

Du maître arbitre au maître entraîneur

Paul Forcier
Jacques Laliberté

Sous plus d'un aspect, l'ouvrage de Jean-Pierre Astolfi que nous présentons ici recoupe deux ouvrages dont nous avons déjà largement fait état dans *Pédagogie collégiale* : celui de Michel Develay, *De l'apprentissage à l'enseignement*¹ et celui de Philippe Meirieu et Michel Develay, *Émile, reviens vite... ils sont devenus fous*². Nous passerons sous silence tout ce qui pourrait être redondant par rapport au contenu de ces deux articles ainsi que par rapport à des textes de Philippe Meirieu et Michel Develay eux-mêmes, déjà parus dans *Pédagogie collégiale*³.

Cela dit, *L'école pour apprendre* de Jean-Pierre Astolfi nous semble d'un intérêt indéniable pour l'enseignante et l'enseignant qui veut, de façon très concrète, porter un regard réfléchi sur sa profession et sur la façon de l'exercer, mais aussi pour celle ou celui qui est à la recherche de moyens simples et fondés d'améliorer sa pratique, sans que pour autant il s'agisse d'un livre de recettes. D'autant moins d'ailleurs que l'un des messages qui se dégagent du livre d'Astolfi, c'est qu'il n'existe aucune pédagogie miraculeuse, qu'il n'existe aucune méthode qui garantisse l'apprentissage et qu'une des difficultés qui freine l'évolution de la pratique enseignante, c'est précisément que « *Nous sommes trop souvent à la recherche d'un dispositif absolu, en mesure de répondre à tous les objectifs à la fois, et évitant de lui-même toutes les dérives. Hélas, cela n'existe pas. La déception est alors inévitable quand arrive ce qui devait arriver. On se dit que l'idée était séduisante, qu'on l'a essayée honnêtement, mais que ça n'a pas marché. Bref, encore une belle théorie qui n'a pas résisté à la pratique. Mais ce qui est théorique et utopique, c'est précisément cette idée du dispositif absolu.* » (p. 180) Puisse le vent de réforme messianique qui souffle actuellement sur l'enseignement au Québec ne

ASTOLFI, Jean-Pierre, *L'école pour apprendre*, Paris, ESF éditeur, 1992, 205 p. (coll. Pédagogies)

Jean-Pierre Astolfi est professeur à l'Université de Rouen. Outre *L'école pour apprendre*, il a écrit, avec Michel Develay, *La didactique des sciences* (Paris, PUF, 1989, coll. Que sais-je ?, n° 2448). Il a contribué à divers ouvrages, notamment : *Quelle éducation scientifique pour quelle société ?* (avec André Giordan et autres, Paris, PUF, 1978) ; *L'élève et/ou les connaissances scientifiques : approche didactique de la construction des concepts scientifiques par les élèves* (collectif sous la direction d'André Giordan, Berne, Peter Lang, 1983) et *L'évaluation* (en co-direction avec Raoul Pantanella, Paris, Cahiers pédagogiques [hors série], 1991).

Il a aussi été associé à plusieurs travaux de recherche dans le cadre de l'Institut de recherche pédagogique (INRP), entre autres des travaux portant sur les *Procédures d'apprentissage en sciences expérimentales* ainsi que sur les objectifs-obstacles (*Objectifs-obstacles et situations d'apprentissage autour du concept de transformation de matière*).

Récemment, M. Astolfi faisait paraître une importante note de synthèse intitulée « Trois paradigmes pour les recherches en didactique » dans la *Revue française de pédagogie* (n° 103, avril-mai-juin 1993, p. 5-18). Au cours des dernières années, il a écrit plusieurs articles dans la revue *Cahiers pédagogiques*, notamment un sur « Le transfert, enjeu des apprentissages » qu'il a rédigé en collaboration avec Sabine Laurent (n° 304-305, mai-juin 1992, p. 78-83).

jamais faire oublier à quiconque cette vérité de bon sens qu'« aucune méthode homogène, aussi calibrée qu'elle soit, n'est en mesure à elle seule de s'adapter à la complexité du processus d'apprentissage. » (p. 165)

L'ensemble de l'ouvrage d'Astolfi fait ressortir les principales caractéristiques d'un enseignement de type constructiviste, notamment en l'opposant à un modèle davantage centré sur la transmission des connaissances et au modèle behavioriste,

d'avantage préoccupé de l'acquisition de comportements observables. Nous nous contentons ici de renvoyer aux pages 123 à 130, dans lesquelles l'auteur, de manière schématique mais fort pertinente, présente ces « trois modèles principaux qui sous-tendent – consciemment ou implicitement – les pratiques enseignantes, avec toutes sortes de variantes qu'on peut imaginer. » Contrairement à ce qu'on trouve trop souvent dans certains écrits qui ne jurent que par la dernière nouveauté sur le marché, Jean-Pierre Astolfi souligne que

chacun de ces modèles « dispose d'une logique et d'une cohérence qu'il faudra caractériser, mais [a aussi des] limites d'emploi qu'on s'efforcera de pointer. Surtout, chacun de ces modèles répond à des situations d'efficacité différentes. » (p. 123)

« Arbitre » ou « entraîneur » ?

Selon Astolfi, les pratiques évaluatives dominantes à l'école non seulement grugent un temps précieux qui pourrait être avantageusement consacré à l'apprentissage, mais surtout pervertissent le rapport que les élèves entretiennent avec le savoir. L'évaluation, en effet, se manifeste dès le premier instant de la présence de l'élève en classe, elle structure et conditionne la relation didactique. Ainsi, pour Astolfi, l'école est « *le seul lieu didactique où celui qui sait quelque chose questionne celui qui, en principe, en sait moins que lui !* » (p. 29) ; dès la première question posée, « *les élèves ont vite fait de déceler [que] l'enseignant ne cherche pas à s'informer auprès d'eux ! Ils perçoivent au contraire, que [...] c'est d'évaluation qu'il s'agit à leur égard. Car tout questionnement se présente comme une épreuve par laquelle le maître tente de "sonder" l'individu ou la classe, pour se faire une idée de sa valeur.* » (p. 30)

Si cela est vrai du questionnement quotidien, pourtant intentionnellement conçu et exercé par l'enseignant comme un moyen d'apprentissage, s'il est vrai que « *les élèves consacrent une part importante du temps scolaire à s'efforcer de décoder ce que l'enseignant attend d'eux, [qu'ils] mobilisent beaucoup d'énergie pour chercher à comprendre "ce qu'on leur veut" et [que] chacun tente de s'y adapter* » (p. 19), ce l'est encore bien davantage s'agissant de ce qui est explicitement présenté comme des « activités d'évaluation » où, en plus de l'estime du professeur et de l'appréciation des pairs, entrent en jeu la signification et la portée sociales des notes comme garantes de la réussite future.

Bref, et c'est là un diagnostic que Jean-Pierre Astolfi est bien loin d'être le seul à poser, nous avons créé une école où l'évaluation survient très vite... beaucoup trop vite, à un moment qui, bien souvent, « *est le premier où les élèves sont vraiment... en situation d'apprentissage ; autrement dit le premier où ils ont à mobiliser de façon*

personnelle, des connaissances qui ne leur ont été antérieurement que présentées » (p. 56).

Pour utiliser une comparaison sportive, la profession enseignante a été réduite abusivement à une seule de ses fonctions, celle d'arbitre. Nous avons ainsi créé une image de l'école comme un lieu où il suffit d'écouter pour apprendre... et de parler pour enseigner, comme un lieu de présentation des savoirs, le plus vite possible suivie de leur évaluation avant qu'ils ne soient oubliés. Tout le reste, incluant bien sûr le temps consacré à l'étude personnelle, apparaît généralement comme un luxe réservé à quelques « zélés » et dont on peut fort bien se passer pour « réussir ». À ce propos, n'est-il pas indicateur de constater que toutes les réformes du système scolaire actuellement en cours font porter à la « classe » et à l'enseignant tout le fardeau du succès ou de l'échec de la formation et de l'apprentissage, mais que jamais on ne s'attaque à mettre en place des moyens susceptibles de revaloriser socialement la nécessité absolue (et non simplement la pertinence) de l'étude personnelle, régulière et contrôlée, pour réussir des apprentissages qui soient autre chose que du placage de savoirs émiettés et « in-signifiants » ?

Convaincue de la validité absolue du modèle « transmissif » comme mode d'apprentissage infaillible et à toutes fins utiles exclusif, l'école a progressivement remis dans les mains de l'élève, confié à sa seule initiative personnelle, à sa « responsabilité » et à son « désir de réussir » l'essentiel de ce qui touche la phase d'appropriation réelle du savoir, la phase d'intégration des connaissances, voire celle du transfert.

Résultats ? Trop d'écoles sans véritables défis intellectuels, marquées au coin de la monotonie, de la répétition et partant, de l'ennui, tant pour les enseignants que pour les élèves, alors que, selon Astolfi toujours, « *on a tort de penser que les élèves, même ceux qui ne sont pas les meilleurs, ne seraient pas sensibles aux défis intellectuels qu'on pourrait leur proposer. [...] On peut même penser qu'ils souffrent, plus souvent qu'on ne le croit, d'être aux prises avec des activités répétitives et ennuyeuses, sentant le "déjà vu" et, finalement, dépourvues d'attraits spéculatifs.* » Et Astolfi de conclure que « *l'absence d'enjeu conceptuel repéré est bien l'une des formes*

ordinaires de la monotonie scolaire que vivent les élèves, mais aussi les enseignants. » (p. 132-133)

Dans une perspective de professionnalisation de l'enseignement, il faut modifier cette représentation dominante de l'acte d'apprendre et faire de l'enseignant d'abord et avant tout un entraîneur : celui qui diagnostique, définit et calibre les obstacles à surmonter, les défis à relever ; celui qui met en place des dispositifs appropriés et différenciés permettant à chaque élève de parvenir à franchir les obstacles – et non à les contourner comme c'est trop souvent le cas – avec l'assistance du professeur dans un premier temps puis seul par la suite ; celui qui, au lieu d'être purement et simplement un « stigmatiser » des erreurs de parcours, sait les réutiliser pour relancer sur la bonne voie ; celui qui assiste et encourage l'effort mais refuse de se substituer à l'élève. Bref, un enseignant au sens plein du terme !

Ce qui est en cause ici, c'est le préjugé bien ancré et socialement bien entretenu qu'apprendre consiste purement et simplement à multiplier les objets de connaissance ; c'est aussi l'illusion bien vivante qu'il suffit de retrancher un peu d'une discipline et d'en ajouter un peu d'une autre pour améliorer la formation fournie par l'école. Ce qui est en cause ici, c'est le niveau **réel** de formation (et non uniquement le niveau annoncé dans les documents officiels) qu'un système scolaire entend offrir à ceux et à celles qui le fréquentent. Ce qui est en cause, au bout du compte, c'est la conception même de ce que signifie « apprendre » et, par conséquent, « enseigner ».

**Revaloriser socialement
la nécessité absolue
(et non simplement
la pertinence)
de l'étude personnelle,
régulière
et contrôlée**

Le paradoxe de l'apprentissage

Il n'y a évidemment rien de nouveau à souligner l'aspect foncièrement paradoxal de l'apprentissage, pas plus d'ailleurs que de dire que l'école est faite pour apprendre. En effet, aucun auteur, de quelque tendance qu'il soit, n'a jamais cru pouvoir nier ni que l'école soit faite pour apprendre ni que le processus d'apprentissage suppose la mise en relation de deux pôles qui, au premier abord du moins, s'excluent.

D'une part – et toute la pensée piagétienne a mis en évidence cet aspect – c'est l'élève qui, en tant que sujet, construit son savoir à partir de son activité propre, et personne ne peut se substituer à lui dans cette longue et difficile démarche. D'autre part, non seulement l'objet du savoir se situe-t-il en dehors de l'élève, mais encore cet objet lui est-il complètement étranger, voire même parfois en rupture complète avec ses intérêts et ses besoins immédiats, avec les questions qu'il se pose et les réponses spontanées qu'il leur donne. Bref, selon les termes mêmes d'Astolfi, « **l'élève est le centre organisateur incontournable d'un savoir qui lui est radicalement hétérogène.** » (p. 114)

Ce paradoxe, il est tentant de lui trouver une solution en privilégiant l'un des pôles au détriment de l'autre ; c'est d'ailleurs ainsi que sont apparus tous les grands mouvements pédagogiques⁴. Prenant appui sur les données de la psychologie cognitive, une pédagogie de type constructiviste se saisit des deux termes de la « contradiction » puisque, qu'on le veuille ou non, « *il faut que ce soient les élèves qui prennent en charge la solution d'un problème quand l'enseignant sait pertinemment que ceux-ci ne disposent pas des moyens intellectuels efficaces pour cette prise en charge.* » Et Astolfi ajoute : « *si on n'accepte pas cet illogisme apparent, l'échec intellectuel est garanti, même si des réponses conformes sont produites par la classe.* » (p. 116)

En fait, tout le défi – qui est sans doute celui qu'entend relever le modèle constructiviste, mais qui fut de tout temps, il ne faudrait quand même pas l'oublier, le défi d'un enseignement digne de ce nom – consiste à trouver comment faire en sorte que les élèves réussissent (et, entre autres, qu'ils fournissent les bonnes réponses aux bons moments, il n'y a là aucun crime !),

STRUCTURE DE L'OUVRAGE

Dans son dernier ouvrage, Jean-Pierre Astolfi met au premier plan l'idée que l'école est d'abord faite pour apprendre. Tirant parti des travaux actuels en psychologie, en épistémologie et en didactique, il veut contribuer à une plus grande professionnalisation de l'action des maîtres. Aussi n'est-on pas étonné de lire sous sa plume : « *Mettre au premier plan les savoirs, d'une façon plus professionnelle qu'incantatoire, nous apparaît comme l'un des défis de la formation dans les années 90. [...] Moins que jamais les développements de la pédagogie nous paraissent s'opposer aux exigences de la connaissance.* » (p. 16)

- Dans la première des quatre parties de son livre, l'auteur analyse la situation des élèves eu égard à ce qu'ils doivent apprendre à l'école : ignorance de la finalité des questions que l'enseignant leur pose ; efforts auxquels ils doivent se livrer pour décoder ce que l'on attend d'eux, etc. Il jette un regard critique sur le statut du savoir dans l'école : les savoirs que l'on transmet ne sont ni vraiment théoriques, ni vraiment pratiques ; on propose trop de connaissances ou d'unités d'informations sans hiérarchisation, sans problématisation véritable. En somme, il s'agit trop souvent d'un savoir de « type propositionnel », c'est-à-dire d'un savoir énoncé sous forme de propositions connectées qui énoncent des contenus et qu'il suffit d'apprendre, sans nécessairement véritablement les comprendre, pour réussir.
- La seconde partie a pour titre « Apprendre, l'obstacle et l'écart ». S'appuyant sur les résultats de très nombreuses recherches en didactique, Astolfi rappelle qu'avant l'enseignement d'un concept, les élèves disposent souvent déjà d'une représentation qu'ils s'en sont construite et qu'il faut, si l'on veut que l'enseignement soit efficace, tenir compte de ces représentations dont on peut, particulièrement dans les disciplines scientifiques, dresser une sorte de cartographie (p. 91). Selon la vision constructiviste de l'apprentissage, il faut, à travers les dispositifs d'enseignement qu'on utilise ou qu'on met en place, maintenir une tension interactive entre deux pôles : celui de l'autostructuration – c'est l'élève qui apprend – et celui de l'hétérostructuration – le savoir présenté à l'élève est préalablement structuré par quelqu'un d'autre que lui. D'où le rôle de médiation que doit assumer l'enseignant pour aider l'élève à transformer son réseau de représentations, à repérer et à assimiler les attributs pertinents des concepts disciplinaires qu'on lui propose.
- Dans la troisième partie, l'auteur indique comment on peut construire une séquence d'apprentissage dans une perspective constructiviste. Le schéma de la page 161 met en cohérence et en relief les éléments entrant dans l'élaboration et la mise en œuvre d'une telle séquence, notamment la nécessaire prise en compte non seulement du contenu à enseigner mais aussi des préconceptions ou représentations spontanées des élèves pour définir les objectifs-obstacles. Cela amène l'enseignant à prendre plusieurs décisions et à construire les dispositifs didactiques appropriés.
- Dans la dernière partie, Astolfi montre comment ces dispositifs didactiques peuvent être très diversifiés et combien il importe de différencier les séquences d'enseignement et d'apprentissage : « *Cinq points de vue directeurs, écrit-il, peuvent organiser prioritairement une séquence : une situation à explorer, des connaissances à acquérir, une méthode à maîtriser, un obstacle à franchir, une production à réussir. [...] Il n'existe aucun dispositif absolu, seul un emploi alternatif et raisonné étant, de fait, possible, ce qui comporte la nécessité d'une différenciation.* » (p. 181)

Dans sa conclusion, après avoir récapitulé les idées directrices qu'il a développées tout au long des quelque 200 pages de son œuvre, l'auteur signale qu'il reste à « outiller », discipline par discipline, les orientations et les propositions qu'il a émises.

Il convient enfin de souligner deux caractéristiques qui font de cet ouvrage un bel instrument de réflexion : les schémas et tableaux qui permettent une saisie claire et rapide de réalités complexes et aussi les résumés, présentés sous forme de « brefs » à la fin de chaque chapitre, qui livrent vraiment la quintessence des propos développés dans les pages précédentes.

mais sans que cela se fasse « *au prix d'un effondrement de la tâche intellectuelle* » (p. 22) ; à trouver comment éviter une pédagogie et une didactique où les réponses sont fournies à l'élève, mais sans que jamais il s'agisse pour lui de réponses qu'il a véritablement fait siennes. Bref, comment faire en sorte que le succès à l'école ne soit pas exclusivement un succès « scolaire » ? Comment faire, sinon en mettant en œuvre une pédagogie et une didactique centrées sur des défis qui déstabilisent sans faire chuter de façon irrémédiable, sur des obstacles à franchir qui anticipent sur le développement à provoquer, assez exigeants pour que la tâche soit intéressante, mais suffisamment calibrés et suffisamment étayés pour qu'ils puissent être franchis.

Construire des dispositifs didactiques

Selon une telle vision de l'enseignement, l'enseignant apparaît comme doté d'un double rôle : celui d'irremplaçable **décideur** dans la conduite de la classe au jour le jour, heure par heure et celui de **médiateur** entre un savoir qu'il maîtrise (ou, en tout cas, qu'il croit maîtriser) mais qu'il sait ne pas pouvoir donner (en tout cas pas dans le sens où on peut donner une chose) et des élèves souvent incapables d'accéder à ce savoir de leur propre mouvement, mais qui sont quand même là pour y accéder. Pour ce faire, l'enseignant doit intervenir de manière décisive, mais sans que cette intervention se substitue à l'activité propre de l'élève, bien au contraire.

Nous ne nous étendrons pas ici sur ce qui constitue les deux dernières parties de l'ouvrage d'Astolfi. À cause de l'intérêt que nous paraît présenter pour un enseignant le concept d'« objectif-obstacle », emprunté à Jean-Louis Martinand⁵, nous nous limiterons à montrer pourquoi et comment, selon Jean-Pierre Astolfi, il s'agit là d'un concept essentiel dans la mise en place de dispositifs didactiques conduisant à une véritable transformation intellectuelle et non à du psittacisme, eût-il tous les airs d'un véritable savoir.

L'un des problèmes majeurs de l'enseignement, de sa planification jusqu'à l'évaluation des apprentissages, a toujours été non pas de « trouver » des objectifs à poursuivre, de les formuler, de les aligner, mais bien d'opérer une sélection, un tri,

parmi une gamme à toutes fins utiles inépuisables d'objectifs possibles et théoriquement souhaitables et qui soient ni trop faciles à atteindre ni hors de portée des élèves à qui il s'adresse. Comme l'écrit Astolfi, « *Il y aurait [...] deux manières symétriques de ne pas apprendre à l'école : soit de n'avoir à exécuter qu'une tâche mécanique [...], soit d'être confronté à un problème infaisable face auquel on peut tout autant gaspiller son temps.* » (p. 132)

Malgré l'apparente incompatibilité des deux termes (l'obstacle n'est-il pas précisément et presque par définition ce qui s'oppose à la réalisation d'un objectif ?), l'expression « objectif-obstacle » comporte l'avantage de centrer l'enseignement et sur le contenu à faire maîtriser et sur l'élève qui doit parvenir à la maîtrise de ce contenu. En effet, ces obstacles dont il est ici question proviennent de deux sources : de la complexité même des concepts retenus comme « matière » d'enseignement et d'apprentissage et, en même temps, des connaissances déjà présentes chez chacun des élèves et venant interférer sur les apprentissages nouveaux à réaliser⁶.

Travailler avec la notion d'objectif-obstacle suppose donc une démarche préalable d'analyse du contenu disciplinaire pour le constituer réellement en savoir à enseigner, en véritable contenu d'enseignement : choix des concepts essentiels, clarification de ces concepts, mise en réseau ou schématisation de ces concepts, détermination des objectifs possibles à atteindre relativement à ce contenu, etc. ; cela suppose aussi la nette conscience qu'enseigner ne consiste pas à « écrire sur des tablettes vierges » mais que, bien au contraire, tout nouvel apprentissage vient inéluctablement s'inscrire à l'intérieur d'une structure cognitive déjà là, que l'enseignement doit prendre appui sur elle mais aussi la « déstabiliser » sans quoi il ne peut y avoir apprentissage nouveau.

L'objectif-obstacle est donc celui qui, s'appuyant sur ce qui est déjà maîtrisé, détermine de façon précise l'obstacle franchissable qui, une fois franchi, constituera un véritable progrès.

Est-ce nécessaire de rappeler ici l'analogie avec l'entraîneur sportif, mais aussi, par exemple, avec le maître de musique qui a à cœur le progrès de son élève dans

la maîtrise d'un instrument ? Bien entendu, tout laisse croire – encore une fois penseront à juste titre certaines personnes – que la notion d'objectif-obstacle semble plus facile à utiliser dans le cadre d'un enseignement de type « technique » ou, en tous cas, comportant un certain nombre d'obstacles bien identifiables et donc de résultats clairement observables (en éducation physique par exemple, ou dans la maîtrise d'un instrument de musique).

Quant à nous, nous croyons avec Jean-Pierre Astolfi que la notion d'objectif-obstacle n'est pas liée à une catégorie de disciplines et qu'il s'agit là d'un instrument dont on peut assurément tirer parti dans l'enseignement de matières dites « théoriques ». Il s'avère toutefois qu'un enseignement réalisé dans la perspective d'objectifs-obstacles à atteindre présuppose pour le moins une triple ascèse intellectuelle :

- un travail individuel – mais, croyons-nous, de préférence collectif – de décanation des contenus possibles pour déterminer le noyau dur du savoir à s'approprier ; donc, comme préalable absolu, l'acquisition de la conviction que ce qui compte « *ce n'est pas tout ce que l'enseignant pourrait dire, dans une logique expositive, sur le sujet considéré [mais bien] les points-clés, les "nœuds" que les élèves ont à s'approprier* » (p. 182) ;
- un travail d'explicitation des obstacles à l'apprentissage, reliés sans doute à la complexité même des contenus à apprendre mais tout autant aux représentations spontanées des élèves face au contenu qu'ils doivent s'approprier. Il est utile de souligner ici qu'un tel travail ne peut se faire sans tenir compte simultanément de l'expérience acquise dans l'enseignement d'une discipline et des recherches réalisées dans la didactique propre à chacune des disciplines ;
- un travail de décision relativement à la définition aussi précise que possible de la *transformation intellectuelle* attendue du franchissement des obstacles.

Bien entendu, une fois déterminés les progrès correspondant aux obstacles à franchir, reste à mettre en place des dispositifs didactiques aussi aptes que possible à faire franchir les obstacles identifiés... Et c'est là, comme ce l'est depuis toujours, ce qui constitue l'essentiel du métier d'enseignant !

Conclusion

Même si l'ouvrage de Jean-Pierre Astolfi contribue jusqu'à un certain point aux débats sur l'institution scolaire française qui agitent et opposent, souvent de façon bien stérile d'ailleurs, tenants des nécessaires savoirs à transmettre par l'école et partisans d'une non moins nécessaire pédagogie, il ne faut pas y chercher la dimension polémique qu'on trouve dans l'*Émile*, reviens vite... de Meirieu et Develay et dans le dernier ouvrage de Philippe Meirieu⁷. Dans la veine de Philippe Meirieu et de Michel Develay, Jean-Pierre Astolfi met toutefois en évidence que moins que jamais, la pédagogie, surtout lorsqu'envisagée dans une perspective constructiviste, ne s'oppose aux exigences de la connaissance, aux exigences de l'une des missions centrales de l'École : « transmettre » des savoirs.

À ceux qui objectent que l'école est d'abord faite pour apprendre, que les savoirs sont fondamentaux, Astolfi dit oui... j'y souscris... Mais l'appropriation de ces savoirs par les élèves, l'apprentissage donc, exige un travail sur ces savoirs par les professeurs et une prise en compte des caractéristiques des élèves et de leur situation par rapport à ces savoirs. En effet, écrit-il,

« si les savoirs se transmettent socialement d'une génération à la suivante, cela ne se fait nullement par un mécanisme à l'identique au niveau individuel. Sur ce plan-là, ne s'opère nulle transmission. Le processus relève plutôt d'une **transaction**, chacun devant se réapproprier personnellement ce qui est déjà socialement disponible. À cet effet, les élèves doivent identifier et transformer les représentations dont ils disposent mentalement, et qui préexistent aux contenus qu'on s'efforce de leur faire partager. [...]

On oublie trop qu'un apprentissage s'effectue toujours **contre** ce qu'on sait déjà. On oublie aussi que les concepts ne sont pas des sortes de choses factuelles répondant, comme en miroir, au réel dont ils rendraient compte, mais que ce sont d'abord des outils intellectuels que les hommes se donnent pour, précisément, **transformer** leur représentation du monde. Quelle expérience ont les élèves de cela, au cours de leur odyssée scolaire, quelle qu'en soit l'issue ? Faible. Les savoirs fondateurs et vivants mutent trop souvent

en notions réifiées, pouvant bien être illustrées, mais dont le défaut principal est celui d'une problématisation déficiente. L'une des exigences majeures, pour rendre efficaces les dispositifs didactiques, est de mieux identifier les obstacles que les élèves ont à franchir pour accéder à chaque connaissance disciplinaire. *Obstacles auxquels répondent justement les concepts, concepts que chaque discipline a dû construire pour les dépasser, au fil de son histoire.* » (p. 203-204)

Pour paraphraser Louis D'Hainaut⁸, ce n'est pas la noblesse ou la quantité des savoirs proposés qui importe, c'est ce que les élèves, grâce à la médiation du professeur, parviennent à maîtriser de ces savoirs. ▣

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. FORCIER, Paul et Jacques LALIBERTÉ, « Enseigner... oui, mais comment » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 6, n° 3, mars 1993, p. 21-26.
2. LALIBERTÉ, Jacques et Paul FORCIER, « Haro sur la pédagogie et les pédagogues ! Vraiment ? » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 6, n° 4, mai 1993, p. 37-41.
3. MEIRIEU, Philippe, « Éduquer : un métier impossible ? ou "Éthique et pédagogie" » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 6, n° 1, septembre 1992, p. 32-40.

MEIRIEU, Philippe, « Mais comment peut-on être adolescent ? » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 6, n° 2, décembre 1992, p. 29-32.

DEVELAY, Michel, « Pour une épistémologie des savoirs scolaires » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 7, n° 1, octobre 1993, p. 35-40.
4. Pour l'intérêt et le profit de quiconque est intéressé à se donner une vision rapide mais évocatrice des relations mouvementées du couple « enseigner-apprendre », nous croyons utile de souligner l'itinéraire pédagogique de l'élève Gianni (« Les tribulations d'un élève entre pédagogues et réformateurs ») tel que raconté dans Philippe MEIRIEU, *L'école, mode d'emploi. Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*, Paris, Éditions ESF, 1989, 4^e édition, © 1985, p. 27-84.
5. MARTINAND, Jean-Louis, *Connaître et transformer la matière*, Berne, Peter Lang, 1986.

Voir aussi DEVELAY, Michel, *De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire*, Paris, ESF éditeur, 1992, notamment p. 74-82.

6. Concernant les préconceptions ou représentations spontanées des élèves, nous voulons rappeler ici ce que nous avons déjà écrit en présentant l'ouvrage de Michel Develay, *De l'apprentissage à l'enseignement...* : « Enseigner, vu dans une perspective cognitive et constructiviste, c'est construire et mettre en place des situations aptes à permettre à chaque élève de modifier son système de représentations pour faire place à des savoirs pouvant aller jusqu'à contredire des "pré-savoirs" déjà bien ancrés, lesquels, soit dit en passant, peuvent fort bien avoir germé et pris racine lors d'un enseignement précédent. » (Voir *Pédagogie collégiale*, vol. 6, n° 3, mars 1993, p. 24-25).

7. MEIRIEU, Philippe, *L'envers du tableau. Quelle pédagogie pour quelle école ?*, Paris, ESF éditeur, 1993, 281 p.

8. « L'essentiel, écrit D'Hainaut, n'est pas dans la hauteur des intentions mais dans ce qu'apprend réellement l'élève. » (Voir D'HAINAUT, Louis, *Des fins aux objectifs de l'éducation. Un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation*, Bruxelles, Éditions Labor, 4^e édition, 1985, © 1977, p. 21.

« L'élève apprend toujours quelque chose à partir de l'activité pédagogique qu'on lui propose [...] S'il n'existe aucune méthode qui garantisse un apprentissage, il n'en existe non plus aucune qui soit susceptible d'empêcher un élève d'apprendre quelque chose. Mais on peut être surpris quand on est en mesure d'identifier ce que l'élève a réellement appris de la situation ! »