, parcourir par lui seul des séries de représentations pour en découvrir de nouvelles, mais il n'y avait en lui aucun dynamisme primitif, aucun désir ni aucun rapport au savoir originels. La psychopédagogie du début du vingtième siècle battra en brèche ces points, en promouvant les méthodes actives et en soulignant le rôle de la motivation interne. D'autres innovations pédagogiques mettront en évidence le fonctionnement global de l'esprit ou l'importance des résolutions de problèmes dans l'apprentissage. Ces traits holistes rompent clairement avec l'approche associationniste accompagnant toute théorie faisant du concept de représentation une notion centrale³. Comme on le voit, le mouvement des représentations n'a plus grand-chose d'une évidence scientifique de nos jours. Il faut donc s'en méfier, d'autant qu'il véhicule des conceptions problématiques de l'apprentissage et de la relation didactique.

2. Les prolongements abusifs de l'apport bachelardien

■ Le paradigme du potier

Les ambiguïtés qu'il y a à tenir compte des représentations se donnent à lire dans un des ouvrages les plus connus de Philippe Meirieu. S'abritant sous l'autorité de Gaston Bachelard et se référant également à des travaux plus récents d'André Giordan, l'auteur d'*Apprendre... oui, mais comment* déclare : « *On n'a donc aucune chance de faire progresser un sujet si l'on ne part pas de ses représentations, si on ne les fait pas émerger, si on ne les "travaille pas", au sens où un potier travaille la terre, c'est-à-dire non pour lui substituer autre chose mais pour la transformer* » (1997, p.60)⁴.

Certes, Philippe Meirieu ne succombe pas à la simplification non directive des thèmes de l'Education nouvelle (cf. 1996, p.217s), il sait, en d'autres termes, que le tout de la pédagogie n'est pas de laisser aller l'enfant à l'activité, de le laisser sans tuteur devant des tâches à accomplir. Qu'il parle d'un rôle actif de l'enseignant ne signifie donc pas qu'il reprenne à son compte le modèle instructif de l'apprentissage, centré sur le discours du maître. Toutefois, l'image du démiurge étonne. Naît le soupçon que la leçon traditionnelle serait remplacée par un autre dispositif d'enseignement, dont les effets se révéleraient, *in fine*, tout à fait comparables (sur le « fantasme démiurgique » de l'enseignant chez Philippe Meirieu, voir aussi Denis Kambouchner, 2000, p.178s).

Une autre difficulté tient à l'idée de transformation de représentations, alors même que Gaston Bachelard, cité quelques lignes plus bas, parle de connaître « *en détruisant des connaissances mal faites* » (2004, pp.15-16), en déstructurant les réseaux habituels de représentations, utiles à la vie mais ne pensant pas à proprement parler. Il faut pourtant choisir entre ces deux sens, qui sont incompatibles. L'idée selon laquelle il y aurait continuité entre opinion et savoir, connexité entre intuition première, vocable usuel, rationalisation primitive d'un côté et science proprement dite de l'autre est tout de même clairement balayée par l'auteur auquel Philippe Meirieu croit pourtant se référer : « *On ne peut rien fonder sur l'opinion ; il faut d'abord la détruire* », et s'il y a par ailleurs « *mutation brusque* » (2004, p.16), c'est de l'esprit et de sa posture face au réel, non de la représentation première qu'il s'agit, de critique rétrospective de soi-même et d'ironie face à sa propre bêtise (voir en particulier sur ce point Michel Fabre, 1995, pp.84, 89 ou 99, repris partiellement en Jean-Pierre Astolfi, 1997, p.44), non de développement interne, d'élucidation

³ Pour une présentation de la pédagogie herbartienne et de sa critique au début du vingtième siècle, cf. par exemple Edouard Claparède, *Education fonctionnelle*, Paris, Fabert, 2003.

⁴ A cet endroit, je remercie plus particulièrement, parmi mes collègues, Alain Firode pour avoir mis le doigt sur les contradictions inhérentes à la présente conception.

d'une idée confuse dont il est question. Que l'on puisse greffer une démarche scientifique sur des réponses immédiates, ayant rendu de bons services à la tête bien faite que l'on a été jusqu'alors ou nimbées d'un halo valorisant par la puissance évocatrice qu'elles recèlent, est tout bonnement impossible. Faire bouger des représentations ne doit donc nullement s'entendre comme leur transmutation, la révélation tant attendue de leur vérité interne, sauf à succomber pour sa part aux mirages alchimistes.

■ **Quel sens donner à la destruction des conceptions premières ?**

Il a été fait mention par deux fois d'une destruction des prénotions. Ladite destruction mérite que l'on s'y intéresse car elle prête à équivoque. Nous revenons ici dans les parages du sens topique que nous avons mentionné de prime abord : soit la représentation bouge jusqu'à disparaître, comme l'envisageait Platon, soit elle ne le fait que pour occuper un autre espace, partant ne plus être un obstacle et persister tout de même, comme dans le modèle herbartien.

Il est vain de plaider pour le premier sous-cas. Le rapport unilatéral à l'œuvre épistémologique de Gaston Bachelard, sans égard pour ses prolongements poétiques, pourrait pourtant induire cette lecture. Puisque l'esprit en général, comme l'esprit scientifique, doit, selon le modèle légué par Auguste Comte, transiter par trois états (cf. 2004, p.12), on pourrait avoir l'idée que les représentations naïves de l'enfance puis les conceptions dogmatiques de l'adolescence finiront par passer, une fois l'âge de raison atteint. De la même manière que la science physique du vingtième siècle a définitivement perdu les illusions d'un empirisme ou d'un rationalisme intégral pour se pencher sur les conditions techniques de réalisation d'un concept (cf. 2004, pp.22-23 et 75), un enfant apprenant quelque chose finirait par se dépouiller de ses prénotions. A l'école de la science, on n'apprendrait donc pas seulement à être un rationaliste appliqué lorsqu'il le faut, dans la recherche scientifique véritable, mais bien en tout temps et partout. La science triomphante dissiperait les brumes dans lesquelles l'âme tout entière se tiendrait initialement. La reprise par Gaston Bachelard du modèle comtien, il faut en convenir, ne laisse pas d'embarrasser si on la lit de manière trop unilatérale.

C'est plutôt pour le second sous-cas qu'il faut ainsi opter. La formation de l'esprit scientifique le rend apte à évoluer méthodiquement dans une région, et elle ne peut le faire qu'en désobstruant un chemin de recherche, qu'en déconstruisant, désorganisant, des réseaux spontanés de conceptions. L'opinion demeurera, mais qu'elle le fasse donc à sa place et n'aille constamment parasiter la démarche intellectuelle, qui ne doit rien savoir de la valeur, ni de l'utilité !⁵ Le savoir des causes physiques ne m'empêchera jamais de voir le soleil à deux-cents pieds ; la connaissance de l'héliocentrisme comme hypothèse commode pour mettre en formules algébriques le mouvement des planètes voisines de la terre ne pourra jamais contredire le fait, vécu, que le soleil, et non la terre, se lève tous les matins ; la connaissance de la théorie de l'évolution ne réfutera jamais le mythe biblique ou coranique, « merveilleuse histoire qui fait comprendre l'essentiel » (Albert Jacquard, 2003, p.67), et dont le lieu est autre, dans le sens d'une conduite humaine, non dans l'explication organisée de phénomènes.

La didactique contemporaine a raison de soutenir, plus clairement que ne peut sans doute le faire une théorie qui s'appuierait sur la seule *Formation de l'esprit scientifique*, que les représentations initiales ne disparaissent pas mais qu'elles cohabitent largement avec d'autres conceptions théoriques. Elle s'égare souvent cependant en se référant à Gaston Bachelard tout en projetant sur lui des schémas de développement qui viennent en fait plutôt de la psychologie génétique. Si l'on suit ce dernier auteur, en effet, la désorganisation des intuitions primitives ne peut pas déboucher, de façon continue, sur leur réorganisation.

Aussi Philippe Perrenoud se contredit-il en rappelant, dans la foulée de Gaston Bachelard, que la « *plupart des savoirs savants sont contraires à l'intuition* » puis en concluant, dans les traces de Jean Piaget, qu'il « *reste à travailler à partir des conceptions des élèves, à entrer en dialogue avec elles, à les faire évoluer pour les rapprocher des savoirs savants à enseigner* » (1999,

⁵ Nous ne parlons ici que de rupture entre préscientifique et scientifique, non de rupture entre conception scientifique passée et conception scientifique actuelle, même si l'une et l'autre sont attestées chez Bachelard.

pp.30-31). Aussi Jean-Pierre Astolfi et Michel Develay tiennent-ils également des propos qui se détruisent eux-mêmes quand ils avancent que les données scientifiques apportées « *ne seront efficacement intégrées par l'apprenant que si elles parviennent à transformer durablement ses préconceptions* » alors qu'ils établissent plus justement ailleurs la « *coexistence de plusieurs systèmes parallèles d'interprétation, différemment mobilisés selon les contextes et les situations* » (1991, pp.31 et 33 ; voir aussi la reprise de la citation de la p.31 en Jean-Pierre Astolfi & al., 2008, p.91).

3. Repentir intellectuel et purge affective

■ Faut-il vraiment tenir compte initialement des représentations de qui apprend ?

La *Formation de l'esprit scientifique* n'est pas uniquement une occasion d'erreur pour la didactique des sciences d'expression française mais elle peut également la féconder de manière plutôt inattendue. L'idée qu'il est nécessaire de faire surgir les préconceptions, pour les confronter, les dénoncer ou partir d'elles, est des plus courantes dans le discours de formation des maîtres du primaire. L'erreur serait à faire surgir initialement, et un élève n'apprendrait guère convenablement si on ne débutait par là. On trouve chez un didacticien comme Jean Migne, se réclamant de Gaston Bachelard, l'idée suivante : « *Il faut faire émerger les représentations, apporter les connaissances exactes, montrer où sont les erreurs dans les représentations initiales et pourquoi elles ont pu exister* » (cité par André Giordan et Gérard de Vecchi, 1996, p.86). On comprend que ces derniers auteurs se soient insurgés contre cette option didactique, jugée inefficace et, pis, violente ; toutefois, l'idée d'adaptation et de transformation qu'ils veulent lui substituer (p.91) n'est guère convaincante, pour des raisons déjà vues auparavant.

En fait, la leçon bachelardienne pourrait être à trouver ailleurs que chez le premier et que chez les seconds. Parlant de l'homme de science, Gaston Bachelard déclare ceci : « *Au point d'évolution où se trouve la science contemporaine, le savant est placé devant la nécessité, toujours renaissante, du renoncement à sa propre intellectualité. Sans ce renoncement, sans ce dépouillement de l'intuition, sans cet abandon des images favorites, la recherche objective ne tarde pas à perdre non seulement sa fécondité, mais le vecteur de la découverte, l'élan inductif* » (2004, p.297).

Le premier point qui nous intéresse ici est que la prise en charge de l'erreur ne saurait survenir que finalement, au terme d'un processus. Les situations-problèmes offrent certainement une réponse pédagogique, au moins partielle, à cette contrainte : en faisant surgir l'erreur au milieu d'une séquence d'apprentissage, le maître met en évidence la rupture devant intervenir si acquisition il doit y avoir (sur l'apport de Gaston Bachelard à la pédagogie du problème, cf. Michel Fabre, 2009). Plus généralement, toute formation réelle, toute culture de qui apprend doit intégrer doutes, erreurs et repentirs. C'est du moins la leçon qui se tire du propos XVIII d'Alain, qui énonce que c'est « *un mal irréparable, et trop commun, de douter avant d'être sûr* » (1986, p.48) : quiconque n'aura jamais donné foi aux apparences, comme celle que le soleil tourne autour de la terre ou qu'il existe bel et bien une voûte céleste, ne pourra jamais entendre convenablement le savoir physique (sur le rôle émancipateur du doute et de l'erreur, en physique mais surtout en mathématiques et dans la confrontation aux classiques, cf. Hubert Vincent, à paraître, chapitre V).

Ainsi, une purge, un désinvestissement affectif, peut bien avoir lieu, mais non au tout début de l'apprentissage. Et aucune transformation de représentation erronée en représentation correcte n'a lieu, même s'il y a bien prise en compte, dans une phase de repentir, de prénotions.

En un mot, pour ramasser notre pensée, faire droit à l'erreur à l'école ne peut uniquement rimer avec un « *faire avec pour aller contre* » initial (André Giordan & Gérard de Vecchi, 1996, p.91 ; sur le sens constructiviste de cet adage, en rupture avec ce qui est présenté comme un

bachelardisme par trop dogmatique, cf. les mêmes auteurs, 1995, p.133). « Faire avec » voudrait dire qu'une continuité aurait lieu entre prénotion et notion correcte. « Aller contre » signifierait qu'une représentation plus forte ou mieux liée l'emporterait sur une autre, comme dans la conception herbartienne de l'enseignement. Ce n'est toutefois ni le sens topique, ni le sens dynamique qui importent en l'occasion. L'attention doit plutôt être portée sur le processus économique à l'œuvre ici, c'est-à-dire sur la manière dont on cesse d'accorder foi à certaines conceptions.

■ **Renoncement et dépouillement de l'enseignant en formation**

C'est précisément le repentir qui nous permet d'explorer un peu plus au long la citation bachelardienne convoquée précédemment. Le second point que nous voulions illustrer est celui-ci : rectifier ses erreurs est un travail de la volonté plus qu'une opération intellectuelle ; dépouiller le vieil homme, renoncer à la sagesse des sages constituent une couteuse réforme de soi. La « *catharsis intellectuelle et affective* » (2004, p.21) ne renvoie donc pas à une quelconque violence transmissive mais à un travail sur soi, une psychanalyse permettant au sujet de se lancer régénéré dans la connaissance objective⁶.

C'est finalement le sens économique du mouvement des représentations qui se révèle le plus seyant. Et l'usage le plus pertinent du syntagme courant en pédagogie, dans cette acception, est celui de la formation des maîtres. C'est en effet là que peut le plus se jouer le déplacement affectif lié à certaines conceptions, déplacement qui peut d'ailleurs aller jusqu'au deuil (sur l'importance de cette notion dans ce contexte, cf. par exemple Philippe Perrenoud, 1997), du fait des possibilités réflexives du futur maître et de la durée de la formation. Qui dit psychanalyse implique aussi la présence d'un cadre institutionnel ayant rationalisé ses pratiques, un protocole soucieux de faire montre d'un certain tact (cf. sur ce point Nicole Mosconi, 2005). Le repentir ne serait dès lors plus la confession d'un homme seul mais le produit d'une cité scientifique à l'œuvre.

Le profil épistémologique du futur enseignant, défini comme ce qui garde la trace de ce qu'il a surmonté, porte déjà en lui-même un cogito d'obligation mutuelle (sur ces notions, cf. Charles Coutel, 2009, pp.243-244), une interaction par signes, un exercice social de la conviction et de son épreuve. « *Qui est enseigné doit enseigner* » (Gaston Bachelard, 2004, p.292), voilà en particulier l'une des clefs de l'action réciproque des personnes en formation. Les vers de Heinrich Heine cités à la fin de la *Formation de l'esprit scientifique* (2004, pp.289-290) disent également que la compréhension réciproque ne peut avoir lieu que dans et par l'échec, la crotte littéralement. Ce n'est ainsi qu'en thématissant aussi le volet affectif, éventuellement conflictuel, des relations interpersonnelles que la formation enseignante pourra effectivement jouer son rôle réformateur.

Bibliographie

- ALAIN (1986), *Propos sur l'éducation* suivis de *Pédagogie enfantine*, Paris, Presses Universitaires de France.
- ASTOLFI J.-P. (1997), *L'erreur, un outil pour enseigner*, Issy-les-Moulineaux, ESF.
- ASTOLFI J.-P. & DEVELAY M. (1991), *La didactique des sciences*, Paris, Presses Universitaires de France.

⁶ Comme Michel Fabre a eu l'amabilité de me le faire remarquer, la « catharsis intellectuelle et affective » bachelardienne comporte trois niveaux : a) un aspect économique : un déplacement de valeur affective (une dévalorisation de l'opinion) ; b) un aspect topique en ce sens que les résistances de l'opinion à la dynamique de la pensée (ce qui faisait obstacle) devient à présent conscient. Le sujet est conscient de la pente de son esprit ; c) un aspect dynamique à comprendre, au sens conatif, comme un effort volontaire de vigilance intellectuelle pour remonter la pente de l'esprit. J'insisterai pour ma part sur l'aspect économique, surtout sur la purge, le détachement affectif.

ASTOLFI J.-P., DAROT E., GINSBURGER-VOGEL Y. & TOUSSAINT J. (2008), *Mots-clés de la didactique des sciences. Repères, définitions, biographies*, Bruxelles, De Boeck.

BACHELARD G. (2004), *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance*, Paris, Vrin poche.

CLAPAREDE E. (2003), *Education fonctionnelle*, Paris, Fabert.

COUTEL Ch. (2009), « Didactiser la recherche universitaire : difficultés épistémologiques et enjeux philosophiques », *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ?*, D.-G. Brassard (dir.), tome 1, Lille, IUFM, p.241-245 (http://www.lille.iufm.fr/IMG/pdf/241-245_COUTEL_Tome1.pdf).

FABRE M. (1995), *Bachelard éducateur*, Paris, Presses Universitaires de France.

FABRE M. (2009), *Philosophie et pédagogie du problème*, Paris, Vrin.

FREUD S. (1986), *Métapsychologie*, Paris, Folio, Traduction française par A. Berman, J.-B. Pontalis, J. Laplanche & M. Bonaparte.

GIORDAN A. & DE VECCHI G. (1994), *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.

GIORDAN A. & DE VECCHI G. (1996), *L'enseignement scientifique. Comment faire pour que « ça marche » ?*, Nice, Z'éditions.

HERBART J.F. (1850), *Lehrbuch zur Psychologie* dans les *Sämmtliche Werke*, G. Hartenstein (dir.), Tome V, Leipzig, Voss.

HERBART J.F. (2005), *Les points principaux de la métaphysique*, Paris, Vrin, Traduction française, introduction et notes par C. Maigné.

JACQUARD A., MANENT P. & RENAUT A. (2003), *Une éducation sans autorité ni sanction ?*, Paris, Grasset.

KAMBOUCHNER D. (2000), *Une école contre l'autre*, Paris, Presses Universitaires de France.

MEIRIEU Ph. (1997), *Apprendre... oui, mais comment*, Paris, ESF.

MEIRIEU Ph. (1996), *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF.

MOSCONI N. (2005), « Tact et groupes d'analyse des pratiques professionnelles », *Qu'est-ce que le tact pédagogique ?*, H. Vincent (dir.), Lille, IUFM, p.23-31 (http://www.lille.iufm.fr/IMG/pdf/Actes_Tact.pdf).

PERRENOUD Ph. (1999), *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*, Issy-les-Moulineaux, ESF.

PERRENOUD Ph. (1997), « Faire son deuil », *Retours sur... la pédagogie différenciée*, Supplément des *Cahiers pédagogiques*, n°346, octobre-novembre, p.8-10.

VINCENT H. (2012), *Le peuple enfant et l'école. Pourquoi pas Alain ?*, Paris, L'Harmattan.