Document generated on 05/21/2025 2:55 a.m.

Bulletin d'histoire politique

De bien fragiles assises : le constructivisme radical et les sept péchés capitaux de la réforme en éducation

Normand Baillargeon

Volume 18, Number 1, Fall 2009

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1054777ar
DOI: https://doi.org/10.7202/1054777ar

See table of contents

Publisher(s)

Bulletin d'histoire politique
VLB Éditeur

ISSN

1201-0421 (print)
1929-7653 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Baillargeon, N. (2009). De bien fragiles assises : le constructivisme radical et les sept péchés capitaux de la réforme en éducation. *Bulletin d'histoire politique*, *18*(1), 183–203. https://doi.org/10.7202/1054777ar

Tous droits réservés © Association québécoise d'histoire politique; VLB Éditeur, 2009

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

De bien fragiles assises : le constructivisme radical et les sept péchés capitaux de la réforme en éducation[1]

Normand Baillargeon
Université du Québec à Montréal

Ernst von Glasersfeld (né en 1917) est, entre autres choses, psychologue et cybernéticien. D'origine allemande, il vit et travaille depuis longtemps aux États-Unis. Mais von Glasersfeld est surtout connu comme le créateur d'une doctrine épistémologique appelée par lui « constructivisme radical », laquelle a exercé au Québec, dans les milieux où l'on pense l'éducation, une influence profonde et cela depuis bientôt trois décennies.

À ce titre, von Glasersfeld a, à de nombreuses reprises, été l'invité de théoriciens québécois de l'éducation, notamment dans les universités, où ses textes ont été abondamment lus, diffusés et étudiés. En 2002, il recevait de l'UQAM la *Reconnaissance du mérite scientifique*. Cette université soulignait à cette occasion sa participation aux travaux et aux activités du CIRADE (*Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation*), un des hauts lieux où s'est pensée l'actuelle réforme de l'éducation, et rappelait que ce « collaborateur de longue date du centre » « a eu une très grande influence sur les recherches qui y ont été effectuées ». Cette influence est encore reconnue par ce groupe réunissant d'éminents universitaires et chercheurs québécois qui publiaient en 2004 un ouvrage en hommage à von Glasersfeld[2]. Leur ambition, nous disent ces auteurs, a été de montrer « l'impact du constructivisme sur la recherche et les pratiques éducatives » et de décrire « son influence sur les réformes curriculaires et les choix actuels en éducation »[3]. Finalement, von Glasersfeld recevait en 2006 un doctorat *honoris causa* en sciences de l'éducation de l'Université Laval.

Tout cela le laisse deviner : le constructivisme radical est devenu au Québec une doctrine fort influente dans les hautes sphères de l'éducation. En fait, une sorte d'orthodoxie s'est installée, une orthodoxie dont l'hégémonie est encore renforcée par le fait que les adeptes du constructivisme radical ne supportent guère la contradiction et ont rapidement, à toutes

fins utiles, monopolisé au Québec le discours ainsi que les instances de production et de diffusion de la recherche.

Cette situation est très singulière, pour au moins trois raisons. La première est que ce « constructivisme radical » prend explicitement position sur des questions éminemment complexes de philosophie et d'épistémologie et sur des problèmes qui, d'ordinaire, demandent qu'on les étudie longtemps avant de se prononcer ; qui plus est, ces positions du constructivisme radical sont très polémiques et contestables. Or en éducation au Québec, un nombre considérable de gens qui ne donnent souvent aucun signe de s'être intéressé de près à ces problèmes ou à ces questions, semblent, en reprenant à leur compte les idées de von Glasersfeld, être en mesure de répondre avec assurance à ces questions et de résoudre ces problèmes, et même de le faire avec une assurance assez grande pour engager sur elles une réforme nationale de l'éducation.

Une deuxième singularité tient au fait que ces positions de von Glasersfeld, au Québec comme ailleurs, ne sont finalement que bien rarement discutées ou débattues voire simplement évoquées, hors des cercles de l'éducation ; et lorsqu'elles le sont, il est typique que ce soit pour exprimer à leurs endroits des critiques d'une virulence comme on n'en rencontre que rarement dans les milieux académiques.

La troisième est que ces critiques sont, à toutes fins utiles, entièrement inconnues ou du moins, sauf exception, jamais examinées ou simplement rapportées dans les milieux où est célébrée l'œuvre de von Glasersfeld.

La thèse que je voudrais soutenir ici, si elle était acceptée, expliquerait ces singularités. Selon moi, en effet, la doctrine défendue par von Glasersfeld a été massivement adoptée en éducation moins pour sa valeur intrinsèque ou après mûr examen de ses mérites propres, mais bien parce qu'elle correspondait très profondément à une idéologie spécifique où entrent, pêle-mêle, une conception sociale, politique et intellectuelle de l'éducation, une vision de la place que doivent y occuper les sciences de l'éducation et ses chercheurs, une conception de leur statut au sein de l'institution universitaire ainsi qu'une manière de concevoir la recherche et le rapport des sciences de l'éducation aux diverses disciplines scolaires ou académiques.

Les écrits de von Glasersfeld permettaient de déployer cette idéologie, de lui donner corps, substance et crédibilité. Divers aspects du constructivisme radical, relayés par de nombreux et influents zélateurs, vont ainsi se retrouver reproduits à l'université, puis dans la réforme de l'éducation. Réforme à la conception de laquelle cette doctrine, comme l'affirment ses partisans, a effectivement contribué de manière très importante et qui présente, en bout de piste et par bien des aspects, de grandes similitudes avec la pensée de von Glasersfeld. C'est du moins ce que je voudrais suggérer ici, en montrant comment sept caractéristiques doctrinaires du constructi-

visme radical sont reproduites dans la pensée de la réforme et dans les pratiques éducationnelles qu'elle a inspirées.

Je suis convaincu, et j'en ai donné mes raisons ailleurs[4], que les doctrines de von Glasersfeld sont non seulement discutables, mais qu'elles sont aussi gravement erronées et que ce que nous enseignent à la fois l'épistémologie, la philosophie de l'éducation et la recherche crédible en éducation contredit pour l'essentiel ces assises constructivistes radicales de notre réforme et les pratiques qu'elles inspirent. Ces assises et ces pratiques constituent en fait à mes yeux autant de péchés capitaux contre l'éducation et c'est donc de cette manière que je les présenterai.

Avant d'en arriver là, je me dois toutefois de dire un mot du domaine dans lequel s'inscrivent les travaux de von Glasersfeld, à savoir l'épistémologie – d'autant que bon nombre de zélateurs du constructivisme radical en éducation semblent l'ignorer, la confondant avec la philosophie des sciences. Je rappellerai ensuite ce qu'affirme le constructivisme radical, avant d'exposer les sept péchés capitaux que j'ai pu identifier et qui sont communs à la pensée de von Glasersfeld et à la réforme.

Avant de commencer cet exposé, je tiens à préciser que je ne prétends pas ici présenter et discuter systématiquement les idées de von Glasersfeld, ce qu'on ne peut faire en quelques pages, mais seulement indiquer quelques grandes orientations reconnues de sa pensée qui ont, selon moi pour le pire, inspiré les réformateurs. De plus et je tiens aussi à le dire, je ne crois pas qu'il soit possible de donner un exposé cohérent des conceptions constructivistes radicales parce que les idées qu'on y trouve sont confuses, incohérentes, parfois même contradictoires et de toute façon exposées de manière strictement impressionniste. Le succès qu'elles ont remporté nous dit quelque chose sur le milieu qui le leur a fait.

Épistémologie et éducation : quelques balises

Pour le dire le plus simplement possible, l'épistémologie, ou la théorie de la connaissance, est une branche traditionnelle de la philosophie qui étudie la possibilité, la nature, la justification ainsi que les éventuelles limites de la connaissance. Les questions qui y sont débattues comptent parmi les plus complexes et les plus difficiles qui soient et il faut typiquement aux néophytes un temps considérable avant de simplement apercevoir les problèmes abordés par les épistémologues et apprécier de manière critique les réponses qui leur sont proposées.

L'épistémologie a occupé une place centrale dans toute l'histoire de la philosophie occidentale et elle continue d'y occuper une place incontournable. Une grande variété de positions a été déployée et des concepts comme scepticisme, idéalisme, rationalisme, empirisme, réalisme, pragmatisme, constructivisme et de nombreux autres décrivent des positions

épistémologiques classiques ou contemporaines. Je ne peux ici, ne serait-ce que sommairement, expliquer à quoi renvoient ces diverses théories et je n'y reviendrai plus loin que dans la mesure où j'aurai à expliquer et discuter des positions défendues par von Glasersfeld dans le cadre de son constructivisme radical. Mais on l'aura néanmoins deviné : en tant que discipline philosophique normative, l'épistémologie a d'importantes conséquences pour une pratique comme l'éducation.

C'est que les réponses à des questions comme : « Qu'est-ce que le savoir ? », « En quoi se distingue-t-il de l'opinion ? », « Existe-t-il différents types de savoirs ? » et « Comment le savoir s'acquiert-il ? », qui sont au cœur de l'épistémologie, sont d'une profonde signification pour l'éducation. Elles engagent des prises de position qui, à l'évidence, conditionneront fortement les réponses qu'on donnera ensuite aux questions de savoir ce qu'il faut enseigner, comment il faut l'enseigner, voire même à qui il faut l'enseigner.

Tout cela a été montré de manière exemplaire par Platon, qu'on peut considérer comme le créateur à la fois de la philosophie et de l'épistémologie occidentales : c'est ainsi que dans *Le Ménon* et dans *La République*, notamment, il lie son épistémologie rationaliste, innéiste et idéaliste à une méthode particulière d'enseignement, à une conception du curriculum et même à un projet politique. C'est encore ainsi que John Dewey (1859-1952), pédagogue et philosophe américain, lie de manière explicite son épistémologie instrumentaliste à une conception non traditionnelle du curriculum, à l'idée d'apprentissage par projet et à une re-définition du rôle politique de l'école au sein d'une démocratie politique.

On multiplierait les exemples. À chaque fois, des conséquences pour la définition du curriculum, pour la conception de l'apprentissage et de l'enseignement, voire même pour le rôle politique dévolu à l'éducation sont déduites, entre autres, de l'adoption de telle ou telle position épistémologique. C'est précisément sur ce plan, on l'a vu, que se situe la réflexion de von Glasersfeld qui propose une épistémologie sous le nom de constructivisme radical et dont il recommande que l'éducation s'en inspire.

Le moment est venu de nous pencher sur cette doctrine. Pour cela, je vais d'abord rappeler la grande variété des positions que recouvre le terme générique de « constructivisme », puis situer l'option défendue par von Glasersfeld dans cet ensemble.

Des variétés de constructivismes au constructivisme radical

Aux yeux de certains de ses zélateurs, le constructivisme n'est rien de moins qu'une vaste vision du monde et lorsqu'ils en parlent, c'est avec des accents de convertis à une nouvelle religion. Yvon Pépin le décrit par exemple comme « un point de vue global sur le sens de l'aventure hu-

maine, sur la façon dont l'humain donne un sens à son existence entière pour s'y adapter et survivre »[5]. Au point de départ, cependant, le constructivisme renvoie simplement à cette idée générale (et pour le moment encore imprécise) que le savoir n'est pas inné, qu'il n'est pas non plus passivement reçu, mais qu'il résulte au contraire, en un sens ou un autre, d'une construction. Depuis trois décennies environ, cette idée a été une sorte de cri de ralliement, non seulement en éducation, mais plus généralement dans les sciences sociales et en philosophie. Évoquant son immense popularité, un commentateur a pu, non sans raison, parler du constructivisme comme d'une « religion séculière »[6].

Mais le mot renvoie à une très grande variété de positions, parfois bien différentes les unes des autres, voire même opposées les unes aux autres – et cela selon les réponses qu'on donnera à des questions comme : Qui construit ? Qu'est-ce qui est construit ? À partir de quoi est-ce construit ? Quel impact a le fait d'être construit sur la valeur de ce qui est construit ? Et d'autres encore. Il est donc crucial d'y voir très clair.

Certains considèrent par exemple que c'est socialement que le savoir est construit, notamment par des groupes sociaux : leur constructivisme est social ; d'autres pensent au contraire que c'est l'individu qui construit et leur constructivisme est individuel. Certains pensent que cette construction est un phénomène psychologique et que l'étudier permet de comprendre comment et par quels mécanismes le savoir se construit ; d'autres pensent que c'est le statut même du savoir que d'être une construction, certains poussant assez loin dans cette voie pour aboutir à une forme ou l'autre d'idéalisme et de relativisme épistémologiques, en affirmant que le savoir, par exemple le savoir scientifique, n'est qu'une construction parmi d'autres possibles, sans aucun privilège épistémique. Telle est justement la perspective de von Glasersfeld.

Le Constructivisme radical selon von Glasersfeld

Son épistémologie constructiviste radicale trouve son point de départ dans un scepticisme lui aussi radical. Plus précisément, von Glasersfeld pose le problème de la connaissance dans la version idéaliste de l'épistémologie empiriste, où un sujet reçoit des impressions par lesquelles il élabore une représentation du monde. Mais cette perspective épistémologique conduit à diverses impasses bien connues de quiconque qui a étudié l'épistémologie et le scepticisme radical en est justement une. L'idée est la suivante : dans les termes où le problème est posé, il est logiquement impossible au sujet de sortir de ses représentations pour le comparer au réel et s'assurer de leur adéquation. Von Glasersfeld va défendre ce scepticisme radical en le teintant d'une part de constructivisme psychologique hérité de Piaget, et d'autre part d'un pragmatisme relativiste. Le cœur de

la position de von Glasersfeld est contenu dans cette présentation qu'il donne souvent. Le constructivisme radical, dit-il, affirme que :

1a. Le savoir n'est pas passivement reçu – que ce soit par les sens ou par communication ;

1b. Le savoir est activement construit par le sujet connaissant.

2a. La fonction de la cognition est adaptative au sens biologique du terme : elle vise à convenir, à la viabilité.

2b. La cognition permet l'organisation par le sujet du monde expérientiel et non la découverte d'une réalité ontologique objective[7].

Ces idées mettent en jeu diverses positions épistémologiques et ontologiques qu'avec l'accord de l'auteur on pourra commodément présenter comme suit[8] :

1. Le savoir ne concerne pas un monde indépendant de l'observateur ;

2. Le savoir ne représente pas un tel monde : les théories de la connaissance selon lesquelles le savoir correspond au réel sont erronées ;

3. Le savoir est créé par des individus dans un contexte historique et culturel ;

4. Il réfère à l'expérience individuelle plutôt qu'au monde ;

5. Il consiste dans des structures conceptuelles des individus ;

6. Des structures conceptuelles constituent du savoir quand des individus les considèrent viables dans leur expérience : le constructivisme est une forme de pragmatisme ;

7. Il n'y a pas de structure conceptuelle privilégiée : le constructivisme est une doctrine relativiste ;

8. Le savoir est une mise en ordre convenable d'une réalité expérientielle ;

9. Il n'y a pas de réalité extra-expérientielle accessible à la raison.

Je ne veux pas entrer ici dans une discussion serrée des mérites de ces idées, une telle discussion étant de toute façon inutile pour mon propos. Mais le lecteur doit savoir que ces idées sont, et leur créateur a tout à fait raison sur ce point, véritablement radicales et qu'elles constituent une rupture complète avec ce qui est généralement admis en philosophie et en épistémologie ; et la façon dont elles sont présentées est elle aussi en rupture avec la manière usuelle de débattre dans ces domaines. Pour ces raisons, sans doute, et comme je l'ai dit, elles ne sont pratiquement jamais discutées hors des sciences de l'éducation où, j'oserais le dire, elles ne sont pas prises très au sérieux. En fait, je ne pense pas me tromper en avançant que bon nombre de philosophes et d'épistémologues considéreraient de telles conceptions comme contradictoires, aberrantes, éminemment discutables ou au mieux peu plausibles. On le verra mieux, je l'espère, dans ce qui suit, alors que j'attirerai l'attention sur certains aspects et conséquences de ces thèses et leur contrepartie dans la réforme québécoise de l'éducation.

Sept péchés capitaux

Premier péché capital : l'idéalisme

L'idéalisme est cette position métaphysique et épistémologique développée notamment par l'évêque Berkeley[9] au XVIIIe siècle, un auteur dont von Glasersfeld se réclame explicitement.

En un mot, et sans prétendre rendre ici entièrement justice à cette position, l'idéaliste soutient que nous ne pouvons connaître que nos représentations mentales, sans jamais pouvoir aller au-delà d'elles et sans même pouvoir savoir si un réel extérieur leur correspond. L'évêque Berkeley avait avancé ces idées afin de s'opposer à l'empirisme, à la science et plus généralement aux Lumières, dont il redoutait les effets sur la religion (comme on le verra plus loin, une même méfiance du savoir, confinant parfois à sa haine, parcourt les écrits constructivistes). Mais l'évêque, et cela von Glasersfeld ne le rappelle jamais, sauf erreur de ma part, pouvait garantir la persistance et la permanence du réel en raison de la présence d'un percepteur éternel en qui il était constamment perçu – et vous aurez deviné que ce rôle revient à Dieu.

Von Glasersfeld, pour sa part, n'a pas recours à cette solution divine et il donne un tour psychologique, inspiré de Piaget, à cet idéalisme philosophique[10]. Mais comme tout idéalisme, il risque de sombrer dans le solipsisme (qui affirmerait que je ne peux connaître rien d'autre que mon existence en tant que sujet percevant) ou dans diverses formes de mises en doute, voire de rejet de l'existence du monde extérieur. Ce que pense exactement von Glasersfeld, qui flirte avec ces idées, n'est selon moi pas très clair dans ses écrits[11], mais cela n'a pas une grande importance pour mon propos. Tout au plus peut-on indiquer que le rejet du réalisme extérieur est explicitement affirmé par lui, ce qui est une thèse absolument fantastique et aux très lourdes conséquences pour la recherche en général et la recherche en éducation. Voici quelques citations très claires à ce propos :

> […] du point de vue naïf qui est celui du sens commun, les éléments qui forment ce complexe environnement font partie d'un monde RÉEL composé d'objets indubitables, aussi RÉELS que l'élève, et ces objets ont une existence autonome, indépendante non seulement de l'élève, mais aussi du professeur. Le Constructivisme Radical est une théorie de la connaissance qui, pour des raisons qui n'avaient rien à voir avec l'enseignement des mathématiques ou avec l'éducation, n'accepte pas le point de vue du sens commun[12].

> Le Constructivisme Radical est donc *radical* en ce qu'il rompt avec les conventions et qu'il développe une théorie de la connaissance dans laquelle le savoir ne reflète pas une réalité ontologique « objective » mais seulement un ordonnancement et une organisation d'un monde constitué par notre expérience. Le constructiviste radical a répudié une fois pour toutes le « réalisme métaphysique »[13].

Ailleurs encore, il précise que le constructivisme « répudie la notion de "vérité comme correspondance avec la réalité" »[14]. Ce que cela implique est qu'on ne peut prétendre que nos propositions correspondent plus ou moins bien à un réel qu'elles décriraient plus ou moins exactement. Pourquoi accorderions-nous cela ? Aucun argument n'est donné chez von Glasersfeld ou dans la littérature constructiviste et l'idée est affirmée plutôt que défendue. Le passage qui suit, rédigé cette fois par des disciples, est typique. Lisons-le attentivement. « En d'autres termes, à la question par essence indécidable, à savoir si nous sommes des "découvreurs" (auquel cas, rappelle Foerster, nous regardons alors l'univers par le trou de la serrure) ou des "inventeurs" (auquel cas, nous participons à une entreprise dont nous inventons incessamment les us, normes et coutumes), le constructivisme, on l'aura deviné, opte pour la seconde position »[15].

Cet argumentaire est singulier. On se trouve ici devant un manifeste faux dilemme et qu'il n'y a aucune raison d'accepter de s'y laisser enfermer. Il est troublant de voir une position qui se veut aussi lourde de conséquences pour une chose aussi grave que l'éducation avouer aussi candidement résulter d'un choix, pour lequel aucune justification n'est donnée entre deux positions dont on nous dit, dans le même souffle quelles seraient « par essence indécidables », assertion gratuite et qu'une fois encore il est parfaitement légitime de refuser d'accorder. D'autant que cette position, rappelons-le, conduit à la dissolution de l'idée de vérité comme correspondance au réel (un tel concept étant devenu impensable), et à la dissolution de celle de fait indépendant des sujets.

Ce qui compte peut-être plus que tout, cependant, du moins pour les éducateurs, c'est de noter l'introduction de cette idée que le sujet connaissant ne contribue pas seulement par son activité à la construction de ce qu'il connaît ou ce dont il fait l'expérience, ce qu'il est depuis toujours de saine pédagogie de reconnaître et de prendre en considération, mais qu'il le crée littéralement. Chez von Glasersfeld, cet idéalisme est porté très loin. Il fait par exemple l'éloge des travaux de Ludwig Fleck, dont il cite les mots suivants, pour les approuver : « Le contenu de notre savoir doit être considéré comme la libre création de notre culture. Il est comme un mythe traditionnel »[16]. Il n'est pas sans intérêt de rappeler que Fleck, dans *Genèse et développement d'un fait scientifique*, soutenait que c'est la pensée collective qui produit les faits (et non les idées concernant les faits), de sorte que, pour ce bactériologiste, « la syphilis, en tant que telle, n'existe pas ».

Toute saine pédagogie devrait prendre en compte les savoirs, les opinions, les préjugés des élèves ; elle devrait en outre chercher à minimiser les effets déformateurs qu'ils auront dans l'interprétation (la construction, si vous voulez) de ce qui leur est dit et pour cela, l'enseignement devra être le plus précis, exact et sans ambiguïté possible, de manière à ne pas

laisser l'élève construire n'importe quoi. En somme, la reconnaissance du phénomène de la construction psychologique très clairement établi par la recherche expérimentale conduit, en saine pédagogie, à une forme d'enseignement direct, entièrement opposé à ce que prônent les défenseurs d'un idéalisme philosophique qui prône un constructivisme non plus psychologique mais métaphysique et ontologique.

Dans un de ses ouvrages, Philippe Jonnaert, un très influent constructiviste québécois, donne un exemple de ce que signifie pour un éducateur l'adoption de ce qu'il appelle la « posture constructiviste » et de cet idéalisme métaphysique. Une enseignante d'une classe de première année du primaire demande à ses élèves de faire le décompte des garçons et des filles de la classe en comptant leurs étiquettes portant leurs prénoms. On a ainsi 23 étiquettes, réparties comme suit : 12 de garçons ; 10 de filles ; et 1 de l'enseignante. Mais voilà. Un élève compte 22 étiquettes : c'est qu'il ne compte pas celle de l'enseignante. Une autre arrive à 24 : il compte l'enseignante et, comme c'est une grande personne, il la compte pour deux. L'observateur de la scène, lui, compte 23 étiquettes.

Vous voyez bien, décrète alors le constructiviste idéaliste : il n'existe pas de réel, que des représentations, chacun se faisant la sienne sans possibilité de déclarer l'une plus objective que l'autre. « Chacun, écrit l'auteur, construit sa réalité ». Tout ce qui est détestable dans cette posture constructiviste se trouve ici.

D'abord, cet extraordinaire et injustifié saut quantique par lequel on passe d'une trivialité à une thèse radicale en épistémologie, de la banalité du constructivisme psychologique au très radical et très contestable constructivisme métaphysique. Ensuite, la désolante conclusion pédagogique qu'on en tire. Car ce qui devrait être tiré de cette histoire, c'est justement, et comme je le disais plus haut, qu'il est indispensable pour l'enseignant de s'assurer que ce qu'il dit est clair et ne peut être interprété de différentes manières. Ici, les consignes, manifestement, étaient ambiguës. Mais l'idéalisme constructiviste ne nous incite pas à chercher et à proposer des designs pédagogiques testés et éprouvés : il conclut simplement que, de toute manière, chacun construit sa représentation. La route est ainsi barrée à la saine recherche pédagogique et la porte est ouverte au relativisme. Dès lors qu'il n'existe pas plus de réel auquel comparer ces représentations que de raisons de penser que certaines sont supérieures à d'autres. La science, après tout, n'est qu'un mythe comme les autres, non ? Ce qui nous amène à considérer notre deuxième péché capital.

Deuxième péché capital : Relativisme cognitif

Le constructivisme, qui se veut une épistémologie pour l'éducation, est très étrangement muet sur les savoirs disciplinaires et on ne trouvera que

très peu de choses, sinon rien, dans les textes de von Glasersfeld ou de ses disciples, sur ce qui les distingue les uns des autres.

La physique, les mathématiques, la philosophie, la géographie, l'histoire et toutes les autres disciplines qu'on voudra nommer sont pourtant des savoirs différents les uns des autres, qui possèdent et déploient notamment des méthodes et des concepts distincts, voire en certains cas irréductiblement spécifiques. Examiner tout cela, le prendre en compte pour la détermination du curriculum et de la pédagogie, voilà des tâches auxquelles l'épistémologie devrait apporter une indispensable contribution. Mais la perspective constructiviste radicale, qui n'envisage le savoir qu'en termes de constructions de représentations par un sujet, ne peut que demeurer muette à ce sujet et n'est donc à peu près d'aucun secours pour aider à penser le curriculum scolaire. Mais cette même perspective a par ailleurs des conséquences très singulières et qui méritent qu'on s'y arrête.

D'abord, puisque tout savoir se réduit à des représentations construites par un sujet, elle invite à penser qu'il n'y a pas de hiérarchies entre ces représentations de sorte que l'importance des savoirs disciplinaires en matière d'éducation peut et doit être minorée et rien ne justifie qu'on leur accorde la place prépondérante qu'ils ont usurpée. Von Glasersfeld affirme sans ambages son relativisme. Larochelle et Bernarz de leur côté lient candidement le constructivisme à une des plus délirantes idées issues de la nouvelle sociologie des sciences et qui interdit de penser la distinction du vrai et du faux en écrivant qu'il s'inspire « du principe de symétrie développée par David Bloor et qui implique que l'on traite de façon similaire, avec les mêmes concepts, avec la même grille d'analyse, l'échec et le succès »[17].

Cette conception a pris la forme, dans la littérature constructiviste radicale, d'un relativisme cognitif qui a été extrêmement présent dans la vie intellectuelle des humanités depuis trente ans et auquel le constructivisme a donné son expression dans les sciences de l'éducation. C'est en partie pour cela qu'on a pu diminuer autant la formation disciplinaire des futurs maîtres, puisque les savoirs qu'ils auront à transmettre ne sont après tout que des constructions, des constructions sociales, convenues, pire encore peut-être, des constructions sociales d'hommes blancs occidentaux. Le constructivisme radical rejoignait ainsi toute cette cohorte de penseurs relativistes et postmodernistes, souvent « misologues » (personnes qui n'aiment pas le savoir), qui ont occupé le devant de la scène intellectuelle des années durant en contribuant à l'introduction de ces idées à l'école.

Si pour ces penseurs ce qui compte le plus en éducation, c'est la construction de représentations, alors la véritable expertise n'est plus celle des disciplines à enseigner mais bien des modalités de ces constructions. Dès lors, pour l'enseignement des mathématiques, par exemple, ce qui

compte d'abord n'est plus la connaissance des mathématiques, qui ne sont après tout qu'une construction (sociale) parmi d'autres sans privilège épistémique d'aucune sorte, mais bien l'expertise du chercheur en sciences de l'éducation.

Troisième péché capital : l'empirisme subjectiviste

Selon le constructivisme radical, le sujet qui connaît construit ses représentations à partir de son expérience et pour cette raison cette doctrine est une forme d'empirisme. Mais l'empirisme est notoirement problématique pour une théorie de l'apprentissage et donc pour l'éducateur. Certains objets de connaissance semblent en effet impossibles à tirer de l'expérience et à résulter d'une opération intellectuelle qui va au-delà de l'expérience : les nombres, l'idée de justice, les objets de la géométrie, en sont des exemples, entre mille autres. De même, les concepts que mettent en jeu les diverses disciplines scolaires ne se réduisent pas à l'expérience, ils vont au-delà d'elle, et souvent la contredisent et exigent son dépassement. C'est pourquoi le comblement du fossé entre l'expérience et des concepts comme inertie, marché, périodisation, valence et tous les autres qu'on voudra invoquer est apparu comme un défi immense à tous les éducateurs, un défi que plusieurs tiennent comme insurmontable si on cherche à le résoudre dans le cadre d'une épistémologie empiriste.

Dans le cadre du constructivisme radical, cette difficulté est encore accentuée du fait du relativisme de la doctrine, qui fait que non seulement le point de départ (l'expérience) est invraisemblable pour l'atteinte de certains objets de connaissance, mais que ce point d'arrivée lui-même est contesté, les disciplines et leur contenu n'étant qu'une représentation possible. C'est en ce sens qui faut comprendre une remarque de Larochelle et Bernarz que je voudrais commenter. Pour en saisir toute la portée, il faut se rappeler que le comblement de ce fossé entre l'expérience d'un élève et son savoir actuel d'une part, et le savoir qu'on veut lui faire acquérir de l'autre, a été envisagé de diverses manières en pédagogie. D'aucuns ont prôné l'instruction directe, d'autres une pédagogie de découverte, d'autres une pédagogie de découverte guidée, d'autres encore l'activité du sujet qui est guidé dans la résolution de problèmes, et ainsi de suite. Quels que soient les mérites de ces propositions, elles ont en commun de toutes reconnaître le même point d'arrivée. Dans la perspective constructiviste radicale, cette reconnaissance est impossible et inacceptable. C'est ainsi que Larochelle et Bernarz déplorent que les constructivistes non radicaux ne prennent en compte le savoir de l'élève « que pour repérer ce qui ne va pas dans ce point de vue et ce, bien sûr, en référence au savoir à enseigner », en ambitionnant, ô horreur, l'« amenuisement de l'écart entre ce qu'il sait et le savoir à transmettre ». Les auteurs y voient des « schémas de docilité au

savoir établi *a priori* qui ont pignon sur rue » et une « ré-institutionnalisation de la hiérarchie sociale des savoirs et du maintien de l'orthodoxie dans le domaine »[18]. Un autre constructiviste québécois écrit, ce qui a au moins le mérite d'être clair : « la perspective constructiviste ne peut s'accommoder d'une éducation pensée sur le mode de la transmission de connaissances, de la réduction d'un écart par rapport au savoir établi, ou encore de l'acquisition de savoirs qui ne serviront que plus tard »[19]. L'ironie du propos masque mal, ici, ce qui est une composante essentielle du constructivisme radical : ce mépris du savoir que j'ai appelé plus haut la misologie.

Ces structures que construit l'enfant, son savoir, sont après tout ses constructions et rien ne devrait autoriser à le contester. Surtout pas la référence à un savoir privilégié qui n'est de toute façon qu'une opinion partagée et imposée par les groupes dominants. On aboutit ainsi à prôner une forme d'incorrigibilité pédagogique selon laquelle la correction des erreurs est à proscrire[20], et avec elle, bien entendu, toute forme d'évaluation. Ce trait s'est lui aussi retrouvé dans la réforme et son refus de l'évaluation.

Mais il y a plus grave encore, si cela se peut, et ce qui précède le laisse pressentir. Enfermé dans des représentations qu'il doit construire et dont il est seul juge de la validité, le sujet connaissant constructiviste ne peut pas compter sur un enseignant qui saurait où il doit arriver et qui corrigerait au besoin ses efforts pour l'y orienter, pas plus que sur un enseignant qui prétendrait lui transmettre du savoir. C'est que le savoir tel qu'il est conçu dans le cadre du constructivisme radical, cette chose qui consiste en structures construites par le sujet et dont on nous précisera tout à l'heure qu'elles doivent être viables, ne se transmet tout simplement pas. Il ne s'agit pas ici de soutenir les idées, modestes et banales, que c'est toujours en bout de piste et en un sens par lui-même que l'élève apprend et comprend, que personne ne peut le faire à sa place, et que l'enseignement ne consiste pas à vider de l'information dans un cerveau comme de l'eau dans une cuve mais à s'assurer qu'elle est comprise. Non. Cela est trop simple, trop banal, trop commun et aucunement radical. La thèse soutenue, littéralement extraordinaire, est bien celle de l'incommunicabilité du savoir et elle est affirmée à répétition chez von Glasersfeld et chez ses zélateurs. Cette fois encore, elle est exposée de manière particulièrement claire par Larochelle et Bernarz : « […] le point de vue radical de von Glasersfeld remet en cause […] l'affirmation du caractère transmissible des connaissances et l'efficacité visuelle et langagière en la matière […] en autant de petits paquets emballés comme il [von Glasersfeld] le formule ironiquement »[21].

L'ironie des auteurs, cette fois encore, ne doit pas nous empêcher de se demander si on a la moindre raison d'accepter une thèse aussi extraordi-

naire, simplement affirmée, et qui est réfutée à chaque fois que quelqu'un indique à quelqu'un d'autre qui n'est jamais venu chez lui, la route à prendre pour y venir et dans une infinité d'autres situations courantes, en plus de tourner le dos à ce que la recherche la plus crédible nous enseigne en matière d'enseignement, à savoir que les méthodes d'instruction directe sont les plus efficaces et qu'il vaut mieux, pour faire apprendre, utiliser cet outil fantastique qu'est le langage et soigneusement emballer en petits paquets ce qu'on désire transmettre.

Pour le moment, les disciplines ayant été écartées, les savoirs relativisés, la possibilité même de la transmission niée, la place est prête pour les spécialistes de la construction des représentations à partir de l'expérience. Ils pourront donc fignoler les projets et autres activités susceptibles de permettre aux apprenants de construire. Nous retrouvons ici une idée chère à notre réforme. Mais avant d'en arriver là, les constructivistes radicaux vont en finir avec l'idée de vérité et de savoir propositionnel, deux bien encombrants vestiges du passé.

Quatrième péché capital : le pragmatisme

Le savoir consisterait donc en des structures que le sujet construit et qu'on ne peut transmettre. Soit. Mais une fois exclue l'idée de vérité comme correspondance à des faits, comment distinguer entre elles ces structures, sur une échelle certes non pas de vérité (cet horrible mot) mais néanmoins évaluative. Von Glasersfeld propose une forme de pragmatisme, le pragmatisme étant entendu ici comme la position épistémologique qui résout le problème de la vérité par le succès (éventuel) dans l'action des propositions. Cette position a cependant des défauts considérables et bien connus, le moindre d'entre eux n'étant pas ce fait très gênant que bien des croyances fausses ont du succès. De plus, pour juger qu'une croyance a du succès vous devrez invoquer des faits qui le montrent et vous réintroduirez ainsi le réalisme extérieur et la vérité correspondance que vous prétendiez révoquer.

Quoi qu'il en soit, von Glasersfeld écrit, ce qui ne laisse aucun doute sur sa position :

> […] les auteurs dont les travaux sont ici réunis constituent la franche radicale du constructivisme. […] [leur] attitude se caractérise par une intentionnelle redéfinition du concept de savoir comme FONCTION ADAPTATIVE. En termes simples, cela signifie que le résultat de nos efforts cognitifs a pour but de nous aider à nous débrouiller (*cope*) dans le monde de l'expérience, au lieu du but traditionnel de fournir une représentation « objective » d'un monde tel qu'il pourrait « exister » indépendamment de nous et de notre expérience[22].
>
> Notre savoir est utile, pertinent, viable, ou quelque autre nom que nous voulons donner à la pointe positive de l'échelle de l'évaluation, s'il se maintient face à l'expérience et

> nous permet de faire des prédictions et de faire survenir ou éviter, selon le cas, divers phénomènes (des apparences, des événements, des expériences) […] En toute logique, cela ne nous donne aucun indice quant à ce que peut être le monde « objectif » ; cela signifie simplement que nous connaissons une manière viable de parvenir à un but que nous avons choisi dans des circonstances spécifiques dans notre monde expérientiel[23].

Une position semblable, jointe à tout ce que nous avons vu jusqu'ici, conduit presque nécessairement à penser que la fin de l'éducation est moins l'acquisition de savoirs propositionnels que la démonstration de la capacité à s'en servir et à les éprouver dans l'action. « […] pour les constructivistes, écrit un émule québécois de von Glasersfeld, le seul savoir possible pour un sujet est le savoir pratique qui lui permet de survivre, de réaliser ses projets ou de composer avec son désir »[24]. Le même auteur déplorait le contenu de ces « programmes de mathématiques au secondaire [qui] comportent l'enseignement de notions que seulement une minorité utilisera plus tard » ainsi que des « connaissances que la plupart ne seront jamais appelés à utiliser de leur vie, parce qu'ils ne rencontreront jamais les problèmes qu'elles sont censées résoudre » et l'enseignement de « certaines sophistications du langage écrit ou parlé »[25].

Je laisse au lecteur le soin d'essayer de concilier ceci avec l'enseignement de la poésie de Rimbaud, des nombres imaginaires, de la chute de Rome, des grandes glaciations, des lois de Newton, de l'esclavagisme aux États-Unis, de la morale de Kant, de la peinture de Miro et de mille autres choses encore, toutes plus inutiles les unes que les autres. Quoi qu'il en soit, ce pragmatisme, à mon avis, est une partie importante de l'explication de cette véritable obsession des compétences qui s'est récemment emparée du monde de l'éducation au Québec. Von Glasersfeld avait écrit : « Il est extrêmement difficile de substituer le concept de "savoir faire" à la conception d'une connaissance qui devrait produire une image du monde réel […]. Mais c'est justement cette substitution qu'il faut faire pour comprendre la base du constructivisme »[26].

À mon sens, l'absence de mise à l'épreuve des idées de la réforme préalablement à leur implantation généralisée s'explique lui aussi, en partie, par ce pragmatisme et par l'abandon de l'idée de vérité correspondante. Pour ses promoteurs, en effet, les idées de la réforme étaient viables et cela leur suffisait amplement comme indice de validité, d'autant que la vérification expérimentale de leur valeur supposerait d'en revenir à un réalisme métaphysique répudié et une adhésion à des méthodes de recherche prétendant à une objectivité elle aussi répudiée.

Cinquième péché capital : le formalisme

Je pourrai ici être très bref. Si le savoir, envisagé sans référence aux disciplines et à leurs singularités conceptuelles et méthodologiques, consiste en des structures viables construites par le sujet dans diverses situations, pourquoi ces structures, ou du moins certaines d'entre elles, ne seraient-elles pas valables de manière générale, indépendamment de tout contenu et dans toutes sortes de situations. Un tel formalisme ferait que les compétences, puisque c'est de cela qu'il s'agit désormais, pourraient alors être appelées, pourquoi pas, transversales. L'ennui est évidemment que de telles habiletés génériques n'existent pas : mais l'idée est viable, ou du moins l'a été un temps pour ses promoteurs.

Sixième péché capital : la tendance endoctrinaire

Le constructivisme radical est une position épistémologique parmi d'autres très nombreuses et il propose des solutions à des problèmes qui restent, souvent, des problèmes ouverts. À ce titre, il constitue, au sens précis du terme, une doctrine, et même une doctrine infiniment discutable, polémique, contestable et contestée.

Depuis des années, cette doctrine a pourtant fait au Québec l'objet d'un intensif enseignement s'adressant aux éducateurs et il ne me semble pas exagéré de penser qu'une part substantielle des diplômés québécois en éducation sont, plus ou moins spontanément, en épistémologie, des constructivistes (plus ou moins) radicaux. En me fondant essentiellement sur mes vingt années passées dans le milieu où cet enseignement s'est dispensé, j'aimerais faire quelques observations à son sujet. Il va de soi, et je le reconnais, que cette expérience est limitée et que les conclusions qu'elles m'ont fait tirer ne se généralisent peut-être pas.

J'ai d'abord été souvent frappé par le fait qu'en dehors des thèses constructivistes ou constructivistes radicales, les propagateurs de la doctrine eux-mêmes semblaient avoir une connaissance très limitée de l'épistémologie, et en certains cas, j'oserais le dire, aucune formation en la matière. Un nombre incalculable de fois, j'ai demandé, sans succès, à des chercheurs et penseurs constructivistes, de définir tel ou tel concept, de préciser telle ou telle idée, de m'indiquer une source primaire pour telle ou telle idée. L'ignorance et la confusion que j'ai découvertes sont une chose qui m'a profondément troublé et qui a, selon moi, son exacte contrepartie dans les écrits de von Glasersfeld lui-même, où des thèses radicales qui sont simplement affirmées sans que des arguments en leur faveur ne soient avancés. Comme l'écrivait W. A. Suchting au sujet des écrits de von Glasersfeld : « […] certains mots et combinaisons de mots sont répétés comme des mantras et […] cette manière de faire peut procurer à certaines

personnes […] le sentiment qu'elles ont été éclairées sans avoir eu à fournir le difficile effort intellectuel que cela demande ». Mais je peux me tromper à ce propos et je concéderai donc que c'est en toute connaissance de cause que les constructivistes radicaux adhèrent à la doctrine qu'ils défendent.

Il n'en demeure pas moins qu'ils ont enseigné cette doctrine à des gens qui, par définition n'étant ni épistémologues ni philosophes, ignoraient tout du domaine auquel appartient cette doctrine et des problèmes très complexes sur lesquels elle prend position. À en juger par ce que j'ai pu observer, cet enseignement, de manière quasi constante, n'a pas jugé bon de donner à ces personnes ce qui leur aurait permis de se situer face à la doctrine qu'on leur présentait, notamment en leur rappelant la nature des problèmes abordés par le constructivisme radical, les autres options existantes, les arguments en faveur et contre telle ou telle option, et ainsi de suite.

Laissez-moi vous donner un exemple, qui se généralise, de ce que je veux dire. Si vous suivez un cours d'initiation à l'épistémologie, une des premières choses que vous apprendrez est la définition tripartite du savoir (le savoir comme opinion vraie justifiée) proposée par Platon dans le *Théétète* et qui reste depuis deux millénaires une des pierres de touche du domaine. Cette définition connue, vous pourrez examiner ce que propose le constructivisme radical et cela vous aidera grandement à prendre la mesure critique de la redéfinition fantastique que propose von Glasersfeld. Mais je n'ai jamais encore rencontré d'étudiant en éducation à qui on ait enseigné cela. Et, j'insiste, cette situation se généralise : si vous ignorez ce que sont l'empirisme, le pragmatisme et mille autres choses encore, vous n'êtes tout simplement pas en mesure de juger ce que propose le constructivisme. En somme, une doctrine radicale et très discutable a été et est encore enseignée de manière extrêmement partiale et partisane aux étudiants et aux futurs chercheurs en éducation. Mais il y a plus. C'est que cette doctrine a été transmise dans un contexte institutionnel où y adhérer était (et reste) une condition indispensable pour prendre part à la communauté intellectuelle et y progresser.

Tout cela m'incite à conclure que tout a été mis en œuvre pour que les gens à qui on s'adressait adhèrent à la doctrine présentée. Or il y a, en philosophie de l'éducation, un mot et un concept bien précis pour désigner ce que je viens de décrire, à savoir la transmission d'une doctrine avec l'intention de fermer l'esprit en ayant recours à des procédés autres que ceux qu'autorise le respect de la rationalité des sujets, soit des procédés déplorables comme la partialité et l'incomplétude de l'information ou la pression institutionnelle et économique. Ce concept, c'est celui d'endoctrinement. Et je soutiens, en me fondant sur plus de vingt ans passés dans ce milieu, que c'est bel et bien une forme d'endoctrinement aux positions

constructivistes (en particulier radicales) qui a été pratiquée à une très large échelle dans les facultés de sciences de l'éducation québécoises.

Je soupçonne cependant que bien des gens hors de ce milieu auront, au hasard d'une conversation avec un étudiant ou un chercheur en sciences de l'éducation, fait l'expérience de cette fermeture butée de l'esprit et de cette méconnaissance des problèmes sur lesquels des choses contestables sont néanmoins affirmées avec la confiance et la certitude de l'adhérant à une secte. Qui s'est un jour retrouvé devant un enseignant récemment mué en conseiller pédagogique et ayant fait à toute vitesse son épistémologie auprès des penseurs du ministère et des facultés de sciences de l'éducation, qui s'est désolé à en hurler de l'entendre répéter des slogans vides (« Vous devez passer du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage »), qui s'est scandalisé de son ignorance d'autre chose que le constructivisme radical, de son ignorance de ce qu'enseignent la recherche et la littérature philosophique, scientifique, pédagogique, épistémologique, celui-là sait de quoi je parle.

Ceci est d'autant plus dramatique que, comme on sait, l'endoctrinement est le contraire absolu de l'éducation. Là où celle-ci entend ouvrir l'esprit et fonder l'autonomie de la raison, celle-là cherche à le fermer. C'est peut-être parce qu'ils la pratiquaient sans s'en rendre compte que nos penseurs de l'éducation ne l'ont pas reconnu quand, à de nombreuses reprises depuis quelques années, il est apparu devant nos yeux – qu'il se soit agi d'enseigner la souveraineté à l'école primaire, d'y vanter les mérites des producteurs de porcs ou encore de former par l'école de « bons » citoyens. Et c'est ainsi que les sciences de l'éducation en général et notre réforme actuelle donnent parfois le singulier spectacle du pompier pyromane.

Septième péché capital : l'illusion de progressisme politique

Von Glasersfeld ne cesse de positionner son constructivisme radical comme une position politiquement progressiste (il se situe par exemple dans une lignée de supposés « épistémologues dissidents »[27], voire de philosophes hérétiques) et je pense que cela a joué un grand rôle dans l'acceptation et la diffusion des thèses constructivistes. Sa critique des savoirs établis, son insistance à inviter à y voir de simples pouvoirs institués, sa valorisation des savoirs de tous les jours, des savoirs des élèves, sa critique de la rationalité, tout cela laisse présager ce qu'on constate quand on fréquente la littérature constructiviste, à savoir que ces gens se considèrent comme des rebelles et des révolutionnaires œuvrant à renverser un establishment sclérosé et une institution, l'école, dépassée. Qui refuse de les suivre est donc immanquablement un conservateur ou un nostalgique du passé.

Le constructivisme radical, nous disent ainsi Larochelle et Bernarz (dans un article très étonnamment intitulé : « Le constructivisme et l'éducation : au-delà de la rectitude épistémologique », comme si une telle chose était simplement envisageable) « se situe en opposition à cette si complète vaporosité sociopolitique qu'on ne retrouve que trop souvent de nos jours »[28] C'est encore ainsi que von Glasersfeld oppose « l'establishment philosophique » à Piaget, décrit, il faut le faire, comme un « dilettante genevois », pour déplorer que cet « establishment » ignore les travaux de ce dernier[29].

Je pense que c'est là se payer des mots et que si on y regarde de plus près, le progressisme n'est pas là où on pense, mais qu'il se trouve plutôt dans la défense de la raison, dans la transmission modeste des savoirs fondamentaux, dans le véritable souci d'un enseignement rigoureux et systématique et qui, tout particulièrement pour les plus pauvres culturellement et économiquement de nos concitoyens, doit être explicite, direct et systématique. Je pense en somme, avec Hannah Arendt, que le véritable progressisme politique appelle comme une exigence incontournable un certain conservatisme pédagogique.

Conclusion

Le constructivisme radical est une doctrine confuse, à certains égards délirante et qui ne présente guère d'intérêt philosophique. Mais le monde de l'éducation, pour toutes ces raisons que j'ai tenté d'indiquer ici, constituait un milieu particulièrement favorable à sa réception enthousiaste. S'il a permis aux praticiens d'une discipline en quête de reconnaissance de se constituer une légitimité, ceux-ci, inspirés par lui, ont contribué à déverser dans le système scolaire un très toxique cocktail fait d'idéalisme, de relativisme épistémologie, de pragmatisme, tout à fait dans l'esprit du temps, mais dont les conséquences sur l'école et les enfants sont dramatiques.

Dans le même temps, on a ignoré et perdu de vue des questions capitales pour toute prise en charge réflexive de l'éducation, encouragé une minoration de la place des savoirs en éducation et chez ses praticiens et négligé le vaste et riche héritage des connaissances issues de la philosophie, de la pédagogie et des sciences qui peuvent apporter une importante contribution à notre compréhension de l'éducation et des manières les plus adéquates et efficaces de former des personnes éduquées. C'est là, à mes yeux, un formidable gâchis, un gâchis dont ont d'abord fait les frais les enfants, et plus particulièrement les enfants de familles pauvres et les enseignants, aujourd'hui épuisés, qu'on a gavés de ces lubies, sans oublier le système public d'éducation que désertent ceux et celles qui en ont les moyens.

En attendant, je cherche toujours, sans la trouver tout à fait, la réponse à une question pressante : de quel droit, par quelle légitimité, fonctionnaires et chercheurs ont-ils pu procéder à cette formidable mutation du sens de l'éducation qu'ils ont opérée ? Il me semble cependant que l'arrogance et l'ignorance qui ont présidé à l'adoption des idées que je viens de décrire ont dû jouer un rôle dans toute cette histoire.

Notes et références

1. Ce texte a été initialement publié dans l'ouvrage collectif *Contre la réforme pédagogique* sous la direction de Robert Comeau et Josiane Lavallée (VLB Éditeur, 2008), p. 59-84, malheureusement sans l'appareil de notes. Nous publions ici le texte complet (NDLR).
2. Jonnaert, P., et D. Masciotra (dir.), *Constructivisme, choix contemporains. Hommage à Ernst von Glasersfeld*, Presses de l'Université du Québec, Québec, 2004.
3. *Ibid.*, quatrième de couverture.
4. Baillargeon, N., « La réforme québécoise de l'éducation : une faillite philosophique », *Possibles*, vol. 30, nº 1, hiver-printemps 2006, p. 139-184.
5. Pépin, Yvon, « Savoirs pratiques et savoirs scolaires : une représentation constructiviste de l'éducation », *Revue des Sciences de l'éducation*, vol. XX, nº 1, 1994, p. 64.
6. Phillips, D. C., « *The good, the bad and the ugly : The many faces of constructivism* », *Educational Researcher*, 1995, vol. 24, nº 7, p. 5.
7. von Glasersfeld, E., *Radical Construtivism : A Way of Knowing and Learning*, The Falmer Press, London, 1995, p. 51.
8. L'auteur a en effet « largement accepté » cette présentation de ses idées par Michael R. Matthews. Voir son livre : *Science Teaching, The rôle of History and Philosophy of Science*, Philosophy of Education Library, Routledge, New York, London, 1994, p. 149-150. L'accord de Glasersfeld à cette présentation de ses idées est rapporté à la note 13 du chapitre 7.
9. Il est assez piquant de remarquer que l'idéalisme de Berkeley est historiquement une des doctrines fondatrices du positivisme en épistémologie, mais que confondant le positivisme avec le respect pour la science ou la rationalité, plus d'un constructiviste présente sa chère doctrine comme étant en opposition avec le positivisme. En un sens, pourtant, les constructivistes sont des positivistes, quoique très primaires.
10. Piaget n'est pas toujours très clair sur la position métaphysique qu'il défend et sur son adhésion au réalisme ou à l'idéalisme, mais on a de très bonnes raisons de penser qu'il a été un réaliste critique, reconnaissant, comme la plupart des scientifiques et des philosophes, que nous construisons ce par quoi le monde, qui existe indépendamment de nous, nous est connu. En ce sens, selon moi, il aurait été choqué de la version de ses idées présentées dans le cadre du constructivisme radical.
11. À le lire, il m'a semblé, et je ne suis pas le seul dans ce cas, que l'ambiguïté de ses propos vient de ce qu'il avance une thèse radicale et éminemment contestable puis, quand il est confronté à des objections, il en atténue la portée, en la

rendant cette fois commune, anodine et banale. Les promoteurs de la réforme ont en certains cas procédé de la même façon. Au début de la promotion de leur réforme, ils ont ainsi avancé des thèses et des ambitions radicales, promettant de renverser mer et monde et annonçant une rupture radicale avec l'ordre pédagogique établi, multipliant les promesses de révolution de l'école, de l'enseignement et de l'éducation. Puis, confrontés à la critique et aux échecs, ils ont assuré n'avoir jamais soutenu tout cela et n'avoir toujours défendu que des opinions modérées.

12. Von Glasersfeld, E., «*Introduction*» dans von Glasersfeld, E. (dir.), *Radical constructivism in mathematics education*, Dordrecht, Pays-Bas, Kluwer, p. 15.
13. Von Glasersfeld, E., *Construction of Knowledge*, Intersystems Publications, Salinas, CA, 1987, p. 199.
14. Von Glasersfeld, E., *Radical Construtivism : A Way of Knowing and Learning*, The Falmer Press, London, 1995, p. 51.
15. Larochelle, M., et N. Bednarz, «À propos du constructivisme et de l'éducation» *Revue des Sciences de l'éducation*, vol. XX, nº 1, 1994, p. 7.
16. Von Glasersfeld, E., «*Cognition, construction of knowledge, and teaching*», dans M. R. Matthews (dir.), *History, philosophy, and Science Teaching*, New York, Teachers College Press, p. 118.
17. Larochelle et N. Bernarz, «À propos du constructivisme et de l'éducation», *Revue des Sciences de l'éducation*, vol. XX, nº 1, 1994, p. 9.
18. *Ibid.*, p. 5 et 6.
19. Pépin, Yvon, «Savoirs pratiques et savoirs scolaires : une représentation constructiviste de l'éducation», *Revue des Sciences de l'éducation*, vol. XX, nº 1, 1994, p. 72.
20. «Lorsqu'un enfant vous apporte sa solution à un problème que vous avez posé, cette solution à ce moment *est* la solution pour cet enfant. Il ou elle a travaillé pour trouver cela. Alors, c'est tout à fait inadmissible de lui dire : "C'est faux. Il faut faire comme ça" », von Glasersfeld, E., *Notes constructivistes sur l'éducation*, séminaire sur la représentation, 72, Université du Québec à Montréal, Centre interdisciplinaire de recherches sur l'apprentissage et le développement, 1992.
21. Larochelle, M. et N. Bernarz, «À propos du constructivisme et de l'éducation», *Revue des Sciences de l'éducation*, vol. XX, nº 1, 1994, p. 9.
22. Von Glasersfeld, E., «*Introduction*» dans E. von Glasersfeld (dir.), *Radical constructivism in mathematics education*, Dordrecht, Pays-Bas, Kluwer, 1991, p. XIV-XV.
23. Von Glasersfeld, E., *Construction of Knowledge*, Intersystems Publications, Salinas, CA, 1987, p. 199.
24. Pépin, Yvon, "ç «Savoirs pratiques et savoirs scolaires : une représentation constructiviste de l'éducation», *Revue des Sciences de l'éducation*, vol. XX, nº 1, 1994, p. 71.
25. *Ibid.*, note 21 de la p. 83.
26. Von Glasersfeld, E., *L'aproche constructiviste : vers une théorie des représentations*, séminaire sur la représentation, 21 novembre 1985, nº 7, CIRADE, UQAM, p. 5.
27. *Radical Constructivism*, *op. cit.*, p. 25.

28. Larochelle, M., N. Bernarz et J. Garrison (dir.), *Constructivism and Education*, Cambridge University Press, Cambridge, 1998, p. 20.
29. Von Glasersfeld, E., « Pourquoi le constructivisme doit-il être radical ? », dans P. Jonnaert et D. Maciota (dir.), *Constructivisme : Choix contemporains. Hommage à Ernst von Glasersfeld*, Presses de l'Université de Québec, Sainte- Foy, Québec, 2004, p. 145.