

Des situations de malentendu à la réciprocité

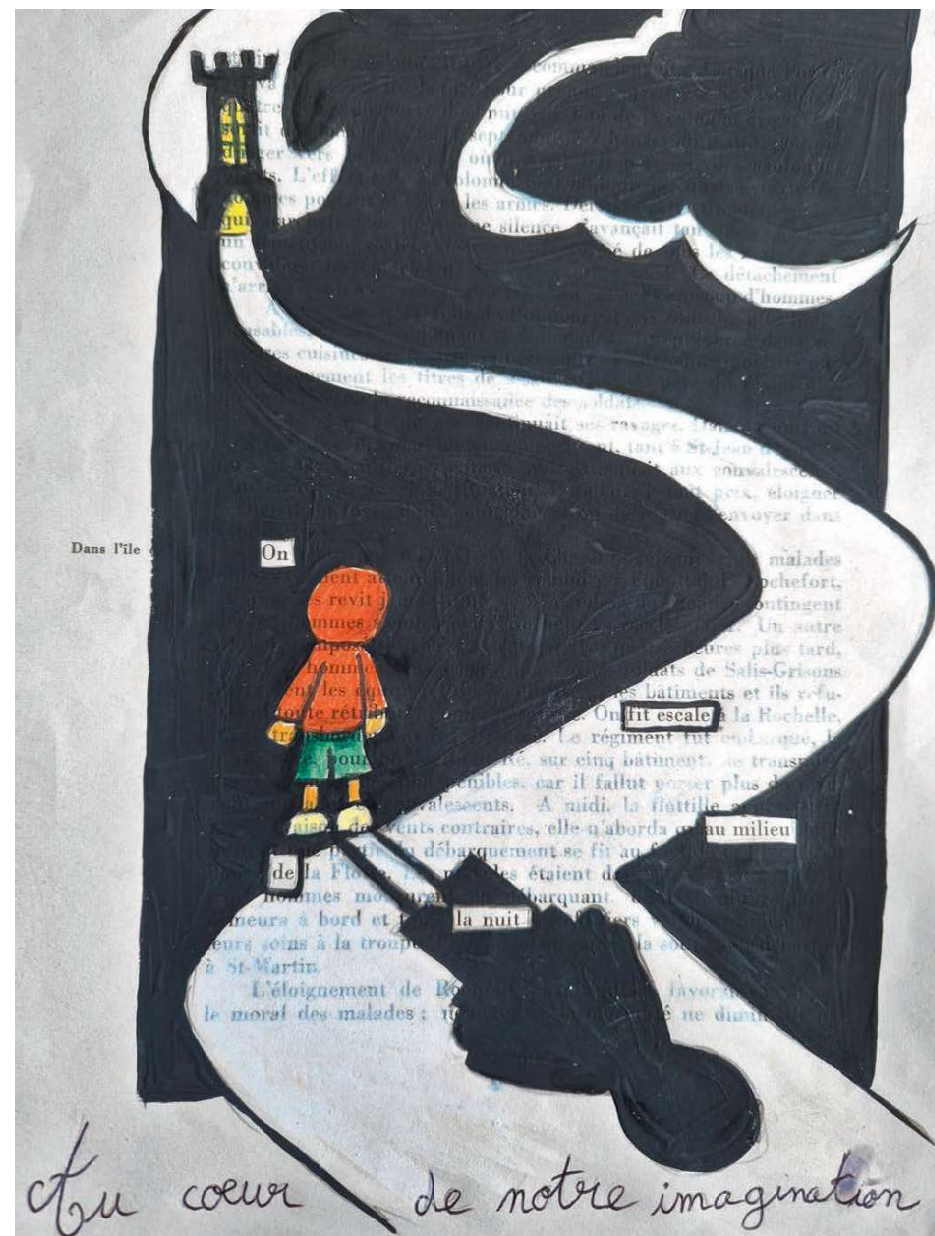
ÉCRIT PAR ALARIC KOHLER, CHARGÉ D'ENSEIGNEMENT,
HEP-BEJUNE

J'écris ces quelques lignes à la suite d'une recherche détaillée sur les situations de malentendu qui émergent en classe (Kohler, 2020), en tentant de présenter ici la substantifique moelle de mes découvertes théoriques, au-delà des résultats de recherche eux-mêmes sur les travaux pratiques de physique au gymnase, disponibles dans la thèse en libre accès.

Écouter davantage, mieux (Blanc, 1998), les élèves, enfants, adolescent·e·s ou jeunes adultes, les faire participer davantage, ne sert pas qu'à aider leur assimilation des savoirs – on se souvient plutôt de ce que l'on a dit ou fait –, c'est surtout important parce que la réciprocité dans les échanges est au cœur même de notre vie sociale et intellectuelle. Pour Piaget, elle est à l'origine des opérations logiques formelles : si nous sommes capables d'inventer, de programmer ou d'utiliser des ordinateurs, c'est parce qu'un jour, en jouant avec son frère ou sa camarade de classe, on a compris que ce qu'on fait à l'autre, l'autre peut nous le faire aussi... Cette réciprocité permet l'opération réversible, fondement intellectuel de la pensée abstraite. Elle permet aussi la pensée morale et l'éthique, dont l'impératif kantien est l'exemple célèbre : « Ne fais pas (à autrui) ce que tu ne voudrais pas que les autres (te) fassent. »

Or, à l'école, l'asymétrie des statuts entre enseignant·e·s et élèves n'est pas propice à une réciprocité. Signalé très tôt dans l'œuvre de Piaget (pour une synthèse, voir Piaget, 1964), Hans Aebli (1951) reprend ses travaux pour développer une vision pédagogique encore d'actualité, centrée sur l'activité de l'élève et le dialogue. Ma recherche montre comment, dans des travaux pratiques de sciences orientés vers ce type de pédagogie, ce qui est considéré comme une erreur tient souvent à des différences de langage – français ou mathématique –, de sorte que les conceptions des élèves sont en fait bien plus proches de celles de l'enseignant·e que les indices discursifs ne le laissent croire. Un résultat réjouissant : les réponses erronées des élèves seraient, environ une fois sur deux, plutôt des réponses adéquates, si on se donnait les moyens de mieux s'écouter les un·e·s les autres.

D'autres élèves peinent cependant dans leur apprentissage. Mais, là aussi, en leur donnant la parole plus souvent ou plus longuement, comme cette recherche m'a permis de le faire, on découvre que l'obstacle tient souvent à de petits détails perçus comme anecdotiques par l'expert·e du domaine, et que la réelle difficulté d'une compréhension mutuelle est sous-estimée tant par l'enseignant·e que par les élèves.





L'échange minimal pour se comprendre comprend trois tours de parole (Ghiglione & Trognon, 1993) : ce n'est que quand mon interlocuteur répète (2^e tour) ce que j'ai dit (1^{er} tour) et que je peux le valider en retour (3^e tour) que l'échange comprend l'indice minimal d'une compréhension mutuelle. Or, ce n'est là que le tout début d'une conversation, car dussé-je constater quelques divergences entre le sens que je donnais à mes propos et celui qui m'était renvoyé, je m'engagerais dans une remédiation du sens partagé, si je suis de bonne foi. Or, grosso modo, l'enseignement en discours frontal ne fait qu'un seul tour de parole.

Laisser autrui s'exprimer comporte cependant aussi des risques. Et si les élèves en profitaient pour se jouer de moi et me faire toujours croire que les tâches sont trop difficiles, sans même essayer de les comprendre ? Ces risques sont importants pour l'élève aussi : et si sa réponse était jugée, et si sa participation n'était pas vraiment voulue, mais seulement proposée par démagogie ? On connaît aujourd'hui la mode des processus participatifs tokenistes, dont le seul but consiste à pouvoir dire « on l'a fait », même si au final personne n'a été ni entendu, ni écouté.

C'est que la compréhension mutuelle repose, en dernier ressort, sur la bonne foi de son interlocuteur-trice, sans laquelle le malentendu est inéluctable (Jankélévitch, 1957) : qui ne cherche même pas à entrer dans le monde de l'autre n'a guère de chance de réussir. En effet, on se sent bien vite démunie face à l'interlocuteur-trice de mauvaise foi... il ne reste souvent plus, alors, que le langage des actes – qui bascule facilement vers la violence – pour se faire « entendre ». C'est pourquoi s'écouter mieux, plus souvent, est bien plus important que les services que cela peut rendre à l'apprentissage des élèves : c'est le fondement même d'une culture qui a banni la violence de ses moyens de communication.

Communiquer est un pari : je parie sur la bonne volonté de l'autre de me comprendre, de reconstruire le sens que je donne à mes mots au plus près de mon point de vue (Grize, 1993), et l'autre parie sur le fait que je m'adresse bien à lui, à elle, que j'ai effectivement quelque chose à dire, susceptible de l'intéresser, etc. Si certains points de vue sont plus pertinents que d'autres à un moment donné, ils méritent tous d'être entendus et connus, du moment qu'ils sont authentiques, c'est-à-dire « de bonne foi ».

Cette nécessité d'un pari de confiance conduit Habermas à déclarer qu'il n'y a de véritable échange entre êtres humains que lorsque l'« agir stratégique » est temporairement abandonné, laissé sur le pas de la porte avant d'entrer à la rencontre de l'autre. Cette confiance serait-elle trahie, par une pseudo-écoute, par l'instrumentalisation de ses paroles à des fins stratégiques, que le parieur généreux se retrouve face à un dilemme : doit-il reprendre son « agir stratégique » ou parier encore sur la bonne foi de son interlocuteur-trice malgré les apparences contraires, au risque de laisser se construire une relation d'abus de pouvoir à son égard ? Car l'enjeu de la communication va au-delà de la compréhension mutuelle : c'est le processus qui fabrique les relations, comme l'a montré la systémique de Paolo Alto.

Écouter plus, mieux, facilite grandement tous les processus sociaux ; mais comment faire pour inviter les quelques-un-e-s qui persèverent dans la mauvaise foi, et ne savent abandonner leurs intérêts personnels ou leurs peurs pour aller à la découverte de l'autre ? Essayer, encore et encore, faire le pari de la confiance à chaque fois, quitte à voir sa confiance abusée à chaque fois ? Ou faut-il les mettre en situation, en pédagogue, de ne plus bénéficier eux-mêmes de cette confiance, pour leur permettre de prendre conscience, par réciprocité des rôles, de l'impossibilité de communiquer dans laquelle les plonge cette mauvaise foi, tout en suscitant le dialogue quant à cette situation elle-même ? Par cette métacommunication, on peut espérer leur faire découvrir que le pari de la confiance est aussi le bon choix dans leur intérêt.

Il y a dans la vie des satisfactions bien plus grandes que sauver la face, imposer sa volonté à l'autre ou obtenir ce que l'on désire : il y a la découverte, celle où on s'oublie soi-même l'espace d'un instant, la découverte de l'autre...