

« Organiser des rencontres concrètes avec le savoir, un changement de paradigme »

Entretien avec Britt-Mari Barth

Propos recueillis par Luce Brossard

Madame Britt-Mari Barth est professeure à la Faculté d'éducation de l'Institut supérieur de pédagogie à l'Institut catholique de Paris. Elle est l'auteur de deux ouvrages importants qui viennent d'être réédités et qui sont en voie de devenir de véritables *best-sellers*¹. Elle dirige également le Laboratoire de recherche pour le développement sociocognitif (LAREDESCO). Nous avons eu le privilège de la rencontrer en 1995² et nous avons eu le plaisir de l'interviewer à nouveau lors de sa visite au Québec, l'automne dernier.

Vie pédagogique — Au Québec comme ailleurs dans le monde, le constat que les élèves n'utilisent pas ou utilisent peu les connaissances acquises ou supposément acquises à l'école nous a amenés à nous engager dans une réforme de l'éducation et à construire des programmes par compétences. Pensez-vous que ces nouveaux programmes peuvent contribuer à améliorer la situation?

Britt-Mari Barth — On revient, je crois, à la vieille question posée par Montaigne : une tête bien pleine ou une tête bien faite? Mais faut-il les opposer? Le bon enseignant s'est toujours soucié de la façon dont les élèves vont pouvoir utiliser les connaissances apprises. En effet, l'école ne doit pas être un lieu d'accumulation de savoirs statiques qui servent essentiellement à répondre à des questions lors des examens. Ce qui compte beaucoup, je pense, pour éviter cela, c'est la conception que l'on a de ce qu'est le savoir, car elle guide l'acte pédagogique : le savoir est-il une entité posée là comme un programme qu'il faut « couvrir », ou peut-on plutôt le concevoir comme un ensemble « d'outils » qu'il faut ap-

prendre à maîtriser? Quelqu'un qui sait, un expert dans un domaine, n'utilise pas son savoir pour répondre à des questions du genre stimulus-réponse; il pense avec le savoir, grâce à lui il peut interpréter des situations, résoudre des problèmes, prendre des décisions... Le savoir est donc inséparable de la capacité d'agir et de participer à une culture donnée.

Les concepts qu'on apprend en classe, si on les comprend bien, vont devenir nos outils de pensée : ce sont les savoirs-outils avec lesquels on pense. Il est extrêmement important que ces outils soient fonctionnels, c'est-à-dire qu'on puisse en retrouver l'utilité dans des contextes différents et s'en servir.

Si une approche par compétences se fonde sur une telle conception du savoir, je pense qu'elle peut contribuer à améliorer la situation que vous décrivez.

Cependant, il y a danger à se centrer sur les compétences si on les conçoit comme quelque chose qui existe à part. Il n'y a pas de compétences qui ne soient nourries par des connaissances. Il est important de bien réfléchir à la relation entre compétences et savoirs. L'idée serait donc d'apprendre les connaissances de façon telle qu'on puisse les inscrire dans une compétence. Cela signifie enseigner le savoir autrement. La façon dont on apprend devient alors aussi importante que ce qu'on apprend. Au départ, tout savoir prend son sens dans le contexte où l'on s'en sert. Il s'agit donc de créer des situations d'apprentissage où le savoir est mis en œuvre dans des situations particulières.

V.P. — Créer des situations concrètes dans lesquelles les élèves pourront construire leur savoir semble une tâche assez difficile.



BRITT-MARI BARTH

Photo : Denis Garon

B.-M. B. — Cela dépend. Il s'agit, en fait, de prendre le savoir ou les compétences des programmes qui sont décontextualisés et généraux et de les transformer en des tâches concrètes où l'enseignant peut organiser des « rencontres » avec le savoir, tel qu'il se manifeste en action. Cela lui demande une préparation qui place le transfert souhaité en amont. Puis, il faut impliquer les élèves dans ces rencontres avec un savoir exprimé de façon concrète et à partir desquelles ils pourront ensuite s'engager dans un processus de conceptualisation pour arriver à la généralisation. Le sens se construit à partir de ces expériences avec le savoir dans des tâches que l'enseignant a prévues à cet effet. Par exemple, au lieu d'apprendre une règle de grammaire par cœur pour ensuite l'appliquer, les élèves, guidés par l'enseignant, peuvent examiner dans un texte comment la règle fonctionne. Au lieu d'apprendre des faits, par exemple en histoire, on peut partir d'une question intéressante qui permet d'explorer ces faits, de les relier entre eux. Ou bien, on peut examiner ce qu'un certain nombre de situations ont en commun pour découvrir ce qui les caractérise. Cela pourrait, par exemple, être des textes d'un certain genre : en cher-

chant ce qu'ils ont en commun, les élèves peuvent découvrir ce qui est spécifique à ce genre.

V.P. — Cela suppose un changement de rôle pour les enseignants.

B.-M. B. — Oui, mais cela demande d'abord un changement de la conception du savoir et de sa construction. Le savoir ne peut plus être conçu comme un contenu isolé à mémoriser, mais plutôt comme des réponses à des questions qu'on se pose et qu'on cherche à formuler. Il faut comprendre la question qui est à l'origine de la réponse, pour que celle-ci prenne sens. Le savoir n'est pas isolé et fragmenté, il s'organise autour des questions de fond et il devient alors important à la fois de distinguer des contextes particuliers et de les relier dans un contexte global, afin d'organiser sa pensée et de s'en servir pour comprendre. Dans ce sens, le savoir est plus un moyen qu'une finalité et il faut apprendre à s'en servir. Le savoir devient un savoir-connaître, qui est plus de l'ordre de ce qu'on fait quand on connaît.

Le rôle de l'enseignant change, bien sûr. Il n'est plus celui qui transmet un savoir statique pour qu'il soit mémorisé par les élèves, mais celui qui rend le savoir accessible aux élèves sous forme de questions authentiques et de problèmes à résoudre et qui leur fournit des supports judicieux pour qu'ils puissent s'impliquer dans le processus qui va susciter l'apprentissage. Il devient un médiateur entre les apprenants et le savoir-connaître.

À partir de l'analyse d'expériences sur le terrain, j'ai élaboré un modèle sociocognitif de la médiation et de l'apprentissage qui pose en cinq conditions l'action de l'enseignant-médiateur dans cette perspective³.

Modèle socio-cognitif de la médiation et de l'apprentissage

Avant la situation d'apprentissage : rendre le savoir accessible
Condition 1 : Définir le savoir à enseigner en fonction du transfert visé.

Condition 2 : Exprimer le savoir dans des formes concrètes.

Pendant la situation d'apprentissage : négocier le sens pour comprendre.

Condition 3 : Engager l'apprenant dans un processus d'élaboration de sens.

Condition 4 : Guider le processus de co-construction de sens.

Condition 5 : Préparer au transfert des connaissances et à la capacité d'abstraction par la métacognition.

Pour rendre le savoir accessible, l'enseignant-médiateur se demande : qu'est-ce qui est essentiel dans le contenu que je veux enseigner, pour faire quoi? On se pose rarement cette question essentielle : pour faire quoi? Il faut préciser le transfert souhaité dès le départ afin de choisir des supports pertinents. Avec quel bagage l'élève doit-il partir? Qu'est-ce qu'il doit savoir *faire* avec ce qu'on lui apprend? Ce qui veut dire qu'il faudra limiter le contenu en fonction du transfert. C'est le transfert souhaité qui permettra de choisir les situations-exemples appropriées, celles qui donneront aux élèves une expérience du savoir mis en action; des contre-exemples permettront de délimiter le sens.

Les exemples, les situations contextualisées que l'enseignant prépare doivent inclure tous les éléments que les élèves auront à distinguer, à discerner. Les situations contextualisées doivent rendre « visibles » les caractéristiques ou les attributs essentiels des concepts à apprendre pour que dans des allers-retours entre les exemples, les contre-exemples et les interprétations qu'ils en font, les élèves puissent construire le sens. Il faut trouver des moyens de rendre l'invisible observable, l'abstrait concret.

Ces deux premières conditions pour rendre le savoir accessible constituent une occasion idéale de collaboration entre enseignants. Quelle est la question essentielle qu'on veut se poser? Pour sélectionner les contenus et leurs supports concrets, il faudra faire des choix, douloureux parfois, mais nécessaires, parce que si on veut tout faire en même temps, on risque de tout perdre.

V.P. — Cette préparation peut être faite en équipe, avec les collègues, mais ensuite l'enseignant entre seul dans la classe.

B.-M. B. — Oui et ici il aborde la troisième condition, sans doute la plus importante : *engager* les élèves à participer à l'activité proposée. Que pourrait-il leur dire pour qu'ils aient envie de réellement s'impliquer intellectuellement? C'est le moment de créer l'*intersubjectivité*. Il s'agit d'explicitement les attentes que l'on peut avoir les uns vis-à-vis des autres et qui restent souvent implicites. Les apprenants, quel que soit leur âge, ont besoin d'avoir un certain nombre d'assurances avant de se lancer dans quelque chose d'aussi risqué que l'apprentissage à l'école. D'abord, ils ont besoin d'assurances en ce qui concerne leur personne. Ils doivent être certains que s'ils s'engagent dans ce projet d'apprendre, l'enseignant va les accompagner et leur donner toute l'aide dont ils auront besoin. Ils auront le droit de faire des erreurs, de tâtonner, de prendre des risques, sans être pénalisés.

Une fois les élèves impliqués dans l'action, commence la leçon proprement dite où l'enseignant-médiateur aide les élèves à « négocier le sens » en quelque sorte (ici on aborde la quatrième condition). Il guide les élèves dans cet aller-retour entre les situations contextualisées concrètes et la généralisation qu'on peut en faire. Au fur et à mesure qu'ils avancent dans ce processus, les élèves vont finir par élaborer une compréhension plus générale de toutes ces situations contextualisées. Le savoir prend d'abord son sens dans un contexte singulier.

Quand on en a un certain nombre, on peut les interpréter, les comparer, faire des inférences. Et ensuite vérifier si cela se confirme dans tous les cas. Par le dialogue, on construit progressivement un sens plus global, plus universel. L'enseignant accompagne l'interaction, modélise le raisonnement s'il le faut. Mais plus les élèves sont familiarisés avec la démarche, plus ils peuvent fonctionner de façon autonome. L'enseignant devient une personne-ressource à qui on peut demander de l'aide quand on en a besoin.

V.P. — On est loin de la classe dialoguée où l'enseignant pose des questions auxquelles il attend une bonne réponse.

B.-M. B. — En effet, la participation ici ne consiste pas à lever la main pour donner la réponse correcte. C'est plutôt une participation active dans la construction du sens qui est souhaité. L'enseignant est le médiateur qui offre un cadre d'interprétation à ce que les élèves disent. Parfois, ils se trompent dans leur raisonnement. L'enseignant peut mettre en cause, demander à vérifier, offrir un contre-exemple qui permet de réfléchir... C'est une réflexion guidée à partir de ce que chacun peut comprendre dans un premier temps, pour arriver, par des approximations successives, à quelque chose de plus universel. On pourrait dire qu'apprendre, c'est être capable de discerner et de distinguer de plus en plus de nuances, de liens. Il faut donc éduquer le regard et aider celui qui apprend à diriger son regard. Exercer une pensée critique consiste à faire un choix, à négliger certaines caractéristiques pour en retenir d'autres.

V.P. — Tout ce processus semble bien long. Parfois on serait tenté d'aller plus vite et de dire la définition aux élèves.

B.-M. B. — La plupart du temps, il ne suffit pas, pour appréhender le sens d'un phénomène, d'un concept, de connaître sa définition. Il faudrait alors s'assurer que les élèves sachent se servir des « définitions » dans des situations à problème pour les résoudre. L'éva-

luation, dans cette perspective, change également de forme et devient un moyen pour montrer qu'on sait comment une nouvelle compétence se manifeste dans des situations variées.

V.P. — Les enseignants sont préoccupés par le temps, mais ils sont aussi très préoccupés par l'évaluation.

B.-M. B. — Dans cette perspective, l'évaluation est intégrée à l'apprentissage et l'on s'entraîne en quelque sorte à s'autoévaluer tout au long de l'apprentissage initial. L'évaluation commence dès la première situation-exemple. Elle est « formatrice » dans ce sens qu'elle permet de se situer par rapport au but recherché et également de « rectifier le tir » en cours de route. L'erreur a ici un rôle positif car elle conduit à l'analyse et à la transformation des conceptions initiales et intermédiaires. Les contre-exemples peuvent fonctionner comme un ensemble « d'erreurs » qui, lorsqu'elles sont judicieuses, étonnent et incitent à poser des questions reflétant une véritable interrogation de l'élève.

Cette procédure est la condition même de la réflexion, ce qu'on a tendance à oublier. Ce type d'évaluation, où les élèves sont amenés à analyser des exemples nouveaux en *justifiant* leurs conclusions, les déconditionne parfaitement de leur fâcheuse habitude à vouloir donner « la bonne réponse ». La justification mène à un jugement critique, à l'argumentation et à l'autoévaluation. C'est dans ce processus que l'élève apprend. Il participe à la validation de son apprentissage après avoir compris comment il peut manifester sa compréhension. Cette élaboration active est une condition pour le transfert. Elle prépare également le terrain pour une prise de conscience ultérieure du raisonnement lui-même (ce qui permet d'aborder la cinquième condition du schéma : devenir conscient du cheminement de sa pensée par la métacognition).

V.P. — Comment devient-on un enseignant-médiateur?

B.-M. B. — Il faut avant tout changer de paradigme. On n'est

plus celui qui vient exposer le savoir mais plutôt celui qui trouve les situations invitant les élèves à construire le sens en les accompagnant par la suite dans ce cheminement. J'aime beaucoup l'expression de Vygotski, « la conscience vicariante ». C'est l'idée que celui qui sait plus prêle en quelque sorte sa conscience à l'autre, en réfléchissant avec lui, jusqu'au moment où ce dernier est capable de maîtriser sa propre conscience. On est là dans la perspective de la « zone proximale de développement »; c'est-à-dire, en engageant l'élève dans l'action et en l'accompagnant pour l'aider à aller plus loin qu'il ne saurait le faire seul, l'enseignant-médiateur n'instruit pas seulement mais joue un rôle qui favorise le développement de la personne. Ce concept fondamental, dans le cadre théorique de Vygotski, situe le lien entre développement et apprentissage autrement que dans un cadre piagétien, par exemple.

C'est tout un défi à relever que de changer de paradigme. Avec la meilleure intention du monde, on a envie de « donner » le plus possible, d'exposer le contenu, d'expliquer... Cette façon de faire est également liée à une certaine conception de l'autorité. En adoptant cet autre paradigme, on abandonne une conception du savoir comme quelque chose de statique qui se transmet et l'on accepte que le savoir soit plus

de l'ordre du processus, et que chacun doit construire ou reconstruire le sien. Alors, au lieu de dire à l'élève ce qu'il doit comprendre, l'enseignant-médiateur organise des rencontres avec le savoir et instrumente les élèves pour qu'ils puissent le comprendre eux-mêmes. Il agit comme un partenaire dans un projet commun où il met son expertise au service des apprenants. Pour changer son rapport au savoir et à l'apprentissage, on peut commencer par essayer une autre façon de faire et alors se rendre compte qu'il y a des avantages à cela!

V.P. — Ce défi ne s'adresse pas qu'aux enseignants. Il concerne aussi le Ministère, le milieu scolaire, la formation des maîtres.

B.-M. B. — Il est pour tout le monde. Il serait important que la formation ait des dispositifs cohérents avec le message qu'elle veut transmettre. On ne peut pas faire un cours magistral pendant un semestre en disant qu'il faut faire construire le sens. Les principes pour former à une approche par compétences sont évidemment les mêmes. On essaie sans doute déjà de les mettre en œuvre, mais peut-être pourrait-on mettre davantage l'accent sur le savoir en construction et ne pas le considérer comme un contenu qu'il faut appliquer par la suite. Cela dit, lorsqu'il est question de changer de rôle et de devenir

des enseignants-médiateurs, on en demande beaucoup aux enseignants. Sans eux, on ne ferait rien, c'est pourquoi il faut les accompagner et les valoriser. Ce n'est pas juste l'affaire des enseignants, c'est aussi celle des commissions scolaires, des conseillers pédagogiques, des directeurs d'école. Et celle du Ministère, bien sûr. En équipe, on peut se donner du temps et des moyens de comprendre les fondements d'un tel changement de paradigme.

V.P. — Peut-être est-ce parce que la pédagogie ne s'appuie pas sur un cadre théorique formel

B.-M. B. — La pédagogie n'est pas une science, mais elle s'appuie sur des cadres théoriques, consciemment ou inconsciemment. Parfois elle contribue également à faire évoluer les théories d'apprentissage. Ce qui me paraît important dans la formation des maîtres est de bien comprendre les théories à notre disposition aujourd'hui afin de faire des choix cohérents par rapport à la finalité visée. On n'applique pas des théories, mais elles sont très utiles pour éclairer nos questions sur le terrain et pour guider nos actions. Elles nous aident également à formuler nos connaissances intuitives et ainsi leur donner plus de poids. Quand un enseignant me dit, après une formation, que « tout cela je le savais

déjà mais vous m'avez donné des mots pour le dire », je le prends comme un compliment; la formation a permis aux enseignants de devenir plus conscients de ce qu'ils savent et de leur action et de mieux évaluer le lien qu'il y a entre celle-ci et la qualité des connaissances des élèves.

En fait, la pédagogie doit relier trois niveaux de compréhension : 1) la pratique, les outils, les méthodes; 2) un cadre théorique pédagogique qui permet d'expliquer et d'analyser l'action, de juger de sa qualité; 3) un cadre théorique transdisciplinaire pour soutenir au nom de quoi on peut interpréter l'action pédagogique de telle ou telle façon. Ces cadres peuvent évoluer, bien sûr, il s'agit de chercher de comprendre toujours mieux, surtout dans une société comme la nôtre où l'école a de plus en plus de mal à maintenir sa place et à engager vraiment les élèves à participer à leur propre apprentissage.

M^{me} Luce Brossard est rédactrice pigiste.

1. BARTH, Britt-Mari. *L'apprentissage de l'abstraction*, Paris, Retz, 1987, nouvelle édition, Retz/VUEF, 2001; *Le savoir en construction*, Paris, Retz, 1993, nouvelle édition, Retz/VUEF, 2002.
2. Cet entretien a été publié dans le numéro 99, mai-juin 1996, de *Vie pédagogique* et dans l'ouvrage paru en 2000 aux éditions Multimondes, *Des pistes prometteuses. Propos de leaders pédagogiques*.
3. M^{me} Barth développe ce modèle dans son ouvrage *Le savoir en construction*.

Une rencontre avec une maître remarquable, Britt-Mari Barth

C'est à Québec, en novembre 1995, au congrès de l'Association des commissions scolaires du Québec (ACSQ), que j'ai eu le plaisir de rencontrer pour la première fois cette professeure de Paris, dont les écrits sont devenus, dans le monde scolaire du Québec, une référence incontournable.

Lors de ce congrès, dans des propos clairs et accessibles, M^{me} Barth a fait valoir la place de l'abstraction pour accompagner les élèves dans la construction de leur savoir; c'est un rôle auquel les enseignants ne

peuvent plus se soustraire s'ils veulent former des jeunes capables de transférer leurs savoirs dans leur réalité. À une question soulevée par un participant lors de la conférence d'ouverture, quittant la tribune, M^{me} Barth s'est avancée vers cette personne et a tout simplement répondu : « Monsieur, dans l'exemple que vous donnez, qu'avait-il à transférer, cet élève? » L'enjeu était lancé : apprendre et transférer; peut-on apprendre sans transférer et peut-on arriver à transférer sans apprendre?

Les circonstances ont fait que j'ai revu à quelques reprises M^{me} Barth. C'est une femme remarquable, dont la simplicité ajoute à l'expertise, dont l'analyse soutenue des situations et des questions dévoile la cohérence et la pertinence du propos. Au contact de M^{me} Barth, maître en pédagogie, j'ai grandi en réfléchissant sur mes pratiques et en mettant en évidence des moyens signifiants pour agir auprès des maîtres et des élèves. Ses écrits m'ont permis de cheminer; nos

rencontres, de mieux nommer les enjeux sous-jacents.

Captivée actuellement par la réflexion sur la relation pédagogique de qualité, canal de médiation avec les jeunes apprenants, M^{me} Barth manifeste toujours le même enthousiasme; elle fait référence à ses maîtres, notamment Brüner, Gardner, Varela et Vygotski. Se définissant elle-même comme apprenante, le dialogue la fait progresser dans sa réflexion personnelle.

Donald Guertin