

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

« un des moyens pour orienter l'effort constructif des élèves, c'est-à-dire les aider à réfléchir sur les processus, sur les référents et sur la portée de leurs constructions, et à apprivoiser la singularité des constituantes et des activités qui engendrent d'autres constructions, dont les constructions savantes ».

Elles s'appuient sur l'analyse de démarches « investigatives » en mathématiques, présentée dans un autre article, pour avancer qu'alors, c'est par l'« argumentation mathématique avec leurs condisciples que (les élèves) élaborent des entités mathématiquement signifiantes. Et c'est en leur représentant [...] le déroulement et la résultante de leurs activités sous une forme plus conventionnelle que l'enseignant ou l'enseignante initie les élèves aux pratiques savantes ». D'autres articles ayant trait aux mathématiques et aux sciences illustrent les modifications qu'entraîne le constructivisme dans les rapports au savoir et les rapports de pouvoir dans les classes.

On le voit, ce numéro thématique présente nombre de recoupements avec l'ouvrage de J.-P. Astolfi. Il s'en différencie cependant fondamentalement dans la mesure où il est structuré de manière binaire : constructivisme épistémologique / conséquences pour l'enseignement, l'éducation. Par là, il n'échappe pas au travers de l'applicationnisme dont nous ne voyons pas pourquoi on ne le pointerait pas à propos du constructivisme alors que les auteurs l'ont dénoncé à propos de l'empirisme substantialiste...

Du point de vue qui est celui de notre revue, nous regretterons aussi qu'aucun des articles ne concerne l'enseignement du français. Les questions que pose celui-ci au constructivisme ont été développées dans la note précédente. Elles se posent de la même façon à propos du numéro de cette revue.

Gilbert Ducancel

### ■ **SPIRALE** Revue de Recherches en Éducation : *Les médiations en éducation*. 17, 1996, ARRED, IUFM et Université Lille

F. Danvers le dit d'entrée de jeu, *médiation* est un « mot-éponge » « absorbant peu à peu les substances qu'elle rencontre pour s'en nourrir et s'enrichir ainsi de tous les sens attribués par ceux qui l'emploient ». Le pluriel est donc d'importance et le contexte particulièrement large : *en éducation*. Nous prendrons la liberté d'y choisir notre profit.

A partir d'un colloque tenu à Aix en Provence en 1994, G. Chappaz propose d'aborder le concept de médiation sous quatre angles.

– **Médiation et communication.** La médiation, « c'est ce qui fait que le Sujet singulier prend conscience de son appartenance à l'espace collectif ».

– **Médiation et pédagogie.** La médiation est « relative à l'activité psychologique mobilisée par un individu en développement ». Elle « se réfère à une situation [...] caractérisée par un contexte social et culturel, par des composantes de situations qui sont réfléchies du point de vue des finalités (implicites ou explicites) qui s'y jouent. » Elle est « contrainte par la nature des savoirs » qu'on vise pour le sujet.

« L'objet de la médiation, c'est la relation Formé-Objet (qui) doit être appréhendée dans l'ensemble des interactions qui caractérisent la situation éducative, et n'a de sens que du point de vue de la relation Formé → Environnement,