

COMMENTAIRE SUR UNE VISION DE L'ÉDUCATION À LA PAIX

Marc-André Éthier, Université de Montréal

Traces, volume 40, numéro 4, novembre/décembre 2002

J'ai eu l'honneur d'être invité à prononcer un commentaire sur une des communications présentées dans le cadre d'un colloque de philosophes réunis autour du thème du terrorisme et de la paix à l'occasion du congrès de l'Acfas tenu à Québec en 2002. Il s'agissait de *L'éducation pour la paix internationale* de David Lefrançois, un étudiant au doctorat de l'UQTR. Son texte sera publié dans les actes du colloque.

Les fines remarques qu'il proposait sur l'apport pédagogique de Piaget à l'éducation à la citoyenneté me paraissent d'un grand intérêt pour les lecteurs de *Traces*, et ce pour plusieurs raisons. C'est pourquoi je le résume ici tout en présentant les deux principales raisons qui fondent l'intérêt que je discerne dans son allocution. La première concerne le contenu de la pensée éducative piagétienne. La deuxième regarde ses incarnations et les recherches qu'elles ont suscitées. Ces deux questions forment le revers et l'envers d'un même problème qui regarde l'avenir de l'humanité, ce que je tenterai de le souligner en conclusion.

La pensée éducative piagétienne selon Lefrançois

Lefrançois attire l'attention sur des aspects essentiels de la pensée de Piaget, dont certains sont notoires et d'autres, méconnus. Voyons lesquels.

Le legs piagétien reconnu

Piaget, certes, est connu d'abord comme un infatigable chercheur dans le domaine des structures du développement de l'intelligence. Son incontournable contribution à ce chapitre transforma la façon dont les psychologues de l'éducation conceptualisaient l'apprentissage et, d'une manière ou d'une autre, fraya indirectement le chemin à des recherches dissemblables et fertiles, notamment celles des Bruner, Doise, Flavell, Gilligan, Giordan, Kohlberg, Not, etc.

Que subsiste-il aujourd'hui, en gros, de ces travaux pionniers ? Pour ma part, j'en retiens l'approche constructiviste du savoir. Peu de chercheurs en éducation contestent que les cadres cognitifs ne sont pas innés et que les connaissances ne se reçoivent ni ne s'enregistrent directement. L'apprentissage consiste plutôt en une activité du sujet construisant, organisant et modifiant les structures de son intelligence et son réseau conceptuel à partir desquels il accueille et traite les informations émanant des conditions de son environnement (pris au sens large). Ce qu'un élève apprend et comment il l'apprend découlerait autant de ses connaissances antérieures, de l'interaction avec ses pairs ou avec l'environnement physique, de ses expériences empiriques ou logiques que de la transmission sociale (famille, école, culture, rapports sociaux de production, etc.) ou des facteurs biologiques (la maturation de l'arbre dendritique, les conditions hormonales,

etc.). Deux facteurs expliqueraient plus précisément la mise en place des structures cognitives. Le premier est l'intériorisation des actions de l'individu qui agit sur son milieu tandis qu'il cherche à s'y adapter pour vivre. L'autre est l'équilibration de ses structures intellectuelles. Dans ce deuxième cas, le sujet assimilerait les données à ses schèmes, dans la mesure où les opérations mentales et les concepts dont il dispose à un stade de développement donné le lui permettent. Les schèmes sont des structures d'action pratique ou mentale construites au préalable et généralisables à des objets ou des situations comparables. Ce développement cognitif franchirait une série de stades de plus en plus complexes, bien que l'interaction du sujet avec son environnement ne consisterait pas en une suite linéaire de stades. Des ruptures parsèmeraient la progression d'un stade à un autre. En effet, l'incapacité du sujet à intégrer de nouvelles données aux schèmes assimilateurs qu'il a construits provoquerait une suite de conflits cognitifs et un remodelage des structures. Le sujet ajusterait (accommoder) alors ses schèmes, les modifierait, les remplacerait, les enrichirait ou les coordonnerait. En somme, l'individu réorganiserait son appareil cognitif pour atteindre un stade d'équilibre supérieur (en termes d'extension ou de cohésion), lui aussi provisoire, car de nouveaux conflits cognitifs pourraient surgir. En ce sens, le développement intellectuel procéderait de la dynamique de l'équilibration majorante. En d'autres termes, le sujet maîtriserait des instruments de connaissance ou des conceptions en intériorisant ses expériences avec les objets idoines. Par conséquent, connaître un objet, ce serait agir sur lui et le transformer (Piaget, 1963).

Par ailleurs, d'autres auteurs complètent ou réorientent encore son œuvre. C'est le cas de Vygotski, mort et oublié depuis longtemps quand la plupart des chercheurs en Occident le découvrent dans les années 1980. Il a exposé comment les interactions sociales (processus d'extériorisation) alimentent le processus d'intériorisation conduisant à la maîtrise par l'individu de sa pensée. L'intériorisation des expériences d'interaction sociale produit la connaissance individuelle et toutes les fonctions mentales supérieures. C'est pourquoi l'on précise volontiers aujourd'hui qu'exposer des élèves à un concept ne suffit pas à déloger une préconception contraire et erronée d'un individu s'il peut continuer de l'utiliser efficacement pour agir. Pour la débusquer et enclencher les processus de l'assimilation et de l'accommodation, elle doit être confrontée à celle d'un autre individu, ajoute-t-on en invoquant conjointement Bachelard et Mugny. C'est le conflit socio-cognitif. En somme, la psychologie cognitive génétique demeure influencée par le constructivisme, mais elle s'oriente davantage vers le social que vers l'individuel. Ce n'est pas le moindre intérêt du texte de Lefrançois de montrer que cette préoccupation pour l'intersubjectivité n'était pas étrangère à la pensée piagétienne.

Le legs négligé : comment éduquer à la paix ?

Nous n'apprendrons rien de neuf aux historiens en leur déclarant que le problème de l'éducation et celui de la politique fascinent les humains depuis fort longtemps ! Sans oser remonter aux sophistes ni même à Rousseau et à Condorcet, le commentateur doit néanmoins reconnaître que la figure de Piaget s'inscrit dans l'ensemble des initiateurs de projets de rénovation scolaire que connût le vingtième siècle, avec Decroly, Dewey, Freinet, Freire et d'autres. Ces projets avaient en commun de miser à divers degrés sur

l'activité, la coopération et l'abolition de la séparation entre la vie quotidienne et l'école en vue d'éduquer à la paix et à la réciprocité. Plusieurs pédagogues et didacticiens s'en réclament encore au moins en partie. Ainsi, Audigier, Christensen, Giroux, Laville, Lipman, Martineau, Meirieu, Mougnotte, Oury, Paul, Snyders et d'autres poursuivent des objectifs de socialisation politique analogues à ceux de Piaget. Pourtant, lorsqu'ils le citent, c'est en général en général par révérence envers celui qu'ils reconnaissent à bon droit comme un défricheur d'un champ de recherche théorique en psychologie cognitive génétique. Plus rarement citent-ils les pages qu'il consacra à la pratique de l'enseignement, notamment en ce qui concerne l'éducation à la citoyenneté. Lefrançois ne manque pas de le rappeler et de présenter ces (trop rares) pages qui concrétisent un peu les recherches piagésiennes (Piaget, 1948 ; 1969 ; Xypas, 1997).

Je me bornerai pour cela à ne relever qu'un aspect basal des perspectives piagésiennes synthétisées de façon remarquable par Lefrançois à ce propos. Il s'agit de l'aboutissement nécessaire des recherches de Piaget sur l'ontogenèse des structures de la pensée et du pivot de sa perspective éducative en regard du développement de l'esprit de solidarité des humains et de leur émanciper de leur égocentrisme et de l'hétéronomie, toutes choses qu'il soutenait. Piaget proposait à cet effet un programme dont chacune des constituantes était indissociable des autres. Quoique vague quant aux moyens concrets de l'accomplir en classe, il comportait trois axes précis. (1) L'exercice, dans un environnement éducatif, de la collaboration et du débat entre des sujets égaux préparant ensemble, en toute autonomie et à leur hauteur, un système de relations juridico-politiques fondées sur la réciprocité sociale. C'est ce que Piaget nommait le *self-government*. (2) L'emploi de méthodes d'enseignement actives visant à développer la pensée formelle et à assurer la maîtrise d'opérations mentales analogues à ceux qu'emploient les historiens pour établir des faits ou critiquer et comparer d'autres interprétations de ces faits. (3) L'usage, comme objet de réflexion, de contenus liés à « l'étude des attitudes nationales et internationales, ainsi que des difficultés de leur coordination » (Piaget, 1969, p. 115). En somme, si chaque phase de développement de l'intelligence est associée au type de relation et d'interaction instaurées avec les pairs et les adultes, alors la solidarité et l'esprit critique s'apprennent en les exerçant de façon réflexive sur des objets appropriés et non en écoutant quelqu'un en parler.

Les multiples projets de rénovation scolaire évoqués plus haut partageaient encore une autre caractéristique avec celui de Piaget. Ils furent appliqués, parfois largement. C'est le cas des programmes pour l'éducation internationale (PEI), si populaires en banlieue. Quelques chercheurs observèrent ou documentèrent certaines dimensions de ces applications. Ainsi, comme le rapportent Chilcoat et Ligon (1998), les « Écoles de la liberté » au Mississippi visaient-elles durant l'été 1964 à développer l'esprit critique et la motivation politique des élèves noirs par la pratique de l'engagement communautaire et de la discussion démocratique délibérative. Les avatars de la pensée éducative de Piaget semblent toutefois avoir eu des résultats limités en termes d'apaisement de la xénophobie et de la guerre, mais aucune recherche expérimentale et comparative n'a à ce jour évalué les effets longitudinaux, sur des échantillons représentatifs, de l'application, par des enseignants « normaux » et dans des conditions courantes, des méthodes actives pour éduquer à la paix et à la réciprocité. Dès lors, deux questions s'imposent à notre

conscience si l'on maintient que l'éducation peut faire une différence . Les innovations pédagogiques au primaire et au secondaire associées à ces perspectives s'appuient-elles de façon cohérente et pertinente sur les fondements théoriques dont elles prétendent s'inspirer ? Ces fondements théoriques se traduisent-ils en pratiques pédagogiques véritablement fécondes ? Voilà, je crois, ce qu'il importe maintenant de savoir. Vaste programme ! Comment faire ? Difficile question que nous n'effleurerons même pas ici !

Conclusion

La propagation planétaire des crises écologiques, sanitaires et économiques, la prolifération des manifestations discriminatoires liées au phénotype ou aux idées et la pullulation des opinions alarmistes émises quant au niveau de la motivation politique des jeunes formés par les écoles québécoises confèrent un grand poids aux préoccupations relatives l'éducation à la paix et à la réciprocité exprimées par l'État québécois, qui lui réserve une place centrale dans le nouveau curriculum. Ces constats appellent toutefois un dernier commentaire.

Tout se passe comme si, pour Lefrançois, Piaget voyait l'apprentissage de la délibération entre les co-nationaux et entre les nations comme le meilleur moyen d'assurer la cohésion sociale nationale et l'intégrité territoriale internationale. Mais une véritable éducation à la réciprocité promeut-elle le statu quo intra-national et international ? Il me semble au contraire qu'une personne réellement éduquée à la réciprocité se révolterait contre un système social où une poignée de milliardaires (de toutes confessions et nationalités) accumulent leur fortune aux dépens de ceux qui la produisent à travers la planète et où l'inégalité des échanges entraîne la sous-alimentation chronique de 826 millions de personnes et la mort annuelle de dix millions d'enfants de moins de cinq ans des suites de maladies curables. Mais il me semble aussi que les riches familles propriétaires des usines, des médias, des mines, etc. n'y auraient pas intérêt et se rebifferaient. En somme, je crois qu'il y a incompatibilité inconsciente entre la réalité socio-économique du libéralisme et l'idéal démocratique du projet d'éducation politique piagétien. Cette contradiction pourrait expliquer en partie les difficultés d'application de la transposition pédagogique des recherches du genevois sur la psychologie de l'enfant.

En retour, cette incompatibilité soulève une autre question. Si l'on s'entendait pour souhaiter une société sans frontière ni clivages sociaux, formée de membres raisonnant ensemble avec nuance, rigueur et autonomie à propos de problèmes sociaux actuels d'importance, puis agissant avec cohérence dans le but de fonder davantage les règles sociales sur la liberté, la conscience, la coopération, la réciprocité et l'épanouissement des potentialités de chacun, notre éducation suffira-t-elle à nous entendre sur le sens à accorder à ces mots et sur les moyens d'atteindre ces fins ?

Références

► Chilcoat, G. et J. Ligon (1998). "We talk here. This is a school for talking. Participatory Democracy from the Classroom into the Community : How Discussion was Used in the Mississippi Freedom School", *Curriculum Inquiry*, 28 (2), 165-193.

- ▶ Piaget, J. (1948). *Où va l'éducation ?* Paris : Denoël/Gonthier.
- ▶ ---- (1963). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- ▶ ---- (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris : Denoël/Gonthier.
- ▶ Xypas, Constantin (1997). *L'éducation morale à l'école : de l'éducation du citoyen à l'éducation internationale*. Paris : Anthropos.