

Dans un pays où, comme le faisait remarquer fort justement Augusto Boal, on confond culture et érudition, ceux qui prétendent faire profession de transmettre la culture se transforment pour la plupart en serviteurs de cultes. Et, déniaient au vulgaire toute imagination (simplement parce qu'ils en sont trop privés eux-mêmes), ces bons élèves d'un système scolastique creusent un peu plus chaque jour, sous prétexte de vulgarisation, le fossé entre les chercheurs de génie (ou du moins de talent) et la foule de ceux pour qui ces chercheurs travaillent et sans qui ils ne pourraient travailler. Bons élèves, serviteurs de cultes, il leur faut des idoles et des maîtres à penser mais dans ce choix-là aussi, ils subissent sans esprit critique les modes passagères que leur impose un système très hiérarchisé.

Ainsi avons-nous connu l'ère piagétienne chez nos inspecteurs mais les plus appliqués à citer le Maître étaient souvent les plus inaptes à faire de ses recherches un usage intelligent et profitable, aussi n'ont-ils pas changé grand-

chose à leur conception de l'école et moins de choses encore à son fonctionnement.

Voilà pourquoi nous sommes reconnaissants à Constance Kamii de nous offrir cette étude sur la théorie piagétienne (étude qui, dit-elle modestement, « peut peut-être intéresser les lecteurs de votre revue ») et de le faire en mettant d'emblée l'accent sur les erreurs que j'évoquais plus haut.

Nul doute qu'à la lecture de ce document nous aurons beaucoup à dire car notre propre recherche sur l'autonomie en tant que but de l'éducation s'appuie sur une action déjà longue et profuse et les champs de cette recherche-action, la classe coopérative, l'école coopérative, un mouvement coopératif, lui donnent une dimension et une portée qui nous autorisent à considérer les travaux de Piaget sans ostracisme, certes, mais aussi sans respect inconditionnel. Dossier ouvert...

## DOCUMENT

### L'autonomie en tant que but de l'éducation implications de la théorie piagétienne

*La théorie piagétienne est reconnue par un nombre croissant de pédagogues dans le monde entier comme étant une théorie scientifique impliquant des réformes fondamentales. La plupart des pédagogues ont dépassé le niveau de leur première erreur, qui était d'apprendre aux enfants à donner des réponses correctes dans les épreuves piagésiennes. Une autre erreur doit cependant être évitée : celle de s'inspirer de cette théorie uniquement pour trouver de meilleures méthodes d'enseignement pour chaque discipline traditionnelle (telles que la mathématique et la physique), cette perspective me semblant trop limitée.*

*Pour Piaget (1948) l'autonomie était le but de l'éducation ; il en va tout autrement de ceux de l'école traditionnelle. Dans cet article, j'aimerais clarifier ce que Piaget entendait par « autonomie » et le type de réforme qui découle de cette nouvelle conception. Quelle que soit la matière que l'on enseigne — sciences naturelles, histoire, géographie, etc. — on l'enseigne différemment lorsque notre but à long terme est de favoriser le développement de l'autonomie chez l'élève.*

*Cet article est divisé en trois parties. Dans la première, je me limiterai à l'aspect moral de l'autonomie. Dans la deuxième, je clarifierai ce qu'implique l'autonomie intellectuelle. Dans la troisième, je parlerai plus précisément de l'autonomie en tant que but de l'éducation, en donnant des exemples de pratiques qui découlent de cette conception.*

#### L'autonomie morale

« Autonomie » signifie « être gouverné par soi-même ». L'autonomie est donc le contraire de l'hétéronomie, qui veut dire « être gouverné par quelqu'un d'autre ». Un exemple extrême d'autonomie est M. Elliott Richardson dans l'Affaire Watergate : il fut la seule personne sous Nixon suffisamment autonome pour refuser d'obéir à son chef et pour démissionner de son poste.

Piaget (1932) nous donne des exemples plus courants de l'autonomie morale. Dans ses recherches il a demandé à des enfants âgés de six à quatorze ans s'il était pire de mentir à un adulte ou de mentir à un autre enfant. Les jeunes enfants ont systématiquement répondu que c'était pire vis-à-vis d'un adulte. A la question « pourquoi ? » ceux-ci ont répondu que les adultes peuvent savoir si une affirmation n'est pas vraie. Par contre, les enfants plus âgés avaient tendance à répondre que les adultes les obligeaient parfois à mentir, mais qu'il était vilain de dire des mensonges à des copains. Ceci est un exemple de l'aspect moral de l'autonomie. Pour les individus autonomes, les fausses informations sont indésirables, indépendamment du système de récompenses de l'autorité adulte et des risques d'être confondus.

Piaget a inventé des paires d'histoires pour tenter de hiérarchiser les réactions des enfants. Voici un exemple d'une de ces paires.

*Un petit garçon (ou une petite fille) se promène dans la rue et rencontre un gros chien qui lui fait très peur. Alors il rentre à la maison et raconte à sa maman qu'il a vu un chien aussi gros qu'une vache.*

*Un enfant rentre de l'école et raconte à sa maman que la maîtresse lui a donné de bonnes notes. Mais ce n'était pas vrai : la maîtresse ne lui avait donné aucune note, ni bonne ni mauvaise. Alors sa maman a été très contente et l'a récompensé (Piaget, 1932, pp. 114-5).*

Les jeunes enfants ont systématiquement manifesté leur hétéronomie en disant qu'il était pire de dire « J'ai vu un chien aussi gros qu'une vache ». A la question « pourquoi ce mensonge est-il le pire ? » ceux-ci ont répondu que les chiens ne sont jamais aussi gros que les vaches et que les adultes ne croient pas de telles histoires. Les enfants plus âgés et plus autonomes, par contre, ont eu tendance à répondre qu'il était pire de dire « la maîtresse m'a donné de bonnes notes » parce que ce mensonge était plus crédible.

L'autonomie

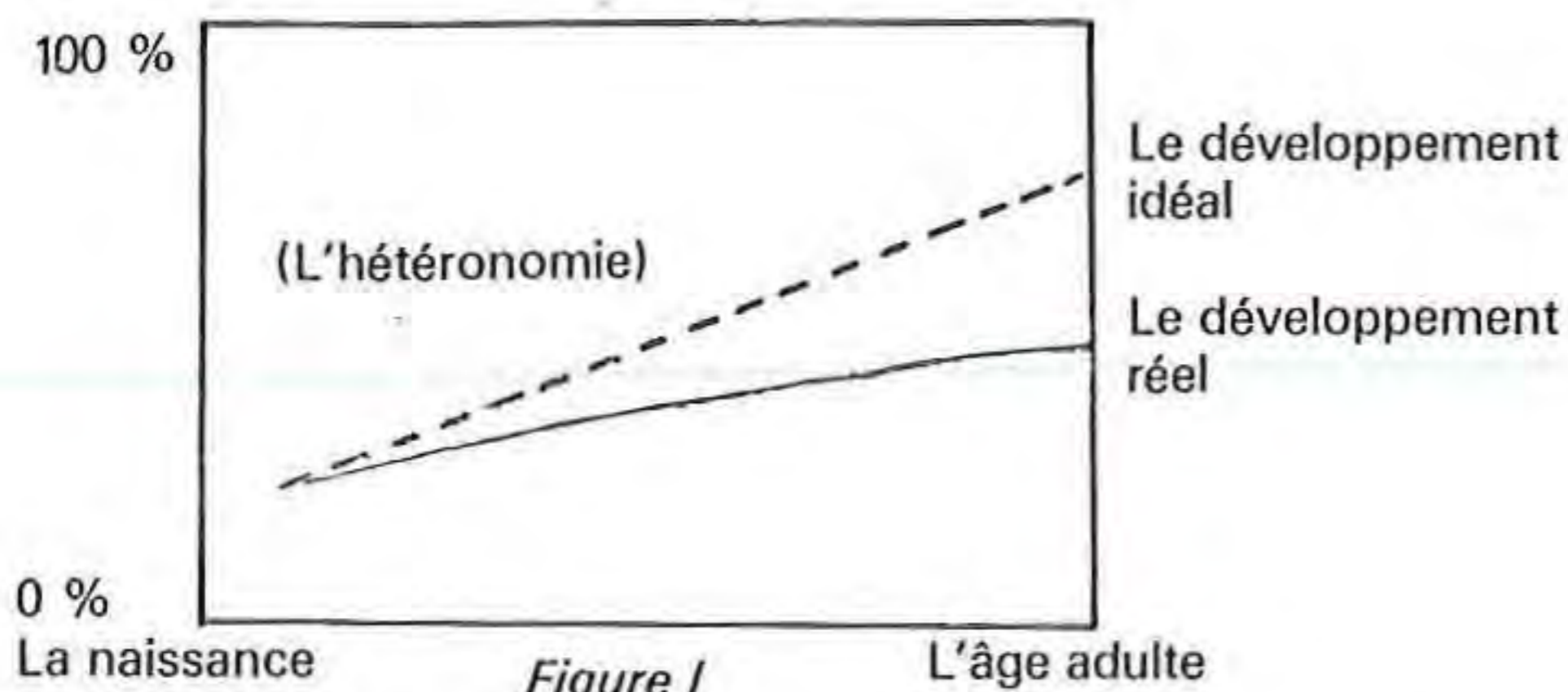


Figure 1

La figure 1 montre schématiquement la relation entre l'autonomie et l'hétéronomie au cours du développement d'un individu. L'axe horizontal représente le temps qui s'écoule entre la naissance et l'âge adulte. L'axe vertical représente le pourcentage d'autonomie entre 0 % et 100 %. La ligne pointillée indique le développement idéal d'un individu. Tous les bébés naissent dépendants et hétéronomes. Dans des conditions idéales, l'enfant deviendra de plus en plus autonome. Autrement dit, dans la mesure où il devient capable de se gouverner lui-même, il est moins gouverné par les autres.

En réalité, la plupart des adultes n'ont pas évolué de façon idéale. La grande majorité ne le fait que très peu, comme l'indique la ligne continue dans la figure 1. Piaget (1948) nous dit que rares sont les adultes vraiment moraux. Cette observation est facilement confirmée par la vie quotidienne. Les journaux sont pleins d'histoires de corruption dans des gouvernements, de vols, d'assauts et de meurtres.

### Comment certains adultes deviennent autonomes

La question importante pour les pédagogues et les parents est de savoir comment permettre aux enfants de devenir des adultes autonomes. La réponse de Piaget fut que les adultes stimulent le développement de l'autonomie quand ils échangent leurs points de vue avec les enfants et qu'ils renforcent l'hétéronomie naturelle des enfants en utilisant les récompenses et les punitions.

Quand un enfant ment, par exemple, l'adulte peut le priver d'un dessert, ou il peut l'obliger à écrire 50 fois « Je ne mentirai plus ». Mais il peut aussi s'abstenir de punir l'enfant et le regarder directement dans les yeux en lui disant avec un doute affectueux « Je ne peux vraiment pas te croire parce que... » Cela est un exemple d'un échange de points de vue qui contribue au développement de l'autonomie morale chez l'enfant. L'enfant qui de cette manière peut constater que l'adulte ne peut pas le croire a ainsi la possibilité de réfléchir à ce qu'il doit faire pour être cru. L'enfant qui a vécu beaucoup d'expériences de ce type peut éventuellement construire par et pour lui-même la conviction qu'il est mieux à la longue pour tout le monde d'être honnête avec les autres.

Les punitions entraînent trois types de conséquences. La première et la plus fréquente, est le calcul des risques. L'enfant qui est puni répétera le même acte, mais en faisant attention de ne pas être attrapé. Et surtout, il décidera, parfois stoïquement, d'avance que même s'il est attrapé, le prix vaudra la peine pour le plaisir qu'il aura. La deuxième conséquence possible des punitions est le conformisme aveugle. Certains enfants sensibles optent pour le conformisme parce qu'il assure la sécurité psychique et la respectabilité. Dans ce cas, les enfants n'ont plus besoin de prendre de décisions, car ils n'ont plus rien à faire qu'à obéir. La troisième conséquence possible est la révolte. Certains enfants sont des « anges » parfaits pendant des années, mais décident à un moment donné qu'ils ne veulent plus vivre uniquement pour faire plaisir à leurs parents et à leurs enseignants, et que l'heure est venue de commencer à vivre pour eux-mêmes. Ainsi, ils commencent même à s'engager dans des actes caractéristiques de la délinquance. Ces comportements peuvent ressembler à des actes autonomes, mais il existe une grande différence entre l'autonomie et la révolte. Dans une révolte, la personne est contre le conformisme, mais le non conformisme ne rend pas nécessairement un individu autonome.

Les punitions renforcent ainsi l'hétéronomie de l'enfant et freinent le développement de l'autonomie. Quoique les récompenses soient plus agréables que les punitions, elles aussi ren-

forcent l'hétéronomie naturelle. Ceux qui aident leurs parents uniquement pour recevoir de l'argent et ceux qui travaillent uniquement pour obtenir de bonnes notes sont gouvernés par les autres, exactement comme les enfants qui sont « sages » seulement pour éviter les punitions. Les adultes exercent leur pouvoir sur les enfants en utilisant des récompenses et des punitions, et ce sont précisément ces sanctions qui maintiennent l'obéissance et l'hétéronomie.

Si l'on veut favoriser le développement de l'autonomie morale chez l'enfant, il est nécessaire de réduire notre puissance adulte en nous abstenant d'utiliser des récompenses et des punitions, et en encourageant les enfants à construire les valeurs morales par eux-mêmes. Par exemple, l'enfant a la possibilité de réfléchir à la valeur de l'honnêteté seulement si, au lieu d'être puni pour avoir menti, il est confronté au fait que les autres ne peuvent pas le croire.

L'essentiel de l'autonomie est que l'enfant devienne capable de prendre des décisions par lui-même. Mais l'autonomie n'est pas la liberté totale. L'autonomie implique la capacité de prendre en considération tous les facteurs pertinents pour décider d'agir au mieux pour tous.

Il n'existe pas de morale lorsqu'on ne tient compte que de son propre point de vue. Si l'on prend en considération les points de vue des autres, on n'est plus libre de mentir, d'oublier les promesses et de traiter les autres avec méchanceté.

Piaget était assez réaliste pour dire que dans la vie réelle il n'est pas possible d'éviter complètement les punitions. Les rues, par exemple, sont pleines de voitures, et d'autre part on ne peut évidemment pas permettre aux enfants de toucher les appareils stéréophoniques ou les prises électriques. Piaget cependant a fait une distinction importante entre les punitions et les sanctions par réciprocité. Priver l'enfant d'un dessert parce qu'il a menti est un exemple de punition, car le lien entre un mensonge et un dessert est complètement arbitraire. Mais, lui dire qu'on ne peut pas le croire est un exemple de sanction par réciprocité. Les sanctions par réciprocité sont directement liées aux actes qu'on veut sanctionner et au point de vue de l'adulte. Elles tendent à motiver l'enfant pour construire par lui-même des règles de comportement à travers la coordination des points de vue.

Piaget (1932, Chapitre III) nous donne six exemples de sanctions par réciprocité. J'aimerais en aborder quatre. Le premier est l'exclusion du coupable du groupe. Ainsi, par exemple, lorsqu'un enfant dérange les autres pendant que l'enseignant lit une histoire, l'enseignant peut réagir en lui disant « Tu peux ou bien rester avec nous sans nous déranger, ou bien aller au coin des livres pour te calmer ». Dans la mesure du possible, il convient de donner à l'enfant la possibilité de décider quand il sera capable de revenir en se comportant d'une façon acceptable. Si, au contraire, on le condamne à une exclusion fixée à 15 minutes, cette peine sert plutôt de punition, et, ayant subi cette punition, l'enfant se sent souvent parfaitement libre de recommencer à déranger.

Le deuxième exemple d'une sanction par réciprocité est de faire appel à la conséquence directe et matérielle de l'acte à sanctionner. J'ai déjà discuté de cette approche en rapport au mensonge.

Le troisième type de sanction par réciprocité est de priver l'enfant coupable d'une chose dont il a abusé. En voici un exemple extrait d'une classe d'enfants de quatre à cinq ans dans laquelle je suis restée trois jours de suite. La pièce était petite pour un groupe de 25 enfants, et le tiers de sa surface était réservé aux constructions de plots qui sont restées intactes pendant toute la durée de ma visite. J'étais surprise par le fait que tous les enfants faisaient très attention de ne pas faire tomber les constructions des autres lorsqu'ils se rendaient de temps à autre à cet endroit pour modifier leurs travaux. Quand j'ai demandé à l'enseignante comment elle avait fait pour obtenir un comportement aussi admirable, elle m'a expliqué qu'elle avait été très sévère au début de l'année, interdisant aux enfants d'aller dans cet endroit s'ils avaient fait tomber une construction. Plus tard au cours de l'année, elle avait négocié avec chaque enfant le droit d'aller dans cet endroit lorsqu'il était devenu respectueux des constructions de ses camarades.

Le quatrième exemple d'une sanction par réciprocité est la réparation. Par exemple, si un enfant renverse un pot de peinture, une réaction appropriée serait de lui dire « Veux-tu que je t'aide ? » Plus tard dans l'année, il suffirait peut-être de dire

simplement « Qu'est-ce qu'il faut faire ? » pour que l'enfant fasse attention la prochaine fois.

Voici un autre exemple extrait de la vie de la classe. Un jour dans un jardin d'enfants, un garçon alla en pleurant vers sa maîtresse parce que son bricolage avait été abîmé. L'institutrice s'est adressée à la classe en disant qu'elle aimerait que l'enfant responsable reste avec elle pendant la récréation pour qu'ensemble, ils puissent réparer l'objet. Quand les enfants n'ont pas peur d'être punis, ils se présentent volontiers pour réparer un objet endommagé. En aidant l'enfant à réparer l'objet, l'enseignante lui a proposé de demander de l'aide si une situation semblable devait arriver une nouvelle fois. Ce type d'interaction motive l'enfant à construire lui-même la règle de la réparation.

Piaget a souligné que tous les exemples donnés ci-dessus peuvent facilement dégénérer en des punitions s'il n'existe pas de relation d'affection et de respect mutuel entre adulte et enfant. Le respect mutuel est, en effet, indispensable pour le développement de l'autonomie chez l'enfant. L'enfant qui se sent respecté dans sa façon de penser et de sentir les choses, a la possibilité de respecter la façon dont les adultes les pensent et sentent, eux-mêmes.

## Le constructivisme

La théorie piagétienne concernant l'acquisition des valeurs morales est fondamentalement différente des autres théories et du sens commun. Dans la conception traditionnelle, l'enfant est censé acquérir les valeurs morales en intériorisant celles qui sont données par l'environnement. Selon Piaget, l'enfant acquiert ces valeurs non pas par intériorisation ou absorption de l'extérieur mais par construction de l'intérieur, en interaction avec l'environnement. Par exemple, personne n'enseigne aux enfants qu'il est pire de mentir aux adultes qu'aux copains. Les jeunes enfants cependant construisent cette idée en se basant sur tout ce qu'ils ont entendu dire. De même, personne n'apprend aux enfants qu'il est pire de dire « J'ai vu un chien aussi gros qu'une vache » que de dire « La maîtresse m'a donné de bonnes notes ». Mais les jeunes enfants construisent de tels jugements en mettant en relation ce qu'ils ont entendu dire de part et d'autre. Heureusement, ils continuent à construire d'autres relations et beaucoup d'entre eux finissent par affirmer que le second énoncé est pire que le premier.

Certes, nous avons tous subi des punitions lorsque nous étions enfants, mais dans la mesure où nous avons aussi la possibilité de coordonner nos points de vue avec ceux des autres, nous avons la possibilité de devenir plus autonomes. Elliott Richardson a probablement été élevé afin de pouvoir prendre des décisions en tenant compte des points de vue des autres, au lieu de s'en tenir uniquement au système de récompenses.

L'Affaire Watergate illustre l'idée que l'autonomie est indissociablement morale et intellectuelle. Les hommes qui ont fini par aller en prison étaient certainement immoraux, mais n'étaient-ils pas également stupides et égocentriques comme des enfants de quatre ans pour savoir que quoi qu'il en soit, la vérité sortirait tôt ou tard ? J'aimerais maintenant passer à la discussion de l'aspect intellectuel de l'autonomie.

## L'autonomie Intellectuelle

Dans le domaine intellectuel également, « autonomie » signifie « être gouverné par soi-même » tandis qu'« hétéronomie » veut dire « être gouverné par quelqu'un d'autre ». Un exemple extrême d'autonomie intellectuelle est Copernic. Copernic a inventé la théorie héliocentrique alors que tout le monde croyait que le soleil tournait autour de la terre. Les scientifiques de l'époque se sont moqués de lui, l'obligeant même à quitter le podium ; mais il était suffisamment autonome pour rester convaincu de ses propres idées. Une personne intellectuellement hétéronome, par contre, accepte tout ce qu'on lui dit sans se poser des questions, y compris les slogans, les propagandes et les conclusions illogiques.

Un exemple plus commun de l'autonomie intellectuelle peut être reconnu chez ma nièce qui croyait au Père Noël. Un jour alors qu'elle avait à peu près six ans, elle surprit sa mère en lui demandant : « Pourquoi le Père Noël utilise-t-il le même papier d'emballage que nous ? »

A l'« explication » de sa mère l'enfant fut satisfaite pendant quelques minutes, mais une autre question lui vint bientôt à l'esprit : « Pourquoi le Père Noël a-t-il la même écriture que

papa ? » L'enfant avait sa propre façon de penser qui était différente de ce qu'on lui avait appris.

Selon Piaget, l'enfant acquiert sa connaissance aussi bien que ses valeurs morales par construction de l'intérieur. Les enfants peuvent intérioriser quelques informations dans certaines circonstances, mais ils ne sont pas des récipients passifs qui ne font que retenir ce qui est versé dans leurs têtes. Une façon plus précise de discuter du constructivisme est de dire que les enfants construisent leur connaissance en créant et en coordonnant des relations. Lorsque ma mère mit en relation tout ce qu'elle savait, elle commença à sentir qu'il y avait quelque chose de bizarre quelque part.

A l'école, malheureusement, les enfants ne sont pas encouragés à réfléchir d'une façon autonome. Les enseignants utilisent des sanctions pour faire réciter des réponses « justes ». Un exemple de cette pratique est la manière de corriger les fiches de mathématiques ou de lecture. En première primaire (1), par exemple, si un enfant écrit «  $4 + 2 = 5$  », la plupart des enseignants biffent cette réponse parce qu'elle est fautive. La conséquence de ce type de correction est la conviction chez les enfants que la vérité ne peut venir que de la tête de l'enseignant. D'autre part, lorsque je circule dans une classe de première primaire pendant que les enfants remplissent des fiches, et que je m'arrête pour demander à un enfant comment il a obtenu un certain résultat, sa réaction typique est de prendre la gomme et d'effacer énergiquement la réponse, même si elle est parfaitement juste ! On peut donc dire qu'en première primaire déjà, beaucoup d'enfants ont appris à ne pas avoir confiance en leur propre capacité de raisonner. Les enfants qui sont ainsi empêchés de réfléchir d'une façon autonome construiront moins de connaissance que ceux qui sont mentalement actifs et qui ont confiance en eux.

Si un enfant dit que  $4 + 2 = 5$ , une meilleure façon de réagir est de lui demander : « Comment as-tu trouvé 5 ? » Les enfants se corrigent souvent d'une façon autonome lorsqu'ils essaient d'expliquer leur raisonnement à une autre personne, car l'enfant qui essaie d'expliquer son raisonnement se décentre afin de présenter à son interlocuteur un argument qui a du sens. Lorsqu'il essaie de coordonner son point de vue avec celui de l'autre, il se rend souvent compte de sa propre erreur.

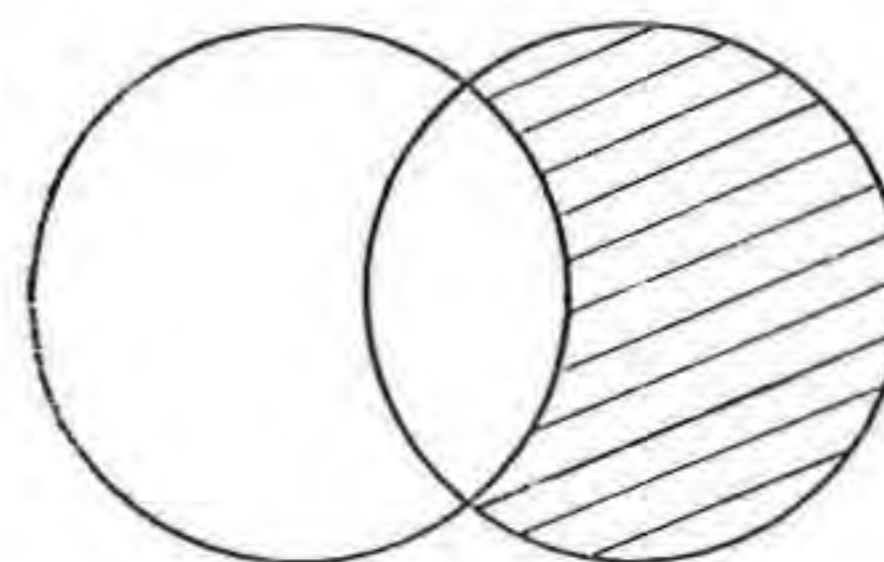
Une façon encore meilleure d'enseigner l'arithmétique en première primaire est de supprimer carrément l'instruction et d'utiliser deux types d'activités : des situations de la vie quotidienne (telles que les votations) et des jeux de groupes tels que la « Bataille Double ». Ce jeu est joué selon les mêmes principes que la « Bataille », à cette différence près que la somme de deux cartes d'un joueur est comparée à la somme des deux cartes de son adversaire. Dans un tel jeu, les enfants ont la possibilité d'échanger leurs points de vue lorsque l'un d'entre eux affirme que  $4 + 2 = 5$ . Cette façon d'apprendre l'addition est de loin plus favorable au développement de l'autonomie que le remplissage des fiches. Dans mes recherches en cours, je constate qu'un grand pourcentage d'enfants savent faire des additions lorsqu'ils jouent à ces jeux fréquemment et qu'il est donc superflu d'enseigner l'addition aux enfants de six ans. Ils sont capables d'obtenir d'eux-mêmes des résultats corrects à ce type de calcul.

Ayant clarifié ce que Piaget entendait par autonomie morale et intellectuelle, j'aimerais passer maintenant à l'autonomie en tant que but de l'éducation.

(1) Cours préparatoire en France.

## L'autonomie en tant que but de l'éducation

L'autonomie



Les buts de l'éducation traditionnelle

Figure 2

La figure 2 montre schématiquement l'autonomie en relation avec les buts de l'éducation traditionnelle tels qu'ils sont définis par la plupart des pédagogues d'aujourd'hui et par le public. J'aimerais discuter de chacune des trois parties représentées par ces surfaces, en commençant par les deux parties qui ne se re-



couvrent pas et en procédant ensuite à l'analyse de l'intersection de ces deux surfaces.

La partie hachurée de droite, marquée « les buts de l'éducation traditionnelle », représente ce que nous avons mémorisé à l'école, uniquement pour passer un examen après l'autre. Toute personne qui a réussi à l'école n'a pu réussir que parce qu'elle a mémorisé une quantité énorme de mots, parfois même sans les comprendre. Chacun de nous peut se souvenir du grand soulagement d'être enfin libres de ne plus penser aux mots que nous avons appris juste pour passer un examen. Nous consentions à faire ces efforts parce que les circonstances nous y obligeaient et que nous étions, par notre éducation, de bons conformistes obéissants.

La recherche de McKinnon et Renner (1971) et celle de Schwebel (1975) sur la capacité des étudiants en première année universitaire de raisonner logiquement au niveau formel démontrent le résultat de ce type d'éducation par mémorisation : les étudiants qui avaient été de bons élèves à l'école primaire et secondaire avaient réussi à entrer à l'université, mais le nombre de ces universitaires capables de raisonner systématiquement au niveau formel n'était que de 25 % dans la recherche de McKinnon et Renner, et de 20 % dans celle de Schwebel.

Je passe maintenant au disque de gauche représentant l'autonomie. La capacité de raisonner au niveau formel se situe dans sa surface. Plus exactement, elle appartient à la partie qui ne recouvre pas l'autre disque, là où se situe le peu d'étudiants en première année universitaire qui se sont révélés capables d'opérations formelles (après avoir réussi à l'école secondaire). Après la présentation de leurs données, McKinnon et Renner se sont demandé quel type d'éducation ces étudiants avaient reçu à l'école secondaire ; leur conclusion fut évidemment que l'école secondaire n'apprend pas aux élèves à réfléchir. Voyant que les enseignants du secondaire n'insistent pas sur la réflexion de leurs élèves, les auteurs se sont demandé qui avait formé ces enseignants. Leur réponse fut, en substance : « Ce sont les universités qui ont formé les enseignants du secondaire ». Autrement dit, la capacité de réfléchir est mise de côté par tout le système d'éducation, du début à la fin. Cela est d'autant plus troublant qu'un individu incapable de réfléchir logiquement ne peut évidemment pas réfléchir de façon critique ou autonome.

Dans le domaine moral, de même, l'école d'aujourd'hui renforce l'hétéronomie des enfants et par conséquent freine le développement de l'autonomie, sans se rendre compte de cet effet. L'école utilise des notes et des punitions pour faire respecter les exigences et les règles des adultes. La partie du disque de gauche qui ne recouvre pas l'autre représente ainsi l'autonomie intellectuelle et morale.

Dans l'intersection des deux surfaces se situent les choses apprises à l'école qui nous ont été utiles pour le développement de notre autonomie ; soit notamment la capacité de lire et d'écrire, de faire des calculs, de lire des cartes et des tableaux et de situer les événements dans l'histoire. **Si l'autonomie est le but**

**de l'éducation, il faut essayer de rapprocher ces deux cercles afin d'augmenter la partie qui se recouvre. Quel type peut-on envisager ?**

J'aimerais donner un exemple d'une « leçon » de grammaire en sixième pour illustrer un enseignement qui tient compte du développement de l'autonomie. Je ne suis pas assez formée en enseignement de grammaire pour juger de la valeur des diagrammes, mais je prends cet exemple pour discuter de l'importance de la réflexion suscitée par l'interaction sociale.

La classe était répartie en six sous-groupes, chacun composé de quatre ou cinq élèves. Quand je suis arrivée dans cette classe, le maître écrivait une phrase un peu compliquée au tableau noir, en disant qu'en vingt minutes chaque groupe devait se mettre d'accord sur un diagramme de la phrase. Au bout de vingt minutes, un représentant de chaque groupe est venu mettre un diagramme au tableau noir. Deux des six diagrammes furent immédiatement effacés, car ils étaient identiques à deux autres. Les élèves ont ensuite commencé à donner des arguments bien formulés pour soutenir ou pour montrer qu'une des analyses était inadéquate. L'auteur du diagramme attaqué trouvait alors des arguments pour défendre sa version. Les arguments se sont ainsi suivis avec intensité jusqu'à l'heure de la récréation. Entre temps, tout le monde avait décidé que deux des quatre diagrammes ne pouvaient être défendus et qu'il fallait donc les effacer.

Lorsque les enfants sont rentrés de la récréation, le maître a demandé s'ils en avaient assez et s'ils voulaient qu'il leur donne la réponse juste. Certains élèves désiraient la réponse, mais d'autres ont insisté sur le fait qu'ils ne voulaient pas la réponse du maître, parce qu'il allait leur donner une réponse fautive pour voir s'ils tomberaient dans son piège ! Le maître admit que telle était bien son intention, et les enfants ont continué à discuter jusqu'à ce qu'ils se soient enfin mis d'accord sur la supériorité d'un diagramme.

Cette classe a passé tout un après-midi à analyser une seule phrase, mais j'avais l'impression que les enfants avaient tellement réfléchi à chaque idée présentée qu'à la fin de cet après-midi ils étaient entièrement convaincus de la supériorité de la version finale. Les élèves ont exposé beaucoup d'idées fausses au cours de la discussion, mais ils ont été encouragés à défendre leurs opinions jusqu'à ce qu'ils soient eux-mêmes convaincus qu'ils avaient tort. C'est en modifiant ses idées que l'enfant apprend, et non pas en accumulant des informations nouvelles. Un débat sur la supériorité d'une idée ou d'une autre est une excellente activité parce qu'elle encourage les enfants à réfléchir d'une façon critique, décentrée et autonome en confrontant des points de vue.

Cette façon d'enseigner vise à l'apprentissage d'un contenu tout en tenant compte de l'autonomie intellectuelle et morale. J'emploie les termes « autonomie intellectuelle » parce que les enfants ont la possibilité de changer d'avis d'une façon autonome lorsque toutes les idées, même les idées fausses, sont



respectées. J'emploie les termes « autonomie morale » parce que la possibilité d'exprimer chaque idée librement est une condition indispensable pour la prise d'une décision qui tient compte de toutes les propositions. Finalement, la confrontation de points de vue avec prises de positions motive chaque élève à mobiliser son intelligence et toute sa connaissance pour défendre son point de vue. Ces débats sont donc de loin plus valables que les méthodes traditionnelles qui ne font que faire répéter des réponses « justes ».

Les recherches de Perret-Clermont (1979) confirment l'importance accordée par Piaget à l'interaction sociale. Après avoir montré que l'échange de points de vue est indispensable pour le développement moral chez l'enfant (Piaget, 1932), ce dernier affirma que les échanges sont également nécessaires pour le développement de la logique (Piaget, 1947).

En prenant cette affirmation comme hypothèse et en se basant sur les recherches d'Inhelder, Sinclair et Bovet (1974), Perret-Clermont a procédé à des expériences systématiques pour étudier les effets des interactions sociales sur le développement cognitif de l'enfant. Sa conclusion fut que la confrontation d'idées entre enfants entraîne souvent des raisonnements logiques plus évolués qu'au prétest, même dans des domaines non exercés.

Le facteur commun entre les expériences de Perret-Clermont et les exemples donnés plus haut à propos de l'enseignement de l'arithmétique par les jeux en première primaire et de la grammaire en sixième est la possibilité de réfléchir en coordonnant des points de vue entre pairs. Ainsi, l'aspect social d'une classe n'est pas considéré comme étant indépendant de l'aspect intellectuel. L'échange de points de vue contribue indissociablement au développement intellectuel, social, affectif, moral et politique de l'enfant.

J'aimerais donner quelques autres exemples pour préciser mes idées concernant l'enseignement des contenus. En histoire, par exemple, on pourrait proposer des biographies (de Napoléon, de De Gaulle, etc.) pour permettre aux enfants d'aborder les faits historiques des points de vue des individus. Il est plus facile de construire l'histoire en abordant les faits à travers les points de vue subjectifs qu'en apprenant des dates et des interprétations « objectives » toutes faites. Une question qu'il est toujours intéressant de poser est : « Qu'est-ce que vous pensez de... ? ». Mais à l'école, une telle question n'est presque jamais posée aux enfants. En leur demandant ce qu'ils pensent d'une interprétation ou d'une prise de position d'un individu, on peut stimuler les enfants à réfléchir et à comparer des opinions différentes. Ces discussions entraînent une meilleure compréhension des contenus, grâce aux mises en relation actives et personnelles.

En littérature, on pourrait demander des interprétations diverses d'une poésie ou des réactions personnelles à un roman. Une fois de plus, l'important est de stimuler la comparaison et l'évaluation

mutuelle des réactions différentes. En sciences, on pourrait proposer aux enfants de fabriquer des objets qui produisent certains effets (par exemple, une voiture fabriquée d'une caisse qui descend vite sur une pente). Pour produire un effet désiré, l'enfant a besoin de comprendre certains facteurs tels que la friction, le centre de gravité et le rôle de la grandeur des roues. L'enfant est aussi stimulé à discuter avec les autres pour savoir comment obtenir une plus grande vitesse.

Le critère important pour la mise en place d'une activité est qu'elle intrigue les enfants et les motive à aborder les questions d'une façon intelligente. Je suis convaincue que les êtres humains ont un désir naturel de comprendre les phénomènes et aimeraient devenir de plus en plus intelligents s'ils n'étaient pas déformés par le système coercitif de l'éducation traditionnelle. La preuve de ce désir humain est l'histoire de la science. La science continuera à évoluer tant que les êtres humains chercheront des explications toujours plus adéquates aux phénomènes qui les entourent.

Pour conclure, j'aimerais souligner une fois de plus que la théorie piagétienne n'implique pas la recherche de nouvelles méthodes visant à atteindre les mêmes buts que ceux de l'éducation traditionnelle. L'autonomie en tant que but implique une éducation très différente de l'éducation conformiste. C'est donc une erreur de vouloir s'inspirer de cette théorie seulement pour trouver de nouvelles méthodes d'enseignement pour les disciplines traditionnelles. Lorsque celles-ci sont conçues à l'intérieur du cadre plus large de l'autonomie, on parvient à hiérarchiser les objectifs et les principes d'enseignement pour chaque domaine. Dans l'éducation des sciences, par exemple, on peut conceptualiser l'objectif de l'enseignement des lois physiques à l'intérieur de l'objectif plus large qu'est le développement d'une attitude scientifique.

L'autonomie en tant que but de l'éducation n'est pas un but choisi arbitrairement par goût personnel. L'autonomie découle du constructivisme, qui est une théorie scientifique. Deux points peuvent être soulevés pour montrer que ce but est d'une nature différente des buts définis par goût personnel et/ou par la tradition. Premièrement, l'autonomie ne réclame aucune qualité particulière. Le Plan d'études pour l'enseignement primaire de Suisse romande (Office romand des services cantonaux des éditions et du matériel scolaires, 1972), par exemple, prescrit sous la rubrique de l'« autonomie » les « habitudes de politesse, de propreté et d'ordre (p. EE3) ». Contrairement à cette approche, l'autonomie réelle laisse à l'individu la liberté de choisir ou de rejeter ces qualités spécifiques.

Deuxièmement, l'autonomie intellectuelle et morale est la direction vers laquelle l'individu tend inévitablement s'il y a coordination de points de vue. Malheureusement, les faits montrent que cette coordination n'est pas possible dans l'éducation telle qu'elle existe actuellement.

Les adultes d'aujourd'hui sont, par conséquent, des êtres sous-développés, par rapport à leurs potentiels intellectuels et moraux. La responsabilité appartient indiscutablement aux pédagogues de décider si oui ou non on permettra à ce sous-développement de persister dans les années à venir.

Constance KAMII  
Université d'Illinois à Chicago  
juin 1982

#### BIBLIOGRAPHIE

- INHEDER, B., SINCLAIR, H., et BOVET, M. : *Apprentissage et Structure de la Connaissance*. Paris, PUF 1974.
- McKINNON, J.W. and RENNER, J.W. are colleges concerned with intellectual development? *American Journal of Physics*, 39 (1971), 1047-52.
- Office romand des services cantonaux des éditions et du matériel scolaires. *Plan d'études pour l'enseignement primaire de Suisse* adopté par les cantons de Berne, Fribourg, Vaud, Valais, Neuchâtel et Genève, 1972).
- PERRET-CLERMONT, A.N., : *La Construction de l'Intelligence dans l'Interaction Sociale*. Berne, Peter Lang, 1979.
- PIAGET, J. : *Le Jugement Moral chez l'enfant*. Paris, PUF 1973 (originellement publié en 1932).
- PIAGET, J. : *La Psychologie de l'Intelligence*. Paris, A. Colin 1974 (originellement publié en 1947).
- PIAGET, J. : *Où va l'éducation ?* Paris, Denoël 1972 (originellement publié en 1948).
- SCHWEBEL, M. : Formal operations in first-year college students. *The Journal of Psychology*, 91 (1975), 133-41.