

La mise en œuvre des pédagogies actives et constructivistes

Etiennette Vellas

Laboratoire LIFE

Université de Genève. FPSE

Paru in *Enjeux pédagogiques*, n°10, novembre, 2008

Les manières de rendre les élèves actifs ont été et sont toujours multiples. Ce fut hier en se retirant en tant qu'enseignant pour accorder aux enfants la liberté d'agir (pédagogies libertaires); en les mettant en projet (Dewey); en partant de leurs intérêts, leurs besoins comme celui de jouer (Claparède) ou de produire, travailler (Freinet); en leur proposant un milieu à leur portée et un matériel spécifique (Montessori); en les rendant responsable de la vie communautaire (self-government, P.I.) et de leurs apprentissages (pédagogies coopératives); en instaurant un travail libre par groupes (Cousinet); en les faisant réinventer, recréer les objets culturels (de Decroly au Groupe français d'éducation nouvelle aujourd'hui). C'est actuellement aussi en proposant des situations tenant compte de leurs besoins (pédagogies différenciées, individualisation des parcours de formation) ; en les plaçant face à des problèmes ouverts, dans des situations-problèmes, des démarches de recherche les confrontant à des défis, des énigmes ; en les faisant s'affronter à des obstacles devenus objectifs ; en les faisant travailler dans des groupes d'apprentissage, en les mettant en démarche, dans des chantiers, des situations de plus en plus complexes ; en modifiant l'organisation du travail scolaire (Vellas, 2007).

Praticiens, mouvements pédagogiques, chercheurs en éducation proposent ainsi depuis que l'école existe, des pratiques pédagogiques répondant à une conception constructiviste du développement et des apprentissages. Plus ou moins fondées sur des théories constructivistes scientifiques complexes (Piaget, Wallon, Vygotsky, Bachelard et les chercheurs qui poursuivent dans cette ligne aujourd'hui). Mais toutes présentées comme des alternatives à un enseignement se référant à une autre conception de l'apprentissage.

Ne pas confondre les types de théories

Tenter de faire le point sur les pédagogies constructivistes implique de ne point confondre les types de théories en présence. Les théories scientifiques constructivistes ne sont pas des théories de l'enseignement, mais des théories du développement et de l'apprentissage. Les « théories pratiques » des pédagogues sont en revanche des théories de l'enseignement utilisant les théories scientifiques. Et celles nommées constructivistes étant celles qui se réfèrent, plus ou moins explicitement, à des théories de l'apprentissage constructivistes.

Une des caractéristiques des « théories pratiques » des pédagogues constructivistes est de mettre, au centre de leurs recherches, les conditions du développement de l'homme et de ses savoirs (des savoirs les plus élaborés et partagés, aux savoirs les plus intimes de chaque sujet). Les théories scientifiques constructivistes sont ainsi travaillées par les pédagogues avec ce souci qu'éprouve tout pédagogue élaborant sa « théorie pratique » : pouvoir articuler ces théories avec les finalités et valeurs de l'éducation et ses pratiques de classe. Un travail reconnu aujourd'hui permanent tant l'imperfection de ce tissage ne peut être que définitive. Mais un travail qui n'est pas désespérant pour autant, la lutte contre l'imperfection étant reconnue comme le chaudron même de la pédagogie (Houssaye, Soëtard, Hameline & Fabre, 2002).

Dans le chaudron des pédagogues constructivistes, les théories scientifiques de l'apprentissage ne sont ni confondues, ni amalgamées, ni synthétisées, mais mises en contact. Entre elles. Et avec les finalités et les pratiques des « théories pratiques ». Cela peut provoquer des *créolisations* très intéressantes (au sens où Édouard Glissant en parle, 1997, p. 37), soit de nouveaux savoirs, problématiques, pratiques, voire pédagogies constructivistes, éléments nés de ces mises en contact. La problématique de la « démarche d'auto-socio-construction des savoirs » du GFEN en est un exemple (Vellas, 2008).

Des pédagogies prenant fortement en compte les rapports aux savoirs et à la loi

Etudier les « théories pratiques » actuelles des mouvements pédagogiques se référant aux théories constructivistes de l'apprentissage, montre des pratiques très riches, qui ne cessent de s'améliorer. Elles sont fortement axées aujourd'hui sur le rapport des élèves et des enseignants au savoir et à la loi. Deux rapports se contruisant pour eux-mêmes, mais étant « surveillés » par les pédagogues dans leurs imbrications, dans ce que la construction de l'un implique, ou a pour effets, sur la construction de l'autre. La construction de la citoyenneté étant analysée comme se réalisant au cœur de la construction des savoirs. Dans la manière même d'apprendre.

La référence aux théories constructivistes de l'apprentissage n'a ainsi pas mis ni l'élève ni l'enfant au centre du système scolaire, comme certains le disent, mais le rapport aux savoirs et à la loi des élèves. La référence des pédagogues aux théories constructivistes de l'apprentissage a plutôt renforcé l'intérêt pour le savoir et le lien social à enseigner. J'ai ainsi observé des pédagogues (2008) créant des dispositifs pour permettre ce qu'ils nomment « une auto-socio-construction des savoirs », s'intéresser à l'histoire des savoirs, à l'épistémologie, à l'anthropologie, à la sociologie. Dans le but de pouvoir mieux saisir les diverses significations d'un savoir, afin de tenter de faire construire à leurs élèves ses significations sociales les plus complètes, pour qu'ils puissent lui donner un sens personnel le plus riche possible. Tout en veillant à la construction d'une culture de paix.

Les « pédagogies actives molles » devenues des trompe-l'œil

Les savoirs de la pédagogie ont néanmoins de la peine à essaimer. Parce qu'ils ne peuvent être décontextualisés des « théories pratiques », non seulement qui leur ont donné naissance, mais encore qui permettent leurs mises en œuvre effectives. Théories et finalité se retrouvent en effet au cœur de la création des dispositifs par les enseignants, mais aussi dans leurs moindres gestes et pensées quand ils les animent. Yves Reuter (2007) vient de le montrer magistralement en conduisant une recherche dans une école Freinet, je viens d'achever une thèse (2008) sur les démarches d'auto-socio-construction des savoirs du Groupe français d'éducation nouvelle, mettant à jour une fois de plus cette même spécificité : la difficulté de transférer un savoir d'une pédagogie sans toute la pédagogie d'où il émane et qui le travaille. Le phénomène est connu. Sans pour autant que les formations des maîtres, les maîtres et les institutions en tiennent suffisamment compte.

Les transferts de savoirs décontextualisés de pédagogies se référant au constructivisme aboutissent souvent à la mise en place, dans les classes, de « pédagogies actives molles ». Soit à l'utilisation de méthodes, outils, pratiques ayant perdu, d'une part leurs cadres théoriques et idéologiques de référence et d'autre part, ne bénéficiant plus de la recherche continue dont ils étaient les objets, et dont ils ne peuvent se passer pour conserver leur pouvoir dans de nouveaux milieux. On peut alors avoir à faire à une réification de pratiques alternatives peu efficaces, à une explicitation des théories constructivistes très pauvre voire les déformant, et à des dogmatismes remplaçant les dogmes guidant tout projet éducatif. D'où une argumentation réalisée à coup de slogans. Cette tendance se fortifiant quand des attaques portent sur ces pratiques. Et la situation devenant vite pour le moins embrouillée quand sont confondues, plus ou moins consciemment, ces pratiques avec les théories socio-constructivistes scientifiques ou les « théories pratiques » des pédagogues avec lesquelles elles ont bien sûr un air de famille. Philippe Jonnaert (2000, 2007) parle dans ce cas de trompe l'œil. On croit être en présence de pratiques fondées sur le socio-constructivisme, mais celles-ci n'en sont pas. Un phénomène qui a une longue histoire, le constructivisme étant un objet tant complexe que contesté. Mais un

phénomène qui possède cette spécificité contemporaine : les attaques contre le constructivisme doivent frapper fort, comme les médias et les hommes politiques savent le faire aujourd'hui. Tous deux les y aidant d'ailleurs. Sans différencier les pratiques se référant au constructivisme de celles se déclarant s'y référer ou croyant s'y référer.

Les pédagogies socio-constructivistes perdantes ?

Les conséquences de ces confusions et amalgames sont actuellement celles-ci : marquée par un discours alarmiste contre les innovations pédagogiques qualifiées de socio-constructivistes, la confiance en l'école publique a vacillé en Francophonie. D'autant plus vite que ces discours provoquant un climat rendant impossible une réelle explicitation de la complexité des théories constructivistes et des pratiques qui s'y réfèrent, ont laissé les innovateurs le plus souvent sans voix. Et le fait que les innovateurs sont aujourd'hui moins rhéteurs qu'hier—leur réflexion incluant systématiquement le doute et le goût de la controverse— a encore accentué leur silence face à ces discours sans nuances.

Dans ce climat social, les ministres et autres personnes ayant la charge de gouverner l'école, ont, à l'heure actuelle, tendance à user de stratégies de pacification provoquant un net recul des expériences étatiques qui prenaient en compte, plus ou moins officiellement, les théories constructivistes. Ainsi, pour tenter de redonner confiance aux parents et aux citoyens, la tendance est aujourd'hui à la prescription de méthodes connues de tous, et annoncées de manières spectaculairement intolérantes. Mais cet appel politique à un enseignement des plus traditionnels, réalisé le plus souvent dans l'urgence, passe par un discours si abâtardissant et simplifiant la pédagogie traditionnelle que c'est le métier d'enseignant lui-même qui apparaît comme une caricature. Cette « pédagogie traditionnelle officielle » étant tout sauf une pédagogie, — celle-ci ne pouvant être qu'une théorie produite par le praticien— est aujourd'hui jugée toxique par la plus grande partie du corps enseignants. On arrive tout juste à cette situation : les groupes de pression ayant réussi à bloquer les réformes en stigmatisant le socio-constructivisme, sont en train de se retourner contre cette pédagogie traditionnelle gouvernementale, imposée pourtant pour prendre en compte leurs revendications !

Les constructivistes tétanisés ?

Face à cette situation, les acteurs les plus engagés dans des pratiques innovantes se référant aux théories constructivistes ne se retrouvent pas forcément tétanisés. Mais ne pas dire qu'ils sont assommés par la violence des discours serait ne pas comprendre dans quel climat travaillent aujourd'hui les enseignants. Innovateurs ou pas. Ainsi, pour ne pas mettre de l'huile sur le feu, assistent-ils souvent, sans faire de bruit, aux pics que reçoivent les quelques personnes qui résistent haut et fort aux attaques qui mettent finalement en péril tant la pédagogie que les sciences de l'éducation. Quitte à laisser ceux-ci recevoir toutes les flèches. Philippe Meirieu appelant les pédagogues à résister (2008) étant aujourd'hui la cible exemplaire (Cédelle, 2008).

Les pédagogues se référant au constructivisme sont-ils déstabilisés pour autant par rapport à leur propre « théorie pratique »? Mes observations dans les milieux pédagogiques, que ce soit en France, en Belgique, au Canada ou en Suisse, me conduisent à faire ce constat : si leur moral n'est pas au beau fixe, ils continuent néanmoins à œuvrer dans leurs classes, les lieux de formation et de recherche comme avant. Sans renoncer à leur regard spécifique porté sur l'enfant. Comme si la prise de conscience que l'homme se construit « seul, mais pas tout seul » ne pouvait plus leur permettre un enseignement et une recherche hors de ce regard constructiviste posé sur l'élève.

Bibliographie :

- Jonnaert, Ph. (2000). « La thèse socioconstructiviste dans les nouveaux programmes d'études au Québec : un trompe l'oeil épistémologique? ». Université du Québec. Montréal.
- Jonnaert, H. (2007). Constructivisme et réformes curriculaire, in M. Gather Turler & O. Maulini. *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes ?* pp. 77-100. Presses de l'université du Québec.
- Cédelle, L. (2008). *Un plaisir de collègue*. Paris : Seuil.
- Glissant, E. (1996). *Introduction à une poétique du divers*. Paris Gallimard.
- Houssaye, J., Hameline, D., Soëtard, M. & Fabre, M. (2002). *Manifeste pour les pédagogues*. Paris : ESF.
- Meirieu, Ph. (2008). *Pédagogie : le devoir de résister*. Paris : ESF.
- Reuter, Y. (2007). *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Paris : L'Harmattan.
- Vellas, E. (2007). Théories constructivistes et organisation du travail scolaire. In M. Gather Turler & O. Maulini. (2007). *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes*. Presses de l'université du Québec.
- Vellas, E. (2008). Approche, par la pédagogie, de la démarche d'auto-socio-construction : une « théorie pratique » de l'Éducation nouvelle. Université de Genève. FPSE. *Thèse*.