**PSYCHOLOGIE DE L’EDUCATION**

 **ET THEORIES DE L’APPRENTISSAGE**

**Les théories de l’apprentissage**

**Le socioconstructivisme**

Par rapport au constructivisme, l’approche sociocognitive ou socioconstructive introduit une dimension supplémentaire : celle des interactions, des échanges, du travail de verbalisation, de coconstruction, de co-élaboration. Cette idée de base transparaît dans bon nombre de titres d’ouvrages d’aujourd’hui : *interagir et connaître*, *on n’apprend pas tout seul*, *interagir pour apprendre*, etc.

Si on regarde du côté des chercheurs qui s’inscrivent dans ce cadre théorique, on note qu’ils sont très nombreux à se réclamer des travaux de Vygotski. On pourrait dire que Piaget est au constructivisme ce que Vygotski est au socioconstructivisme.

Il s’agit d’un courant de recherches en plein développement pour lequel les manières d’en parler ne sont pas stabilisées.

Parmi les multiples apports théoriques, nous en retenons quelques uns parmi les plus caractéristiques.

La présentation de cette approche sociocognitive s’appuiera sur quelques notions et concepts, parmi lesquels :

- Vygotski et la ZPD

- Doise & Perret-Clermont avec le conflit sociocognitif,

- La métacognition.

 **Quelques concepts caractéristiques de l’approche sociocognitive**

**Apprentissage, développement et ZPD**

L’hypothèse centrale de Vygotski est celle d'un fonctionnement fondamentalement social de l'être humain. Il considère que les fonctions psychiques supérieures (celles donc qui nous caractérisent le plus en tant qu’êtres humains) ne se développent pas naturellement pour des raisons qui seraient essentiellement biologiques, mais culturellement par le biais de médiateurs socioculturels. Dans cette perspective, l’éducation apparaît comme l'élément fondamental de l'histoire de l'enfant. Sur le processus naturel du développement de l’enfant vient se greffer, de manière décisive, le processus d’éducation qui permet l’éclosion des potentialités. L’éducation « restructure de manière fondamentale toutes les fonctions du développement »

A travers l'éducation, l’apprentissage constitue l’aspect moteur du développement intellectuel dans la mesure où il permet à l’enfant et à l’élève de s’approprier tout un héritage culturel.

L’enseignement devient alors prioritaire, et l’école apparaît comme le lieu privilégié où se mettent en place les fonctions psychiques supérieures et où s’effectuent les apprentissages.

Pour Vygotski, la direction du développement de la pensée va du social à l’individuel. Les outils intellectuels élaborés par l'individu le sont tout d'abord au cours d'interactions, d’échanges. Il y a une double construction des fonctions psychiques supérieures, chaque fonction apparaissant deux fois, ou se développant en deux temps : « *d'abord comme activité collective, sociale et donc comme* *fonction inter-psychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété* *intérieure de la pensée de l’enfant, comme fonction intrapsychique* ».

 Ceci signifie que, sous certaines conditions de mise en situation et de mode de

fonctionnement des individus, un processus interpersonnel peut ensuite être intériorisé, et générer des coordinations intra-individuelles, c’est-à-dire structurer les manières de penser des individus.

Activant le développement mental, l'apprentissage provoque l'émergence de processus évolutifs qui, sinon, demeureraient en sommeil. Il favorise la **formation d'une zone de prochain développement, entendue comme l'écart entre le niveau de résolution d'un problème sous la direction et avec l'aide d'adultes ou de pairs plus compétents, et celui atteint seul.** A la distinction entre le niveau de ce que l'élève est capable d'atteindre tout seul, et celui qu'il est capable d'atteindre avec l'aide d'un adulte ou d'un pair, s’ajoute l'idée que l'élève saura bientôt faire par lui-même, ce qu'il parvient actuellement à réaliser avec l'aide d'autrui. Ainsi, en collaboration, sous la direction et avec l'aide de quelqu'un, l'élève peut toujours faire plus et résoudre des problèmes plus difficiles que lorsqu'il agit tout seul.

On pourrait dire, qu'enseigner c'est créer une zone de prochain

développement.

Dans cette perspective, le rôle et la fonction de **l’enseignant** changent : plus qu’un transmetteur de connaissances, il **est un guide, une personne ressource, un tuteur, un régulateur, un passeur, un médiateur.**

**Le conflit sociocognitif**

Nous retrouvons ici l’idée que, sous certaines conditions, le conflit peut être formateur (travaux de Perret-Clermont, Doise et Mugny). Mais à la différence de ce que nous avons vu avec Piaget, la dimension interactive joue ici un rôle essentiel. Parmi les conditions, deux sont à noter :

- qu’il s’agisse d’un débat d’idée, arguments à l’appui, et non d’une rivalité entre personnes ;

- que la divergence de points de vue se développe sur fond de dialogue.

Il s’agit alors de ménager des tâches qui peuvent faire émerger des désaccords, des divergences de points de vue, des représentations différentes d’un phénomène, qui engagent un travail explicatif en prolongement. Ceci peut s’envisager dans des interactions enseignant-élèves mais également

élèves-élèves lors d’activités en petits groupes par exemple.

**Favoriser les pratiques de métacognition**

Ce terme, désigne la capacité qu’a un individu à réfléchir sur sa propre activité, afin d’en prendre conscience. Disons, que le but d’une activité cognitive, d’une manière générale, est de résoudre un problème, d’effectuer une tâche, alors que le but d’une activité métacognitive est de fournir des informations sur l’activité dans laquelle on est engagé. On cherche alors des informations pour réguler la résolution (par exemple : voir si on a rien oublié de l’énoncé et de la manière dont on l’a résolu, etc.).

**On peut parler de connaissances métacognitives à propos du fait d’apprendre à apprendre.**

La métacognition suppose un travail interactif, en particulier entre l’enseignant et les élèves .Ce travail peut aussi se faire dans les différents lieux de vie de l’enfant (ex : en famille, un adulte qui demande à un enfant ce qu’il fait et pourquoi il le fait peut conduire l’enfant à justifie son activité).

L’activité métacognitive permet d’élaborer des outils pour apprendre en mettant en jeu deux formes de médiations complémentaires :

- la médiation de l’autre, avec questionnement sur l’activité et sur la mise en œuvre d’une démarche ;

- la médiation langagière. Cette médiation suppose un travail particulier : celui qui est interrogé doit, pour répondre, faire un travail important de reconstruction sur le plan du langage : savoir dire ce qu’on fait, pourquoi on le fait ainsi et pas autrement.

**Conclusion**

Après ce tour d’horizon des principaux modèles d’enseignement et d’apprentissage il est sans doute opportun de se poser la question quant au modèle à privilégier. La réponse repose bien sûr, sur plusieurs facteurs et nécessite une analyse attentive des conditions de la situation qui prévaut. Il est nécessaire que l’enseignant prenne en considération, entre autres les caractéristiques des apprenants, le contenu du cours, les ressources à sa disposition ainsi que le temps de préparation. Les conceptions plus ou moins explicites qu’un enseignant se fait de l’apprentissage et de la connaissance peuvent aussi jouer un rôle important dans sa façon d’approcher les tâches d’enseignement et d’interagir avec les apprenants.

Ces croyances, qui servent de cadre de référence pour comprendre des phénomènes tel que l’apprentissage scolaire, peuvent avoir un impact significatif sur les choix des méthodes d’enseignement et sur la qualité des apprentissages.