

ENSEIGNEMENT ET THÉORIES DE L'APPRENTISSAGE

- ASTOLFI Jean-Pierre (1995) : *Vers une pédagogie constructiviste*. Lyon, Voies livres, Se former.

J.-P. Astolfi note que si « l'idée constructiviste en éducation [...] bénéficie [...] d'un certain **effet de chic et de mode**, [...] le terme n'est pas dépourvu d'**ambiguïtés** ». Il va donc s'efforcer de les lever en distinguant les champs et registres dont le terme relève.

« Dans le **champ épistémologique**, le point de vue constructiviste **s'oppose à l'empirisme** dont les scientifiques d'aujourd'hui ont encore bien du mal à se défaire tant il fonctionne, chez eux, comme une sorte de « philosophie spontanée ». Il cite F. Jacob : « Il faut, au départ, avoir une certaine idée, [...] avoir décidé de ce qui est possible [...] grâce à une certaine idée de ce que peut bien être la réalité, grâce à l'**invention d'un monde possible**. Ensuite (ensuite seulement, a-t-on envie d'insister), joue le jeu de la démarche expérimentale, joue la **confrontation entre ce qui pourrait être et ce qui est**. »

J.-P. Astolfi en tire des **conséquences didactiques**. « Maîtriser une discipline, c'est moins y acquérir des connaissances spécialisées [...] que s'approprier les distinctions qu'elle opère, les catégories nouvelles qu'elle établit. [...] **Une discipline, c'est d'abord un questionnement**, [...] une manière d'interroger le réel ; [...] **les concepts sont les outils** que se forge chaque discipline pour être en mesure de « lire » dans le « réel » des relations qui restent invisibles tant qu'on n'emploie pas ces outils-là. » **C'est ce qui donne véritablement sens**, pour les élèves, à tel enseignement à condition que cet enseignement soit, donc, **suffisamment théorique** (formule paradoxale employée ailleurs par J.-P. Astolfi).

Pour ce qui est de l'enseignement du français et de la discipline Français (est-ce tout-à-fait la même chose ? on sait bien que non...), l'adhésion de principe à ce point de vue se heurte à **un certain nombre de difficultés** dont il faudrait débattre longuement avec l'auteur. Bornons nous à un exemple (qui, évidemment, nous arrange), celui de l'apprentissage du système d'écriture du français par les jeunes (et plus si jeunes...) élèves.

Il existe bien un **empirisme spontané** en la matière, d'ailleurs largement partagé par les enseignants, les manuels, les parents... et les élèves : peu de choses, dans ce domaine, – dit-on – relèvent de « règles » (mais c'est le plus valorisé) ; le reste est « d'usage », il faut le rencontrer et le mémoriser. D'où l'idée, chez les élèves, que c'est comme apprendre le dictionnaire (et le corrélat : que c'est à la fois stupide et impossible). Le **constructivisme**, lui, paraît assez bien représenté par les travaux de psycho-linguistique sur les étapes de l'acquisition du système graphique (Ferreiro, Besse, Jaffré,...) et par ceux des linguistes du pluri-système graphique du français (Catach et coll.). On notera, au passage, que **deux domaines** de recherche théorique sont convoqués, qui ne s'articulent pas de manière si évidente même si certains chercheurs sont, en quelque sorte, à cheval sur les deux (Jaffré).

La première difficulté est que cette épistémologie et ces corps de savoirs ne sont **pas** pointés comme **référence** pour les maîtres **par les textes officiels**

(et, en conséquence, par les manuels, – sauf un, *LEO* de chez Nathan). La seconde est que **rares sont les maitres qui les ont rencontrés** au cours de leurs études supérieures, même en cas d'études littéraires ou psychologiques. La formation initiale et la formation continuée essaient de combler cette lacune, mais il y a tant à faire en si peu de temps... En admettant que les maitres soient parvenus à disposer de cette épistémologie et de ce corps de connaissances, on se heurte à une troisième difficulté, celle des conditions particulières au domaine de l'enseignement du français du traitement didactique des référents théoriques. En effet, dans notre domaine, ce qui est en jeu, qui est visé, ce sont avant tout des **pratiques, des compétences langagières**.

Pour l'exemple qui nous occupe, c'est le « savoir orthographe » en situation de production d'écrit et non des savoirs dérivés des savoirs savants sur un objet d'étude, l'orthographe. L'action du maitre consiste alors à investir ses propres savoirs sur le système et son acquisition pour que les élèves se construisent des savoirs opératoires pour écrire et en écrivant, ces savoirs ne pouvant être opératoires que s'ils sont sous-tendus par la découverte en acte des principes fondamentaux de l'écriture du français. Se pose alors la question de la mise à distance des erreurs, des doutes, des questions, de leur formulation et de leur résolution comme problèmes, de la construction d'outils orthographiques pour écrire, de celle de relevés de savoirs... (voir A. Angoujard (Dir.) (1994) : *Savoir orthographe*. INRP-Hachette). C'est alors que le second et le troisième champs d'existence du constructivisme nous intéressent.

« En psychologie, le constructivisme est en rapport avec le **modèle** que l'on adopte pour appréhender l'activité intellectuelle du **sujet en train d'apprendre**. » J.-P. Astolfi résume les principales théories constructivistes en la matière. L'essentiel est évidemment que « chaque élève apprend, non ce que le maitre lui propose, mais ce qu'il peut assimiler en fonction de son mode d'appréhension des données, de sa capacité d'organisation mentale, avec les instruments intellectuels dont il dispose. **C'est l'élève qui trie, élimine, réajuste, organise, réorganise, coordonne, transforme les données** » (Vinh Bang). Cette **activité** du sujet n'est évidemment **pas solitaire**, indépendante de la lecture qu'il fait de la situation, de l'interaction avec les objets, avec ses pairs, avec le maitre... C'est ce que l'auteur développe à propos du champ didactique.

En **didactique**, construction **s'oppose à transmission** : « le terme de transmission ne convient que pour les informations, non pour de véritables savoirs » (A. Prost). Après L. Not, J.-P. Astolfi souligne le **paradoxe** et la **contradiction** qui se présentent alors dans le champ didactique. Le constructivisme psychologique conduit à accorder un « **primat au sujet apprenant** » car « apprendre, c'est toujours, pour chacun, réinventer son savoir. » Mais le constructivisme épistémologique propose le « **primat de l'objet à connaître** (qui est) autoritaire, [...] s'impose à nous et nous dicte ses lois. [...] Son appropriation nécessite une rupture : apprendre, c'est, pour chacun, s'approprier une culture qui le précède et le dépasse. » Le constructivisme didactique consiste dès lors à **prendre en compte ces « deux termes antagonistes »**, « penser l'apprenant comme étant le centre organisateur incontournable d'un savoir, lequel lui est pourtant radicalement hétérogène ». Cela conduit l'auteur à rappeler la notion de « **dévolution didactique** » inaugurée par le didacticien des mathématiques G. Brousseau. « Si le maitre dit ce qu'il veut, il ne peut plus l'obtenir. » Le **contrat** qui s'instaure (et qui n'est jamais complètement explicite)

comprend pour l'élève la charge à la fois de découvrir l'objet et l'enjeu de l'apprentissage et de se construire celui-ci, c'est-à-dire de refuser que le maître enseigne. C'est, pour l'élève, se mettre en **projet d'apprentissage**.

L'intérêt de connaître, d'analyser, de critiquer, du point de vue du français, cette théorisation du constructivisme didactique qui s'ancre avant tout dans les domaines scientifiques est trop évident. Il nous semble, cependant, que ce modèle, les notions et concepts qui le constituent **ne peuvent s'appliquer sans autre forme de procès à tous les champs didactiques** et que d'hypothétiques éléments d'une didactique générale (vieux rêve de certains...) ne pourraient se construire en tout état de cause que sur la prise en compte et le dialogue entre les spécificités des didactiques.

De ce point de vue, il faut redire que « l'objet à connaître » dans le domaine des apprentissages en français, s'il est, certes, culturel, précède et dépasse l'élève, est, en même temps, son bien propre et quasi dès la naissance. **Le langage, les discours, leurs usages** ne manifestent pas le sujet, ils sont le sujet, individuel et social. Même pour des objets qui peuvent paraître, à première vue, extérieures à l'enfant, comme le système d'écriture dont nous parlions plus haut, **le premier rapport qui se construit n'est pas d'extériorité** : dès la troisième année, non seulement l'enfant écrit mais il a des idées sur l'écriture. Paradoxe pour paradoxe, il est fondé de dire qu'en matière d'enseignement du français, un des problèmes à résoudre est de permettre à l'enfant de se **construire un rapport d'extériorité** avec cet objet qui est à maîtriser et n'est à connaître que pour le maîtriser. En quelque sorte construire une praxis dans et pour la pratique langagière. Si les moyens peuvent paraître, en première analyse, semblables à ceux des didactiques des sciences : interactions entre pairs, confrontations des discours et savoirs autres, y compris sociaux, conflits psycho et socio-cognitifs, résolutions de problèmes, etc., ils nous paraissent au service d'une dynamique d'apprentissage largement différente.

Un autre point – et nous nous en tiendrons là – mérite lui aussi débat. Il s'agit de la **prise en compte des représentations des élèves**. Les didacticiens des sciences ont largement devancé ceux du français à ce propos. Leurs travaux les plus récents ont approfondi l'analyse, et J.-P. Astolfi insiste sur le **double statut** des représentations. Elles sont en effet à la fois systèmes d'explication du réel et écart par rapport à l'explication visée. Elles sont donc non pas extérieures mais « au cœur même de l'objectif à atteindre ». Il insiste aussi sur la nécessité de repérer les obstacles cognitifs, épistémologiques qui sous-tendent les représentations ou certaines d'entre elles. En effet, ces **obstacles** sont particulièrement résistants dans la mesure où ils constituent un système de lecture, d'interprétation du réel alternatif, habituel, parfaitement cohérent et suffisant pour les élèves, souvent même ayant la caution des savoirs sociaux les plus largement partagés. L'enseignant, le didacticien sélectionnent ainsi les objectifs-obstacles intéressants, véritables enjeux conceptuels des activités d'enseignement.

La **didactique du français** a, à son tour, exploré les voies de la prise en compte des représentations et elle a, selon nous, encore bien du profit à en tirer. Ainsi, une recherche INRP ayant pour objet la « construction progressive de compétences en langage écrit du cycle 1 au cycle 2 » (PROG) vient de démarrer. Un de ses enjeux est bien l'évolution des représentations des élèves en ce qui concerne l'écrit, les activités langagières écrites, la levée des obstacles à leur

apprentissage. Mais, ici aussi, on se trouve face à la **spécificité de l'objet d'apprentissage**. D'une part, **représentations** et **compétences langagières** ne peuvent être séparées. Tout au contraire, c'est l'**interaction** entre elles qui est l'objet de la recherche.

D'autre part, les **représentations des élèves** en matière de langage écrit sont, **avant tout, construites par l'enseignant, par le didacticien, à partir de l'analyse des activités langagières**, même s'ils s'efforcent de faire verbaliser, expliciter par les élèves leurs comportements langagiers. A partir de l'analyse de ces comportements, on est donc, à nouveau, devant la tâche de conduire les élèves à construire vis-à-vis d'eux un rapport d'extériorité, c'est-à-dire **apprendre à les mettre à distance, à les reformuler, à parler « sur » eux...**, sachant que l'objectif d'apprentissage premier n'est pas cet exercice de la fonction métalinguistique, cet usage du métalangage mais l'acquisition des compétences en langage écrit, en production et en réception.

J.-P. Astolfi présente ensuite **différentes composantes d'un enseignement constructiviste**, en référant essentiellement aux sciences, ce qu'on ne saurait lui reprocher. La place manque pour les discuter. Nous nous bornons à inciter les lecteurs à s'y reporter. Ils y trouveront, en particulier, une analyse comparée de mécanismes d'apprentissage dans les interactions que l'on ne distingue pas toujours suffisamment en didactique du français : imitation et modélisation, zone proximale et étayage, conflit socio-cognitif, contrôle mutuel.

Gilbert Ducancel

■ **REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION** : *Constructivisme et éducation*. XX, 1, 1994, Montréal

Dans le premier article de ce numéro thématique, Marie Larochelle et Nadine Bednarz, rédactrices invitées, font d'abord le constat que « l'intégration de la thèse constructiviste au renouvellement des pratiques pédagogiques quotidienne demeure marginale. [...] Ce sont les mêmes "schémas de docilité" au savoir établi a priori qui ont pignon sur rue, [...] la même mise entre parenthèses du savoir de l'élève. » Elles s'efforcent ensuite d'avancer quelques hypothèses explicatives.

Comme J.-P. Astolfi dans l'ouvrage précédent, elles notent : « En rompant radicalement avec l'empirico-réalisme qui prétend coder la réalité en termes de substances et de phénomènes indépendants des observateurs et des observatrices, le constructivisme bouscule les croyances séculaires selon lesquelles les faits parlent d'eux-mêmes, les connaissances sont le reflet de la réalité ontologiques, et le langage un outil de dénotation de celui-ci. »

Le constructivisme entraîne « des révisions non négligeables tant sur le plan des contenus d'enseignement que sur celui de leur mise en forme. [...] Il faut passer d'un monde de faits et de matérialités à un monde de symboles et de modèles qui témoignent des expériences de cognition de leurs auteurs et de leurs auteures de même que de leurs expériences de délibération et de leurs interactions. »

Dans cette perspective, la communication en classe ne peut plus être conçue comme « transmission de messages dénués d'ambiguïté » mais comme