

C H A P I T R E I

APPROCHE D'UN MODELE PEDAGOGIQUE DU GROUPE

A l'issue de son analyse des tentatives de rénovation de l'institution scolaire, G. AVANZINI conclut que "le champ de son investigation est bien la didactique et le vrai problème que pose sa crise est bien celui des méthodes" (1). Certes, nous avons vu qu'il existe, dans la multiplicité des systèmes d'interprétation qui prétendent rendre compte de la réalité scolaire, suffisamment d'arguments pour démobiliser le pédagogue et le laisser croire à la vacuité de ses travaux. Paradoxalement, cette attitude entre en conjonction parfaite avec le refus de beaucoup de maîtres d'envisager leur formation sur le plan de l'amélioration de leurs procédures didactiques. Tout se passe comme si les modalités concrètes de diffusion du savoir, ce qui se déroule effectivement dans la classe sur le plan des apprentissages, devaient rester à l'abri d'un questionnement, qu'il serait légitime de réserver à la considération globale du fait éducatif sous l'angle sociologique, économique ou psychanalytique. Mais, en réalité, ces thèses produisent les effets qu'elles dénoncent et risquent de vider l'acte pédagogique de toute signification... C'est pour éviter de tels travers qu'il est urgent de réinvestir le champ de la didactique

(1) Immobilisme et novation dans l'institution scolaire, p. 281; cf. aussi Introduction aux sciences de l'éducation, p. 70.

et d'engager la recherche dans ce domaine. Le premier travail qui s'impose alors, avant d'envisager de façon détaillée les applications d'une méthode donnée, est de chercher en quoi elle est spécifiquement pédagogique, c'est -à-dire dans quelle mesure et à quelles conditions elle peut permettre d'effectuer des apprentissages donnés. C'est l'objet du présent chapitre.

I - APPROCHES PEDAGOGIQUES DU GROUPE D'APPRENTISSAGE

L'émergence de l'apprentissage dans les "pédagogies de groupe"

S'adressant au maître qui n'ose pas s'engager complètement dans "le travail libre par groupes", R. COUSINET évoque ce qu'il appelle un "moyen de fortune" : "Demander d'abord l'apport de ceux de ses élèves qu'il considère (de plus en plus légitimement au fur et à mesure qu'il apprend à les connaître) comme les moins bons, et en passant ensuite par degrés successifs jusqu'aux meilleurs. Le procédé a l'inconvénient d'être monotone et de laisser les bons élèves (je prends naturellement le mot au sens strictement scolaire et traditionnel), il a l'avantage de permettre à tous de voir le travail s'édifier sous leurs yeux" (1).

Or, il nous semble ici que, incidemment et presque à son insu, R. COUSINET rompt avec la philosophie de l'immédiateté qui inspire toute son oeuvre, pour dégager les conditions d'une utilisation maîtrisée du groupe, brisant la logique économique (2),

(1) La classe, in Leçons de pédagogie, p. 21.

(2) Ce qu'il traduit en parlant de la lassitude des bons élèves, qui jugeraient plus efficace que l'on s'adresse à eux en priorité.

et ouvrant à une logique de l'apprentissage. De même, à regarder de près les travaux recensés par W. LUSTENBERGER (1), l'on peut y observer l'émergence timide de caractéristiques spécifiquement pédagogiques du groupe; l'auteur y exprime, à plusieurs reprises, l'inquiétude des praticiens devant l'accaparement de l'activité par quelques uns (2); il souligne le danger de fuite en avant dans une fabrication qui prenne le pas sur l'acquisition (3) et insiste sur le fait qu'il est toujours meilleur d'organiser le travail " de telle façon que les élèves soient obligés de collaborer étroitement" (4). Quoiqu'à aucun moment W. LUSTENBERGER ne pose clairement la distinction fondamentale entre l'objectif individuel d'acquisition et le projet collectif de fabrication, il évoque plusieurs pratiques qui participent déjà implicitement de cette distinction : ainsi en est-il de la suggestion de KERCHENSTEINER, qui propose que, l'ouvrage étant d'abord divisé entre les membres du groupe, ceux-ci "intervertissent ensuite leurs rôles et refassent, chacun à leur tour, l'expérience du voisin" (5); une telle consigne, donnée à des élèves, va à l'encontre de la nécessité fonctionnelle de la division du travail et, permettant à tous d'effectuer toutes les tâches, garantit efficacement sa progression. Selon un principe d'organisation différent, mais qui obéit à la même logique, LEUTHOLD programme, pour chacun des enfants, " des devoirs parcellaires" (6), à l'issue desquels, seulement, peut s'engager un travail collectif. Plus élaborée encore, la proposition de SCHEIBNER distingue deux types de regroupement correspondants à deux types d'apprentissage (7): d'une part, le groupe peut permettre la confrontation de plusieurs points de vue sur un

(1) Le travail scolaire par groupes.

(2) *ibid.*, pp. 139 à 142.

(3) *ibid.*, p. 151.

(4) *ibid.*, p. 170; c'est nous qui soulignons.

(5) *ibid.*, p. 42.

(6) *ibid.*, p. 110.

(7) *ibid.*, p. 54.

même objet, il exige donc que la même tâche d'observation soit confiée d'abord à chacun des membres; d'autre part, le groupe peut tenter d'appréhender un ensemble, en partageant la tâche d'observation entre ses membres, avant que chacun d'eux en effectue la synthèse. Dans les deux cas, tout danger n'est pas écarté, car rien n'empêche l'un des participants d'imposer un point de vue subjectif ou fragmentaire comme parole dominante; il y a, néanmoins, un effort pour se détacher d'une logique de la production et faire du groupe un moyen d'assurer des apprentissages individuels repérables.

Plus récemment, le travail de G.A. POIRIER (1), qui procède d'une inspiration plus proche du monitorat que des "pédagogies de groupe", suggère que "chaque coéquipier fasse une partie du travail commun quitte à inverser les rôles la fois d'après" (2). En réalité, on voit bien à quel souci correspond un tel projet et contre quoi il cherche à se prémunir; mais, dans la mesure où l'auteur systématise le groupe de travail hétérogène sous la responsabilité d'un chef d'équipe, il retrouve, démultiplié autant de fois qu'il y a d'équipes, le problème du maître devant sa classe: il est amené, alors, ou bien à reconstituer, au sein de chaque groupe, un enseignement magistral, ou bien à leur confier une tâche collective sans spécification des rôles et à s'acheminer vers la division du travail. Ainsi les exemples qu'il donne font-ils apparaître une alternance entre, d'une part, des situations d'enseignement qui s'appuient sur l'hétérogénéité du groupe et la présence d'un chef d'équipe accepté comme relais du maître et, d'autre part, des situations de collaboration où l'égalité entre les participants semble miraculeusement rétablie de telle façon que le résultat final fasse la même part au travail de chacun. Une idéologie de la collaboration et de la solidarité (3) permet ici de mettre sur le même plan des

(1) L'étude en équipes.

(2) *ibid.*, p. 49.

(3) *ibid.*, cf. en part. p. 31.

modes de fonctionnement radicalement différents, dont on peut se demander s'ils ne s'invalident pas réciproquement : comment donner, en effet, à chaque moniteur le crédit suffisant pour en faire "un enseignant à la mesure du groupe", tout en niant l'existence d'une quelconque "différence" entre lui et ses camarades quand il s'agira de les mettre en situation d'élaboration collective ? Et, par ailleurs, si l'on accepte cette "différence", comment exiger du groupe et de son leader d'en faire abstraction, quand il s'agira d'engager une image d'eux-mêmes aux yeux de toute la classe ? La formule, particulièrement intéressante, du monitorat, risque alors, par sa prétention abusive, de perdre une grande part de son efficacité. S'accompagnant de l'affirmation paradoxale du "groupe de pairs", elle dévalorise l'enseignement mutuel sans créer les conditions fonctionnelles d'un apprentissage collectif. En simple conjonction, il y a là deux réalités qui s'excluent; mais, en perspective, il y a la possibilité de s'acheminer vers un système de "monitorat réciproque et systématique", où chacun, après un temps de recherche personnelle dans lequel il s'assurerait la maîtrise d'un savoir donné, enseignerait à tous. Certes, l'école est loin d'avoir épuisé les richesses d'une telle formule, mais celle-ci reste une forme d'enseignement impositif, alors que le groupe peut être envisagé comme un moyen plus expérientiel d'appropriation des connaissances... L'on se donne alors pour but, selon l'excellente formule de L. BRUNELLE, qui nous paraît le seul à avoir ébauché une théorie du "groupe d'apprentissage", l'"organisation du développement cognitif des élèves selon la loi du "tous pour un, un pour tous" "(1).

Les caractéristiques du groupe d'apprentissage

Ainsi se profile le modèle d'un groupe centré sur le développement cognitif de chacun de ses membres : pour bien en

(1) Travail de groupe et non-directivité, p. 89.

comprendre l'originalité, il nous faut nous souvenir à quel point les "pédagogies de groupe" hésitent entre le primat du projet et sa suppression totale au profit du vécu relationnel; cette présence /absence, dont nous avons montré le caractère dialectique, engage le groupe dans un mode de fonctionnement qui s'appuie sur les différences de potentiel existantes en son sein pour produire un objet ou une idéologie dans lesquels il croit trouver son unité. Par opposition, le groupe d'apprentissage n'a sa raison d'être qu'en tant qu'il est occasion, pour chaque participant, d'atteindre un objectif donné. Il s'intéresse moins au projet qu'à la contribution de chacun à sa réalisation, car c'est dans cette opération que s'effectue l'acquisition. Il est donc indispensable que son fonctionnement garantisse l'égalité des collaborations et, pour cela, l'on ne peut raisonnablement s'en tenir ni à l'exhortation confiante du maître conjurant chacun "d'y mettre du sien", ni à l'affirmation théorique de cette égalité. Il faut, en revanche, rechercher les caractéristiques de ce que L. BRUNELLE nomme un "modèle pédagogique homogène" (1), reprenant le concept élaboré par C. FLAMENT : " Le modèle homogène (se caractérise par le fait que) chaque membre du groupe centralise pour son compte les informations initiales et en déduit la solution" (2).

Or, pour réaliser cela, c'est au plan de la communication qu'il convient de faire porter l'attention : l'on sait, en effet, que celle-ci peut être organisée autour de certains individus et en exclure d'autres, qu'elle peut fonctionner de façon unilatérale et permettre à quelques uns de capter l'attention, tandis que la majorité se trouve privée de toute initiative. La première exigence doit donc être située à ce niveau et il nous faut alors poser que, corollairement, la première caractéristique du groupe d'apprentissage est l'instauration d'un réseau de communication homogène dans lequel chaque participant soit tenu d'échanger avec tous les autres.

(1) Travail de groupe et non-directivité, p. 11. Cf. également Qu'est-ce que la non-directivité ?, pp. 46, 47.

(2) Réseaux de communication et structures de groupe, p. 64.

Mais, si l'on comprend l'intérêt d'un tel principe, l'on mesure également ses difficultés d'application : comment, en effet, le mettre en pratique sans l'accompagner d'un très lourd dispositif de contrôle et de répression ? La seule manière de garantir la participation égale et effective de chacun est de répartir également les matériaux de travail entre les différents membres du groupe, de telle façon que, seule, la mise en commun de ces matériaux rende possible l'activité collective. Dans ces conditions, chacun est sollicité pour participer à la tâche commune et doit tenir compte de l'apport de tous les autres participants. Car, pour reprendre la terminologie de C. FLAMENT, le réseau de communication n'est que "l'ensemble des communications directes possibles" (1) et il convient de chercher le "modèle de la tâche" (2) qui rendra ces communications nécessaires. En d'autres termes, c'est seulement à partir du moment où une tâche est proposée, qui contraint le groupe à fonctionner de façon homogène, que le réseau de communication pourra véritablement exister : ce sont les rapports structuraux entre la tâche et le réseau qui rendront la première accessible tout en incarnant le second (3). L'organisation optimale du groupe correspondra alors à l'isomorphisme entre ces deux éléments; ce qui nous amène ainsi à définir la deuxième caractéristique du groupe d'apprentissage : les matériaux de travail, informations, éléments ou données nécessaires à l'élaboration du projet, doivent être distribués de manière à ce que sa réalisation requière en elle-même la participation de chacun.

(1) Réseaux de communication et structure de groupe, p. 64.

(2) idem.

(3) Cf. sur ce point, J. MARCOT-DUCLOT, Les problèmes de communication dans les groupes de travail, in Bulletin de Psychologie, 1958, N° 12, pp. 331 à 336. L'auteur souligne que "les possibilités d'échange entre les membres du groupe sont plus ou moins développées en fonction de certaines caractéristiques de structure" (p. 334).

Cela n'est cependant pas suffisant pour garantir le groupe contre la spécialisation de ses membres et la division du travail: le fait que tout participant doit collaborer à l'activité collective n'implique pas, en effet, qu'il y réalise la même qualité d'acquisition. Il faut y ajouter la définition du rôle qu'il doit tenir dans le groupe et qui exprime le rapport des matériaux dont il dispose au projet commun auquel il contribue. Car, en réalité, c'est seulement la manière dont chacun participe à l'ensemble qui détermine l'apprentissage qu'il y effectue. Aussi devons-nous avancer une troisième caractéristique du groupe d'apprentissage : il y est proposé un mode de fonctionnement impliquant chacun à la tâche commune, de telle façon que cette implication soit un moyen d'accès à l'objectif que l'on se propose d'atteindre. Cette troisième caractéristique nous ramène à la définition de l'objectif, qui préside à l'organisation de l'apprentissage en même temps qu'elle permet d'en évaluer les effets.

Nous pouvons alors proposer un tableau récapitulatif qui, opposant les caractéristiques des "pédagogies de groupe" au "groupe d'apprentissage", nous permet d'en mesurer l'écart:

Pédagogies de groupe	Groupe d'apprentissage
autorisation de relations plurielles d'échange entre les membres du groupe	instauration d'un réseau de de communication homogène entre les participants
retour au réel, sous la forme de la fabrication d'un objet ou de la considération du vécu du groupe comme réalité dernière	distribution des matériaux aux participants de telle manière que la réalisation du projet requière la participation de chacun
évacuation progressive de l'autorité du maître	organisation d'un mode de fonctionnement impliquant chacun à la tâche commune en fonction de l'objectif que l'on entend lui faire atteindre

Sans revenir à la "caverne scolaire", l'on voit que le groupe d'apprentissage se détache des "pédagogies de groupe" en ce qu'il suppose la maîtrise par l'éducateur de la définition du projet, de la répartition des tâches et du mode de fonctionnement du groupe. Il doit être tenu pour une "méthode active", car il sollicite l'activité de l'élève qui, dans des conditions données, élaborées par le maître, réalise lui-même une découverte. Il peut être aussi considéré comme non-directif si l'on pose, comme L. BRUNELLE, que la non-directivité "c'est ce qui place le pédagogue au coeur du paradoxe pédagogique : rien n'est acquis que spontanément, mais rien de spontané ne se développe sans la sollicitation du milieu" (1). Mais il est également très directif, puisque c'est le maître qui en définit l'objectif et en contrôle les modalités.

Au plan théorique, le groupe d'apprentissage correspond à ce que C. FLAMENT nomme le "modèle de tâche" et il suppose la mise en place d'"un système logico-objectif (...) constitué d'objets, tels que des informations, et des relations logiques entre ces objets, telles que des regroupements d'informations" (2); il s'oppose alors au "modèle de discussion (qui) est un système social, résultant d'habitudes et de besoins individuels et collectifs et de processus interpersonnels" (3). Mais, si cette distinction est légitime tant que l'on en reste à l'analyse, et s'il est tout à fait possible d'engager une recherche sur le fonctionnement des groupes naturels qui mette en évidence l'interaction entre le système social (regroupant les données psychosociologiques) et le système d'échanges imposé par la tâche, le pédagogue peut-il délibérément isoler la dimension "logico-objective" du groupe et faire du "modèle de tâche" un objectif normatif ?

(1) Travail de groupe et non-directivité, p. 72

(2) Réseaux de communication et structures de groupes, p. 179.

(3) idem.

L'approfondissement des conditions psychologiques du groupe d'apprentissage devrait nous permettre de répondre à cette question.

II - APPROCHES PSYCHOLOGIQUES DU GROUPE D'APPRENTISSAGE

Les conditions du conflit socio-cognitif

Analysant l'importance des relations avec autrui dans la construction de la personnalité, M. MERLEAU - PONTY affirme :
" Il faut considérer la relation avec autrui, non pas seulement comme l'un des contenus de notre expérience, mais comme une véritable structure, et l'on peut admettre que ce que nous appelons intelligence n'est qu'un autre nom pour désigner un type original de relation avec autrui (les relations de réciprocité) et que, d'un bout à l'autre du développement, la relation vivante avec autrui (en) est le support, le véhicule ou le stimulant "(1).

M. MERLEAU - PONTY s'appuie essentiellement, dans sa démonstration, sur les recherches psychologiques d'H. WALLON, montrant que, dès la première expérience du miroir, le sujet se construit dans une série de relations de plus en plus différenciées qui, de l'assimilation égocentrique, le conduit à poser la coexistence avec les autres et, par là, la possibilité d'une interaction. A partir de ce moment, il est à même de modifier ses conduites et ses jugements, de façon à pouvoir communiquer; il ne s'abolit pas dans l'altérité des choses et des autres mais, au contraire, se conférant à lui-même l'existence et l'autonomie qu'il leur attribue s'affirme de plus en plus différent et ouvert à la fois.

(1) Les relations avec autrui chez l'enfant, p. 61.

L'expérience d'autrui entraîne ainsi une modification du moi dans le sens d'une plus grande identité et d'une plus grande disponibilité; elle réalise toujours "un état d'insécurité" (1) qui autorise, par des décalages successifs, la structuration de la personne.

Nous avons déjà indiqué que, dans une perspective comparable, J. PIAGET insiste sur l'importance de la confrontation avec autrui dans la construction de l'intelligence. Ainsi, concluant l'enquête d'A. JAKIEL sur la pratique du travail en équipes à l'école, il souligne que "l'objectivité suppose la coordination des perspectives et que celle-ci implique la coopération" (2). Les successeurs de J. PIAGET ont développé de façon systématique les recherches ainsi esquissées; C. VANDENPLAS - HOLPER effectue la synthèse des travaux d'origine anglo-saxonne sur ce thème (3), insistant, avec L. KOHLBERG, sur l'importance du milieu dans le développement cognitif et mettant en évidence, après R. DEVRIES, l'aspect décisif de la décentration dans la constitution de l'intelligence (4). A la considération des résultats de ces recherches, on peut être d'accord pour confirmer l'aspect éminemment formateur de la confrontation entre "pairs" et conclure que, selon la formule de J. PIAGET, "la coopération est le fait empirique dont la réciprocité est l'idéal logique" (5). Mais lui-même suggère qu'une certaine prudence est nécessaire quant à l'application pédagogique de ces thèses : "Autre chose est, en effet, de prouver que la coopération dans le jeu ou la vie sociale spontanée des enfants entraîne

(1) Les relations avec autrui chez l'enfant, p. 81.

(2) Remarques psychologiques sur le travail par groupes, in B.I.E. Le travail par équipes à l'école, p. 186.

(3) Cf. Education et développement social.

(4) *ibid.*, pp. 80 et sq.

(5) Etudes sociologiques, p. 239.

certaines effets, et autre chose est d'établir que cette coopération peut être généralisée à titre de procédé éducatif "(1).

Aussi, ne peut-on que souscrire aux propositions d'A.N. PERRET-CLERMONT qui, s'interrogeant pour savoir si le pédagogue n'a pas à intervenir pour optimiser le processus de socialisation, conclut qu'il est nécessaire que l'adulte pose des objectifs, définisse un cadre et s'assure du bon fonctionnement du groupe (2). Car, en réalité, toute la question est bien de savoir, comme elle l'indique, "à quelles conditions tout travail réalisé collectivement peut être une occasion de développement pour chacun de ses membres "(3). C'est pourquoi nous croyons utile de nous intéresser particulièrement aux travaux qu'elle a pu mener seule, ou en collaboration avec G. MUGNY et W. DOISE, sur le rôle et les modalités de l'interaction sociale dans l'apprentissage des connaissances (4).

Ces recherches montrent en effet, avec précision, que l'individu progresse seulement à partir du moment où se crée en lui un conflit de centrations entre son propre point de vue et celui d'autrui. Dans cette perspective, l'enseignement magistral impositif peut parfois être efficace, s'il parvient à instaurer le conflit dans l'élève entre ce qu'il concevait jusque là et ce qui lui est exposé. Mais il est particulièrement difficile, pour le maître, de susciter ce conflit chez tous les élèves d'un groupe

(1) Le jugement moral, p. 329.

(2) Recherche en psychologie sociale expérimentale et activité éducative, in Revue Française de Pédagogie, n° 53, oct-nov-déc. 1980, pp. 31 et 32.

(3) *ibid.*, p. 33.

(4) Cf., plus particulièrement, A.N. PERRET-CLERMONT, La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale; G. MUGNY, A.N. PERRET - CLERMONT, W. DOISE, Conflits de centrations et progrès cognitif, in Bulletin de Psychologie, n° 29, 1976, pp. 199 à 204.

toujours plus ou moins hétérogène; car celui-ci requiert, il ne faut pas l'oublier, une centration commune préalable où s'inaugure la communication. C'est l'existence de légers décalages successifs qui est source d'évolution cognitive, mais ceux-ci ne sont concevables que s'il y a interaction entre des individus à propos de quelque chose qu'ils acceptent d'investir ensemble. Or, c'est cette proximité fondatrice qui fait souvent défaut dans l'enseignement magistral et qui, plutôt qu'un conflit de centrations, en fait une juxtaposition de centrations hétérogènes les unes aux autres, et donc sans interaction les unes sur les autres.

D'autre part, l'efficacité du conflit socio-cognitif est liée à l'importance du décalage entre un stade donné de développement cognitif et l'élément nouveau qui vient opérer un réajustement, en exigeant du sujet la réorganisation de ses connaissances; un écart trop important entre les partenaires annule les effets de l'interaction en imposant au sujet une activité intellectuelle hors de sa portée. C'est pourquoi le conflit est plus constructif quand il met en jeu des personnes qui ont des appréhensions différentes de la même réalité mais qui, de plus, sont capables de se comprendre, c'est-à-dire disposent d'un matériau commun quant aux structures cognitives et outils linguistiques. C'est ce qu'A.N. PERRET-CLERMONT nomme "les pré-requis individuels" (1) et dont elle montre qu'ils sont indispensables pour profiter utilement d'un conflit cognitif. Reprenant les conclusions de M. LEFEBVRE et A. PINARD (2), elle explique qu'il convient que les sujets impliqués dans un processus d'interaction aient en commun certaines compétences de manière à pouvoir profiter de leur rencontre; et elle ajoute : "L'évolution qui en découlera permettra ensuite au sujet de participer à d'autres

(1) La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale, p. 167.

(2) *ibid.*, p. 166.

interactions sociales, sources à leur tour de nouveaux progrès" (1). L'on peut donc décrire le conflit socio-cognitif comme la confrontation de plusieurs points de vue, sur un même objet, à l'intérieur d'un même cadre intellectuel de référence: c'est parce que les sujets peuvent affronter des représentations différentes, mais pourtant homogènes entre elles, qu'ils peuvent accéder à une représentation plus élaborée et hétérogène avec les premières. En d'autres termes, l'échange interindividuel n'est source de progrès qu'à condition que l'on parle de la même chose avec le même langage; et c'est la diversité de ces paroles qui les rend toutes plus ou moins caduques et ouvre à leur réaménagement. La connaissance prend alors la forme d'une rupture avec une représentation partielle pour accéder à une représentation plus objective, c'est-à-dire ayant intégré un nouveau point de vue. Ce processus n'est pourtant pas seulement cumulatif : chaque intégration nouvelle contraint le sujet à repenser son ancien système de représentation, de telle sorte que les éléments nouveaux soient en cohérence avec les anciens. En ce sens, un point de vue partiel n'est véritablement dépassé que quand il est réengagé dans une nouvelle synthèse. La simple substitution n'est jamais un progrès puisqu'elle est incapable de mettre en perspective le passé et de le comprendre dans sa vérité.

Enfin, un conflit de centrations doit être géré de manière à rendre possibles des apprentissages donnés. Autrement dit, l'interaction doit y être régulée de telle sorte qu'elle garantisse l'existence de la confrontation. A.N. PERRET-CLERMONT signale, à ce sujet, l'importance de "la saillance" (2) dans un conflit cognitif : celui-ci gagne, en effet, en efficacité chaque fois qu'il apparaît avec plus de clarté aux participants.

(1) La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale, p. 167.

(2) *ibid.*, pp. 136 et 204.

En revanche, il est en partie invalidé sous la pression de facteurs socio-émotifs trop forts ou quand l'investissement dans la tâche suscite des jugements évaluatifs. Dans notre problématique, nous dirons que le conflit cognitif constitue un ensemble d'élèves en groupe d'apprentissage à condition qu'il apparaisse comme structurant les relations interindividuelles. Son efficacité tient à ce qu'il s'instaure comme mode de fonctionnement du groupe, relativisant les phénomènes affectifs et les soucis de la qualité de production collective. La "saillance" du conflit cognitif est d'autant plus forte que les membres d'un groupe acceptent de soumettre leurs relations à un échange centré sur le développement intellectuel de chacun d'entre eux, c'est-à-dire vécu comme un moyen de confrontation de leurs points de vue dans le but d'accéder à une connaissance plus élaborée. Cela n'implique pas que les sujets renoncent facilement à leur centration; au contraire, leur résistance sera à la mesure de leur investissement du groupe comme épreuve cognitive et elle sera particulièrement féconde en contribuant à mettre l'accent sur cet aspect des relations interindividuelles.

En résumé, le conflit socio-cognitif requiert trois conditions pour devenir un moyen de progrès intellectuel : l'existence d'une centration commune, la présence de compétences minimales permettant l'échange et la prégnance d'un fonctionnement axé sur le caractère cognitif de l'échange.

La centration inaugurale sur un projet

Comment interpréter, d'abord, la nécessité d'une centration commune, fondatrice de la communication ? La difficulté tient ici à ce que nous risquons d'être renvoyé soit à la complicité affective, soit au rassemblement autour d'un projet. Dans le premier cas, le groupe se constitue sur un intérêt partagé, une sensibilité commune dont il n'est pas exclu qu'elle renvoie simplement à la fascination pour l'un des membres et s'épuise en un échange informel tout à fait narcissique. Dans le second cas, le

groupe se choisit un objectif de fabrication, autour duquel il mobilise ses membres, mais qui risque de le faire basculer dans la division du travail. Si l'éducateur laisse les groupes se constituer librement, les premiers auront tendance à rassembler des individus très semblables les uns aux autres, tandis que les seconds regrouperont des individus différents et complémentaires, capables de mettre en commun leurs compétences pour élaborer ensemble un projet. En l'absence de la distinction entre ces deux formes de groupement et dans l'hypothèse, la plus fréquente en situation scolaire, où le professeur sollicite l'intérêt des élèves et veut en même temps les mobiliser sur un projet commun, les groupes hésitent alors entre la recherche de l'homogénéité et celle de la différenciation; ils optent le plus souvent, nous l'avons vu, pour la réalisation de la première dans le domaine affectif et l'expression de la seconde dans le domaine productif, cherchant un impossible équilibre entre l'une et l'autre. Or, il reste, malgré ces graves dangers, qu'il faut constituer le groupe d'apprentissage sur une centration commune, faute de quoi il risque de n'être qu'une juxtaposition d'individus totalement hétérogènes, incapables de communiquer entre eux. De plus, il ne peut être question d'évacuer ni la centration affective, qui représente le ciment relationnel du groupe, ni la centration sur une tâche, qui l'empêche de dériver vers un mode de fonctionnement fusionnel et constitue, en quelque sorte, son mode d'incarnation. Il convient donc de faire exister le groupe de quelque manière, et cela ne peut se faire que s'il se met en place un réseau de relations entre les individus autour d'une tâche commune : sans l'existence d'un complexe affectivo-productif, il risque d'y avoir dissolution totale du groupe et disparition de celui-ci comme support de l'apprentissage. Mais ce qui est alors en jeu, c'est le statut affecté au projet commun où s'inaugure la communication groupale.

Il importe ici de rappeler que le groupe d'apprentissage requiert avant tout, c'est l'évidence même, que lui soient assignés

des objectifs d'apprentissage et que ceux-ci soient communiqués sans ambiguïté aux élèves. Il exige que soit précisé que ces apprentissages feront l'objet d'une évaluation individuelle et que c'est à la réussite de cette évaluation que se mesurera son efficacité. La difficulté tient alors à ce que l'on renverse, par là, la perspective habituelle, que l'on propose aux personnes de reconnaître le groupe comme un outil et de l'investir affectivement pour autant qu'il n'aura pas été lui-même donné comme finalité. Il s'agit d'abandonner le désir d'incarner à tout prix le groupe comme image idéale, où les individus viendraient se fondre en la totalité du moi commun ou en l'unité matérielle de la production collective, pour le reconnaître comme une structure provisoire, susceptible d'apporter à chacun, grâce à l'interaction qui s'y exerce, un bénéfice personnel repérable:

" Le processus groupal, écrit R. KAES, peut se comprendre comme la dialectique entre l'établissement de rapports d'allure isomorphique groupe-individu, et le dégagement homomorphique de ces rapports; ce dégagement est consécutif à la reconnaissance du groupe comme cadre et processus distincts du psychisme individuel et de son unité" (1).

Or, dans la mesure où le groupe d'apprentissage met l'ensemble de ses membres dans un état d'interdépendance structurelle, qui est, en réalité, l'incarnation par le groupe en train d'apprendre de ce qui est donné comme l'objectif individuel de l'apprentissage, l'on a bien, dans un premier temps, des rapports "d'allure isomorphique groupe-individu". D'autre part, dans la mesure où le repérage de l'acquisition permet de la dégager de ses conditions d'émergence et de la reconnaître comme une appropriation individuelle, le groupe d'apprentissage pose bien comme référence ultime "le psychisme individuel et son unité". On pourrait alors considérer que nous avons là un outil pédagogique qui est une manière économe

(1) L'idéologie, études psychanalytiques, p. 217.

de réaliser, sur un laps de temps court et dans le cadre d'un apprentissage donné, ce que R. KAES nomme le "processus groupal". De cette façon, le groupe servirait à l'étayage du psychisme individuel au lieu d'inféoder celui-ci à un ensemble dans lequel il se voit contraint d'abandonner son identité. Ce processus inverserait le mouvement que nous avons décrit, dans lequel le groupe se constitue par la production d'un objet ou par celle d'une image idéalisée de lui-même; là, la force de l'identification dans le produit est corollaire du degré de frustration qu'elle tente de masquer, elle n'autorise le dégagement du sujet qu'au prix d'un très long travail, d'un corps à corps où ne se détache qu'avec difficulté une personne distincte. En revanche, un objectif d'apprentissage imposé à tous les membres représente une référence extérieure qui permet au sujet d'échapper à l'emprise du groupe, après l'avoir utilisé pour accéder à cet objectif. Le groupe structure ainsi les relations affectives, puisqu'il organise les échanges interpersonnels de façon isomorphe par rapport à l'objectif individuel d'acquisition; mais il borne également ce phénomène, en contraignant le sujet à poser son acquis en extériorité par rapport à lui, en référence à l'appropriation individuelle qu'il en a faite. L'important est donc bien de créer les conditions pour que chaque participant trouve dans le groupe un moyen de progression intellectuelle par l'activité qu'il y effectue. C'est alors autour de l'apprentissage réalisé que s'articule sa satisfaction affective avec son type de participation. Apprendre en groupe devient à la fois apprendre dans le groupe et apprendre grâce à lui: l'apprentissage, en devenant le mode d'intégration de l'individu à la collectivité, le structure sur le double plan de l'appartenance affective et de la participation à son activité.

On objectera légitimement que ce processus suppose l'existence du désir d'apprendre et le fait d'y trouver une satisfaction personnelle. Certes, il est possible de considérer que la présence de l'objectif et de l'évaluation individuels constitue, pour cela, une garantie suffisante. Mais, en réalité, il est vrai que, en ne manifestant ainsi l'exigence pédagogique

qu'aux deux extrémités du processus d'apprentissage, le maître risque d'ignorer ce qui se passe véritablement dans le groupe et, n'y intervenant pas, de constater simplement ses échecs. Tout au plus, la méthode serait alors efficace pour des élèves ayant parfaitement intégré les codes scolaires, capables de se les représenter pendant l'exécution du travail, sans jamais s'en écarter; pour les autres, le pédagogue se contentant de l'exhortation préalable et de la sanction finale ne pourrait qu'observer les retours dans la facilité relationnelle ou la priorité productive. La seule solution est donc de proposer un projet qui sollicite les sujets sans les spécialiser, les motive sans les enfermer dans la logique économique; or, ceci n'est possible que si ce projet impose structurellement, pour être réalisé, que chacun y collabore de façon optimale et que la qualité du résultat soit indissolublement lié au fait qu'il y effectue le mieux possible l'activité à travers laquelle il réalisera l'apprentissage visé. L'exclusion de l'un ou l'autre de ses membres, ou sa relégation dans une tâche subalterne, doivent compromettre gravement la réussite commune. Mais encore faut-il que cette réussite soit mobilisatrice et que le projet suscite suffisamment l'intérêt des élèves. Or, pour cela, il paraît difficile de se priver du facteur constitué par la reconnaissance sociale du produit. Cependant, celui-ci ne doit intervenir que dans la mesure où le projet a été conçu de telle sorte que tout échec dans sa réalisation ne puisse être imputable qu'à l'insuffisance ou à l'absence de collaboration d'un ou plusieurs participants. L'on retrouve alors la possibilité d'une gratification affective dans l'identification avec le produit, mais celle-ci doit être toujours relative à l'implication de tous à parts égales, et donc à l'apprentissage qu'ils ont effectué. En d'autres termes, il n'est pas possible, sauf à retirer au groupe toute centration objective et à le définaliser, de renoncer à ce qu'il effectue une tâche en commun; il n'est pas souhaitable, sauf à limiter l'apprentissage à ceux qui en ont déjà intériorisé l'exigence, d'éliminer la gratification sociale qui

intervient au terme du travail; mais il est indispensable de structurer le projet de telle sorte que le désir de le voir aboutir contraigne chaque membre à y participer.

Au bout du compte, l'on peut alors dire qu'il doit y avoir, dans le groupe d'apprentissage, isomorphisme entre la structuration cognitive et la structuration affective: c'est parce que le projet permet d'apprendre qu'il est source de satisfactions et c'est parce qu'il est source de satisfactions qu'il permet d'apprendre. En ce sens, il nous paraît légitime d'utiliser, pour décrire la fonction du projet, plutôt que celle du groupe lui-même, l'expression, forgée par D.W. WINNICOTT, de "phénomène transitionnel" (1) : il représente un "domaine d'expérience vécue" (2), dans lequel la satisfaction individuelle se détache de l'activité solitaire pour se fixer sur une réalité extérieure. Il est alors la "zone intermédiaire qui sépare le subjectif de ce qui est perçu objectivement" (3), espace intérieur dilaté et réalité extérieure investie, qui, en vertu de sa double appartenance, permet à chaque individu d'échapper à l'enfermement narcissique, et d'enrichir sa personnalité pour autant qu'il satisfait sa demande affective. Nous pourrions parler ici d'une identification mobilisante, qui introduit l'apprentissage, entre le désir de reconnaissance sociale et sa réalisation, comme une médiation nécessaire. Nous avons conscience que ce processus n'est pas spécifique au groupe d'apprentissage et qu'il intervient, de la même manière, dans le travail individuel : mais nous voulions souligner que le groupe ne devient groupe d'apprentissage que si la communication s'y établit sur un projet ainsi défini, permettant à chacun de ses membres de n'y trouver de satisfaction qu'à la mesure de l'apprentissage qu'il y réalise.

(1) De la pédiatrie à la psychanalyse, p. 110.

(2) *ibid.*, p. 112.

(3) *ibid.*, p. 111.

L'établissement des pré-requis permettant l'échange

Il serait vain de concevoir l'organisation d'un groupe de telle sorte qu'elle contraigne chaque individu à y participer si, dans le même temps, l'on ne s'assurait pas qu'ils y 'ils disposent chacun des moyens nécessaires à cette participation. Autrement dit, l'analyse de la tâche en apports spécifiques et homogènes dont la combinaison, en même temps qu'elle bâtit le projet, permet les apprentissages, est une condition nécessaire mais non suffisante. Il faut y ajouter la mise en place d'une étape de formation initiale, garantissant que chaque individu maîtrise les capacités et les compétences requises. Pour cela, il est important de distinguer nettement l'objectif assigné au groupe non seulement du projet mais encore des pré-requis sans lesquels il ne peut être atteint. Ces derniers, en tout état de cause, doivent être précisément définis et évalués; c'est seulement dans la mesure où cette évaluation sera probante que la mise en groupe pourra être effectuée et atteindre ses buts. Or, dans la mesure où ce qui caractérise le groupe d'apprentissage est l'homogénéité de participations complémentaires, nous pouvons dire que, pour que le fonctionnement soit optimal, il doit y avoir, entre les participants, identité de capacités et différenciation de compétences. Car, ce sont l'identité de capacités qui garantit l'implication de chaque membre à la tâche commune et la différenciation des compétences qui constitue l'originalité de son apport. Par ailleurs, il doit évidemment exister un niveau commun de connaissance préalable dans le domaine de l'objectif visé et qui en autorise l'accès.

En d'autres termes, la mise en groupe suppose trois types de pré-requis qu'il convient de définir précisément. Comme toutes les situations d'apprentissage, elle exige la définition d'un niveau de pré-requis que nous dirons d'apprentissage et qui concerne les exigences préalables propres à l'objectif poursuivi, en fonction de la logique même du champ de connaissances dans lequel il se situe. Par ailleurs, elle nécessite un niveau de pré-requis que nous

durons structurel et qui définit l'apport de chacun des membres au groupe ou sa compétence spécifique. Enfin, elle suppose un niveau de pré-requis que nous dirons fonctionnel et qui précise les capacités requises par le mode de participation à l'activité collective (1). En termes de matériaux mobilisables, nous pouvons dire que les pré-requis d'apprentissage sont constitués de connaissances déjà élaborées, les pré-requis structurels représentent l'ensemble instrumental dont le traitement permettra aux participants d'atteindre l'objectif fixé, tandis que les pré-requis fonctionnels apparaissent sous forme d'une réserve de matériaux vis à vis desquels tous les membres du groupe disposent du même savoir-faire. Sous l'angle de l'activité du maître, les premiers requièrent que la pratique du groupe soit précisément située dans une progression, les seconds que soient distribués des matériaux conçus pour faire émerger l'apprentissage visé, les troisièmes que soient mis à la disposition des élèves des documents ou des outils dont ils pourront user dans la construction du projet. Dans la préparation du travail de groupe lui-même, il importe donc toujours de distinguer nettement l'ensemble instrumental dont chaque membre ne maîtrise qu'un élément et qui lui confère une compétence propre, de la réserve de matériaux qu'ils doivent tous pouvoir maîtriser de façon homogène (2).

(1) Dorénavant, s'agissant du groupe d'apprentissage, nous utiliserons les termes "compétence" et "capacité" pour désigner les pré-requis structurels et fonctionnels à la mise en groupe. Nous sommes conscient, en limitant ainsi leur usage, de restreindre la portée de ces termes; que l'on veuille bien considérer qu'il s'agit là d'une opération conjoncturelle, à caractère purement technique, et dont on se dégagea dès que possible.

(2) L'on note que c'est ce que nous nommons ici "ensemble instrumental" qui constitue véritablement la spécificité du travail effectué par le groupe, en référence à l'objectif d'acquisition individuelle qu'il s'est fixé. Aussi, quand nous emploierons, sans le préciser, le terme de "matériau", dans le cadre de la description d'un groupe d'apprentissage, celui-ci désignera les éléments de l'ensemble instrumental utilisé à cette occasion.

Que l'on considère, à titre d'exemple, un groupe de travail, en histoire, grâce auquel le professeur se propose de permettre la compréhension d'une situation historique donnée; s'il suggère, comme projet, la réalisation d'un petit spectacle de théâtre au cours duquel les élèves devront incarner les différentes forces sociales ou politiques en présence (1), il convient qu'il s'assure des pré-requis sur le triple plan des connaissances historiques qui rendent intelligibles la situation étudiée, de la compétence de chacun à maîtriser son apport spécifique et de sa capacité à participer à ce type de travail collectif : les premières supposent une information préalable commune, la seconde la programmation de recherches individuelles particulières, la troisième une préparation méthodologique pour l'ensemble des participants. Certes, la distinction peut être contestée dans la mesure où la maîtrise des pré-requis d'apprentissage comme la recherche individuelle et l'accès à la formation au type d'expression choisi requièrent déjà des capacités particulières et des compétences minimales. Cependant, aucun dispositif pédagogique ne reste opérationnel s'il ne s'arrête, à un moment donné, dans la recherche des pré-requis et ne se fixe des points de départ qui, pour autant qu'ils sont connus comme tels, fournissent la base relative, mais indispensable, à partir de laquelle va s'élaborer un travail donné. Même si ce mouvement a pu être suggéré par la fréquence de l'excès inverse, aucun enseignement ne peut, sous peine de perdre toute prétention à l'existence concrète, faire table rase de tout acquis préalable et, sous prétexte de rationalité, remonter à un niveau zéro dans les pré-requis, à partir duquel tout serait reconstruit. Il est un moment où il faut engager l'apprentissage et où l'on ne peut faire l'économie d'une certaine approximation, faute de quoi le questionnement paralyse toute activité. Ce qui reste essentiel, c'est que cette approximation

(1) Cf. sur ce sujet les exemples donnés par R. NOUAILHAT, Mettre en scène l'Histoire, in Recherche et animation pédagogique (A.I.R.A.P.), n° 45, janv. - fév. - mars- 1983, pp. 16 à 20.

soit effectuée lucidement et se répercute ainsi en flexibilité rétrospective à l'analyse des résultats: le maître est alors en mesure de ne pas chercher à naturaliser l'échec, mais de s'engager dans une investigation sur les déficits antérieurs qui l'ont provoqué. Si l'on préfère, tout acte pédagogique doit s'instaurer à partir de paliers qui en garantissent la possibilité mais qu'il n'est pas possible de redécomposer à chaque étape et qu'il faut bien accepter dans leur globalité.

Concernant le groupe d'apprentissage, il nous paraît donc bien raisonnable de s'en tenir à l'évaluation préalable de trois types de pré-requis. Une telle formule a, de plus, le mérite de résoudre la question, si souvent posée, du mode de constitution des groupes. Que l'on réexamine l'exemple que nous avons donné : l'objectif assigné au groupe étant d'ordre essentiellement cognitif et devant faire l'objet, en tant que tel, d'une évaluation individuelle, ce qui est déterminant, ici, ce sont, d'une part, l'existence de pré-requis d'apprentissage, dont on peut supposer qu'ils constituaient l'objectif de la précédente séquence, et, d'autre part, l'organisation des groupes de telle sorte qu'elle garantisse la confrontation entre différents apports. Le mode d'expression choisi pour le projet est relativement secondaire et, même si la forme théâtrale paraît bien adaptée, il n'est pas exclu de procéder d'une autre manière: l'on peut, par exemple, aboutir à la fabrication d'un panneau, l'élaboration d'un journal, la rédaction d'un dialogue, ou l'écriture d'une nouvelle. Or, précisément, c'est l'homogénéité des capacités dans ces domaines qui doit permettre de constituer les groupes les plus efficaces au plan cognitif, tandis que le nombre de participants doit être donné, lui, par le nombre des apports qui sont en jeu dans la situation. Plus généralement, nous pouvons donc dire que les pré-requis d'apprentissage donnent accès à la mise en groupe, les pré-requis fonctionnels définissent le mode de constitution des groupes et le type d'expression utilisé et les pré-requis structurels indiquent le nombre de participants et déterminent la structure du projet.

L'on fera remarquer que l'utilisation de capacités déjà existantes pour constituer les groupes risque d'apparaître comme une manière d'enfermement et interdire à certains l'accès à de nouveaux modes d'expression. C'est confondre, alors, le pré-requis et l'objectif, et oublier que la formation à de nouveaux modes d'expression peut être prise, elle-même, comme objectif et susciter, en tant que telle, des mises en groupe préparées à cet effet. Dans ce nouveau cadre, et si l'on cherche par exemple à former les élèves à l'expression théâtrale, il sera possible de procéder à une constitution de groupes sur la base de capacités linguistiques, physiques ou psychologiques, de leur faire acquérir à chacun des compétences particulières et d'engager un mode de fonctionnement approprié. On voit que, ainsi, c'est l'entre-croisement des apprentissages qui en garantit l'extension, c'est en s'appuyant sur les capacités existantes que l'on atteint de nouveaux objectifs qui, eux-mêmes, constitueront de nouvelles capacités et, par là, la base de nouveaux travaux.


Au total, nous retrouvons ici le modèle d'une progression du développement intellectuel sous la forme d'une interaction de l'individu et du groupe: l'individu progresse pour autant qu'il peut s'intégrer à un groupe; c'est à dire si, d'une part, il dispose, avec certains autres individus, de pré-requis constitutifs et de capacités communes permettant une véritable co-opération et si, d'autre part, son apport le distingue d'autrui. Il doit y avoir simultanément un certain rapprochement et un certain écart qui rendent possible la communication et, par là, la structuration cognitive des sujets... Conforme à la définition philosophique de la communication (1), une telle formalisation intègre les acquis de la psychologie génétique (2) et de la psychologie

(1) Cf. R. BALL, Pédagogie de la communication et J. LACROIX, Le sens du dialogue.

(2) Cf., parmi bien d'autres références possibles, J. PIAGET, Epistémologie et sciences de l'homme, pp. 201 à 211.

LES PRE-REQUIS DU GROUPE D' APPRENTISSAGE

tableau récapitulatif

<u>pré-requis homogènes</u>		<u>pré-requis différenciés</u>
<u>pré-requis d'apprentissage</u>	<u>pré-requis fonctionnels</u> (capacités)	 <u>pré-requis structurels</u> (compétences)
<p>-sont constitués de connaissances déjà élaborées.</p>	<p>-sont constitués de matériaux également maîtrisés par les participants.</p>	<p>-sont constitués de matériaux distribués aux participants de telle manière que chacun ne maîtrise qu'une partie d'entre eux.</p>
<p>-exigent que le travail du groupe soit situé dans une progression donnée.</p>	<p>-exigent que soit constituée une réserve d'outils ou de documents permettant la réalisation du projet.</p>	<p>-exigent que soit mis en place un ensemble instrumental adapté à l'objectif visé (système "logico-objectif").</p>
<p>-définissent la place de la mise en groupe dans l'organisation générale des apprentissages.</p>	<p>-définissent le mode de constitution du groupe et le type d'expression utilisé.</p>	<p>-définissent le nombre de participants et la structure du projet.</p>

sociale (1) tout en les opérationnalisant de manière à faire du groupe un véritable outil pédagogique et non à s'en remettre aux circonstances fortuites où se trouvent, par hasard, réalisées ces conditions.

La "saillance" du conflit socio-cognitif

L'on souligne fréquemment l'importance de la qualité d'écoute dans tout travail collectif; et notre proposition du groupe d'apprentissage suppose bien, en effet, que les individus soient disponibles à l'apport d'autrui. Suffit-il alors de créer les conditions structurelles de l'écoute pour que celle-ci se réalise ? Suffit-il de mettre les individus dans une situation où la solidarité entre les membres soit une condition de la progression de chacun pour que disparaissent tous les facteurs parasites qui font obstacle à la communication ? Il ne faut, ici, ni surestimer, ni sous-estimer l'importance du dispositif. Il est certain que le fait de créer les conditions optimales pour que, dans l'acquisition même des savoirs, le respect d'autrui apparaisse comme une condition de l'édification individuelle n'est pas sans effet sur les rapports affectifs dans un groupe; le fait d'instaurer un réseau de communication qui garantisse que chacun est effectivement à égalité avec tous les autres contraint, nous l'avons vu, à repenser les rapports interindividuels sous le mode de la complémentarité. Mais, par ailleurs, nous savons bien qu'aucun dispositif, aussi sophistiqué soit-il, ne peut imposer l'adhésion empathique de chacun à l'apport d'autrui. Cette adhésion reste un acte individuel, une conversion à l'autre, hétérogène à toutes les structures qui peuvent le faciliter, mais jamais se substituer à lui. Que l'outil pédagogique se reconnaisse ici modestement inopérant ne nous paraît pas invalider ses prétentions dans

(1) cf. A.N. PERRET-CLERMONT, La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale, pp. 164 et sq.

le domaine des acquisitions intellectuelles. Renoncer à donner à l'outil une toute-puissance sur les personnes, c'est, corollairement, dégager un espace pour leur liberté. Accepter de ne pas contrôler les réactions affectives est le fait d'une saine spécification des fonctions, dès lors qu'il est établi, par contrat, que ces réactions ne doivent pas empêcher les acquisitions intellectuelles.

Que l'on nous comprenne bien : nous ne prétendons pas qu'il est possible de s'installer sur un terrain d'où auraient été balayées définitivement toute sympathie et toute antipathie, dans une sorte de neutralité affective où pourraient jouer à l'état pur des processus interindividuels strictement cognitifs. Nous pensons, en revanche, qu'il est vain, pour le maître dans sa classe, de prétendre régenter les affinités personnelles, et qu'il importe au plus haut point que celles-ci restent électives. C'est précisément parce que l'adulte qui enseigne ne s'immisce pas dans les problèmes et s'interdit toute velleité de manipulation dans ce domaine qu'il rend crédible le projet d'interaction cognitive. Sa réserve est alors reconnaissance et peut se faire exigence. Elle impose que, en réciprocité, chacun fasse l'effort de ne pas brouiller le mécanisme intellectuel qui est mis en place... Mais comment cet effort peut-il aboutir ? Certainement pas en tendant de suspendre artificiellement l'émotion; personne ne peut ainsi, sur commande, faire abstraction de son affectivité et à supposer que quelqu'un en paraisse capable, nous savons bien que c'est en échange d'une rémunération affective bien plus grande. Aussi la tâche du maître est, en réalité, de réintroduire systématiquement, dans l'activité des sujets, le critère cognitif, en les mettant en situation d'évaluer leurs acquisitions sur ce plan. "L'indifférence affective", dont parle souvent ALAIN, ne nous paraît pas pouvoir signifier l'élimination de l'affectivité, ni même sa suspension provisoire, mais elle exprime, pour nous, l'attitude caractéristique de la situation d'enseignement, qui

consiste à laisser un groupe vivre de et par son affectivité, sans jamais intervenir autrement qu'en posant des critères au plan de l'efficacité intellectuelle. L'adulte définit les objectifs, organise le travail, évalue les acquisitions, et c'est cela sa fonction. Se lave-t-il alors les mains lâchement des phénomènes d'oppression qui peuvent intervenir dans le groupe? Non, puisque, si le groupe est structuré en groupe d'apprentissage, l'exigence au plan de l'acquisition empêche le développement de tels processus. Intervient-il alors dans le vécu affectif du groupe? Non, puisqu'il laisse les participants exprimer leurs émotions pour autant que celles-ci ne compromettent pas l'existence de l'échange intellectuel. Effectue-t-il une opération de maquillage hypocrite, cherchant à atteindre un domaine sans jamais y toucher? Non, puisqu'il ne contraint nullement les participants à se manifester de la sympathie, qu'il n'a pas de prétention thérapeutique, mais qu'il garantit simplement que leur interaction cognitive porte ses fruits.

Dans le concret, cela veut dire qu'il est illusoire de penser qu'un groupe d'apprentissage puisse faire l'économie de l'expression de l'affectivité, mais que l'on doit mettre en place des moyens pour que, le plus régulièrement possible, les élèves réfèrent leur activité et confrontent leurs émotions avec les résultats intellectuels qu'ils atteignent. Le groupe a alors une efficacité socio-cognitive; cela ne veut pas dire qu'il a banni toute affectivité dans les relations interpersonnelles, mais qu'il est constitué de telle sorte que les acquisitions cognitives structurent son fonctionnement. En d'autres termes, cela signifie que la qualité de l'apprentissage est d'autant plus grande qu'il perçoit sa fonction cognitive et que les règles président à l'échange lui apparaissent comme déterminantes dans ce domaine.

III - APPROCHES COMPARATIVES DU GROUPE D'APPRENTISSAGE

Jeu de règles et groupe d'apprentissage

L'on connaît l'analyse que fait J. PIAGET des jeux enfantins, en distinguant parmi eux trois grands types, correspondant à trois stades successifs de l'évolution du sujet (1). "Les jeux d'exercice", que H. WALLON nomme "les jeux fonctionnels" (2), émergent d'abord; ils sont constitués par l'utilisation de son propre corps et la manipulation en quête d'effets imprévisibles; ils manifestent une recherche de la satisfaction immédiate dans une action gratuite où n'intervient aucune autre règle que celle du libre tâtonnement. "Les jeux symboliques" apparaissent ensuite; ceux-ci supposent l'accès à la représentation et s'expriment par des activités d'abord strictement mimétiques, puis faisant appel, progressivement, à une part de plus en plus grande d'élaboration. Enfin, "les jeux de règles" qui sont les seuls à persister de manière organisée chez l'adulte, supplantent les jeux de fiction... L'on peut supposer que cette apparition du jeu de règles correspond à une sorte de socialisation ou de formalisation collective des univers symboliques dans lesquels chacun des enfants évoluait au stade précédent de son développement; en ce sens, ils constituent un moyen d'accéder à la communication et à l'échange dans un univers codifié, où l'individu est capable de se situer en réciprocité avec ses semblables. Bien évidemment, il est assez rare que des enfants élaborent eux-mêmes un jeu de règles en confrontant des jeux symboliques pour en dégager une structure commune; ce qui arrive le plus souvent, c'est que des modèles s'imposent sous la pression d'habitudes sociales transmises d'une génération à une autre. Mais, dans tous les cas, le jeu de règles se présente comme une

(1) Cf. La formation du symbole chez l'enfant, en part. pp. 170 et sq..

(2) Cf. en part. L'évolution psychologique de l'enfant, p. 59.

activité collective - même si elle se réalise parfois individuellement grâce à la représentation d'autrui ou au fait que l'individu est capable de jouer successivement plusieurs rôles - dans laquelle il existe une série d'obligations au regard desquelles tous les participants sont dans une situation d'égalité. Quel est le critère de validité des règles d'un tel jeu ? Il semble bien que celui-ci ne soit pas la vraisemblance, mais la fécondité. Il est admis que, lorsque l'on joue, l'on se soumet à des règles et que ces règles ne reproduisent ni les lois physiques, ni les lois sociales, mais qu'elles sont établies en fonction des possibilités combinatoires qu'elles offrent. Paradoxalement, le jeu ne permet de "suspendre, pour un temps, les contraintes, obligations, nécessités, et disciplines habituelles de l'existence" (1) qu'au prix de l'instauration de nouvelles contraintes chargées de multiplier les possibles. Par là, le jeu impose "un recul, une distanciation"(2), une mise entre parenthèses du fonctionnement habituel des groupes, dans laquelle émerge un type de relations qui diffère de celui qui est mis en oeuvre dans les situations de production ou les moments de simple affectivité collective. L'acceptation de soumettre les échanges à des principes qui en assurent la régulation dans le sens de la plus grande efficacité fonctionnelle manifeste, corollairement, le refus de la fuite en avant vers les dérives économique et fusionnelle et le désir de stabiliser son fonctionnement pour laisser ouverte la simple possibilité de continuer à jouer.

Nous pouvons donc dégager trois caractéristiques du jeu de règle: il est une forme de coopération, il suppose l'indifférenciation des participants au regard des différents rôles qu'il met en jeu et, enfin, il possède une règle stricte dont le critère de validité est d'assurer la poursuite et la fécondité des échanges. En ce

(1) H. WALLON, L'évolution psychologique de l'enfant, p. 77.

(2) M. PARISET, J.M. ALBERTINI, Jeux et initiation économique, p. 24

sens, il est évidemment assez proche du groupe d'apprentissage, et G. BACHELARD suggère ce point quand il demande à la pédagogie de s'inspirer plus largement du jeu et, en particulier, d'imposer, chaque fois que cela est possible, la rotation des tâches grâce à laquelle chacun peut réaliser, à son tour, tous les types d'expériences requis par l'activité collective (1). Il demeure néanmoins des différences importantes sur lesquelles nous voudrions insister. D'une part, le jeu ne suppose l'indifférenciation préalable des participants que pour mieux établir une nouvelle différenciation, porteuse de sa propre légitimité, au terme de son processus. Bien sûr, H. WALLON a raison de faire remarquer que le succès, dans le jeu, est toujours strictement conjoncturel, il est "l'effet immédiat du mérite ou de la chance, d'un certain mérite ou d'une certaine chance et qui ne leur survit pas" (2)... Malgré cela, et quoique la réussite, toujours provisoire, ne puisse y être naturalisée qu'avec difficulté, l'issue du jeu est toujours sélective. A l'opposé, le groupe d'apprentissage propose que l'ensemble de ses membres atteigne le même objectif et qu'aucun d'entre eux, même ponctuellement, ne puisse apparaître comme le vainqueur de la confrontation. Par ailleurs, comme le souligne R. CAILLOIS, le jeu de règle doit être improductif sous peine de perdre son dynamisme propre (3). Or, le groupe d'apprentissage requiert, on l'a vu, la présence d'un projet autour duquel se mettent en oeuvre les apports individuels. Enfin, le jeu de règles, comme le résumait parfaitement J. LEIF et L. BRUNELLE (4), s'il mobilise le désir, l'imagination et les démarches cognitives, ne contraint pas le sujet à se dépasser et réduit les apprentissages au domaine

(1) La formation de l'esprit scientifique, p. 245.

(2) L'évolution psychologique de l'enfant, p. 72.

(3) Cf. Les jeux et les hommes, en part. pp. 32, 37 et 43. Le jeu est défini comme une activité improductive "ne créant ni biens, ni richesse, ni élément nouveau d'aucune sorte; et, sauf déplacement au sein du cercle des joueurs, aboutissant à une situation identique à celle du début de la partie" (p.43).

(4) Cf. Le jeu pour le jeu, p. 75.

des habiletés spécifiquement requises pour exploiter ses propres règles; en revanche, le groupe d'apprentissage ne se contente pas d'une mobilisation mais vise un enrichissement des capacités et des compétences des sujets, au terme duquel ils doivent pouvoir repérer leurs acquisitions et, s'appuyant sur elles, engager de nouveaux apprentissages.

Jeu de rôle et groupe d'apprentissage

S'il est clair que l'on doit distinguer le groupe d'apprentissage du simple jeu de règles, sans pour autant contester à ce dernier sa valeur formative au plan psychologique, ne pouvons-nous pas assimiler celui-là au jeu de rôle, tel que, depuis les travaux de G.H. MEAD, il a été élaboré en psychologie sociale(1)? L'attribution à chaque participant d'un rôle particulier, l'établissement d'une "réciprocité des attentes" (2), la suggestion d'un projet défini essentiellement par son mode d'expression, l'imposition de règles strictes quant au fonctionnement du groupe caractérisent en effet à la fois le jeu de rôle et le groupe d'apprentissage. Toutefois, le premier, même s'il a pénétré le champ pédagogique dans le cadre, par exemple, de l'enseignement des langues vivantes (3), reste très lié à des applications thérapeutiques, psychologiques et à la formation professionnelle...Mais, en réalité, nous croyons que cette différence de domaine d'utilisation recouvre une différence, plus essentielle, de fonction : l'objectif du jeu de rôle est bien la formation individuelle des participants, mais c'est l'exercice du rôle lui-même qui est l'objet de la formation. Comme le fait remarquer A.M. ROCHEBLAVE - SPENLE, les membres d'un groupe en situation de jeu de rôle, jouent "le

(1) Cf. A.M. ROCHEBLAVE- SPENLE, La notion de rôle en psychologie sociale, pp. 413 et sq. Cf. également A. SCHUTZENBERGER, Introduction au jeu de rôle.

(2) A.M. ROCHEBLAVE - SPENLE, La notion de rôle en psychologie sociale, p. 258.

(3) Cf. A. SCHUTZENBERGER, Introduction au jeu de rôle, pp. 127 à :

plus souvent le rôle qu'ils désirent perfectionner "(1) et ils augmentent ainsi, chacun, leur efficience, à l'intérieur du domaine qu'ils ont choisi. Cela représente, évidemment, une précieuse occasion d'entraînement qu'il ne faut pas négliger : dans les situations réelles auxquelles chaque individu se trouve affronté, il ne dispose pas de marge d'erreur et ne peut guère tâtonner sans mettre en péril, d'une façon ou d'une autre, son avenir social. Le jeu de rôle permet, lui, d'ajuster progressivement son attitude en fonction de tous les facteurs qui interviennent dans une situation et, particulièrement, d'éprouver le jeu des attentes et des interactions sociales. En ce sens, l'utilisation de cette technique nous paraît légitime chaque fois que la spécification des rôles est acquise et ne doit pas être remise en question. En revanche, appliquée telle quelle, elle nous paraît contestable dans le domaine scolaire, en ce qu'elle représente un retour à une "pédagogie du donné" et ne se donne pas vraiment les moyens de le modifier. Sur ce point, il existe d'ailleurs une "rupture épistémologique" dans l'oeuvre de J.L. MORENO lui-même, quand il introduit la distinction décisive entre "jeu de rôle" et "renversement de rôle" (2). L'on a vu que celui-ci considérait l'usage du groupe comme un moyen de revenir à la spontanéité première de l'individu, de mettre à nu l'existence d'une personnalité authentique, enfouie sous les déterminations sociales. L'on peut néanmoins déceler un écart très significatif sur cette question entre ses deux principaux ouvrages, Fondements de la sociométrie et Psychothérapie de groupe et psychodrame : alors que le premier s'en tient presque exclusivement à la proposition de pratiques destinées à révéler "l'être profond", le second suggère d'utiliser le groupe comme "méthode d'exploration de mondes inconnus et d'extensions du Moi" (3). Certes, l'on soulignera que, sur le fond, il

(1) La notion de rôle en psychologie sociale, p. 414.

(2) Psychothérapie de groupe et psychodrame, p. 270.

(3) ibid., p. 269.

n'y a pas contradiction et que, au plan théorique, l'on peut tout à fait concevoir "l'extension du Moi" comme le prolongement de sa révélation. Mais, dans le concret, il y a véritablement rupture et, si l'on observe les méthodes qui sont suggérées, l'on mesure l'importance de l'enjeu : le psychodrame, d'abord conçu comme un espace où chacun retrouve sa place "naturelle", devient progressivement un moyen d'infléchir sa trajectoire personnelle; la volonté de créer les conditions de liberté pour que l'individu se réalise le plus pleinement possible laisse la place à celle d'intervenir autoritairement pour lui imposer d'envisager d'autres points de vue que le sien et modifier ainsi ses perspectives. C'est alors que l'exercice de "renversement de rôle" prend une importance considérable et devient, après avoir été une simple méthode parmi d'autres, un outil privilégié. Car, si l'on regarde bien, imposer le renversement des rôles, c'est basculer d'une conception du groupe qui confirme les aptitudes de chacun à une conception du groupe qui se propose de lui permettre de les dépasser. Plus précisément, par le renversement de rôle, l'objectif de la formation passe de l'entraînement à exercer une tâche ou une fonction définies à l'avance à la compréhension d'une situation qui intègre plusieurs tâches ou plusieurs fonctions, dont il ne s'agit pas d'améliorer l'efficacité immédiate mais de percevoir la nature et les enjeux de l'interaction. En fait, le renversement de rôle confère à la notion même de rôle une définition particulière: en la réduisant à un moyen, une étape provisoire sur laquelle ne porte pas la formation, elle autorise le dégagement par rapport au rôle et, dans cet espace, l'émergence d'un objectif d'intellection.

Au bout du compte, quoi qu'il en soit de l'enveloppement idéologique qui tente de le masquer, il y a ici, à proprement parler, un saut qualitatif qui est celui qui constitue tout groupe en groupe d'apprentissage: l'on dégage un objectif spécifique qui ne se situe pas dans l'amélioration de la performance de chacun sur le plan de ses compétences préalables, mais dans l'accession

de tous à un objectif commun atteint par la mise en relation structurelle des apports réciproques. Même si, comme nous le verrons plus loin, le renversement des rôles ne constitue en réalité, qu'une des nombreuses modalités envisageables de ce processus, il était intéressant de noter en quoi son introduction permet de mieux comprendre la distinction du jeu de rôle et du groupe d'apprentissage, et donc la spécificité de ce dernier.

Théâtre et groupe d'apprentissage

Ainsi précisée, cette formule pourrait alors être comprise comme un moyen de donner corps à une problématique, de permettre à chacun de ses membres de se représenter les différents éléments ou enjeux présents dans un apprentissage donné. Il constituerait ce que P. LECARME nomme un "combat symbolisé" ou décrit comme une "intensification des enjeux" (1). En effet, comme l'indiquent M. PARISSET et J.M. ALBERTINI, "dans un exposé dans un livre on ne peut pas dire deux choses à la fois. On ne peut que décrire successivement des phénomènes qui se passent en même temps et qui sont cependant fortement dépendants l'un de l'autre" (2). Dans un groupe d'apprentissage, en revanche, pour autant que chaque participant soit préparé à incarner un phénomène, à défendre une thèse, à représenter un élément particulier, il est possible de donner à connaître la réalité dans toute sa complexité. De la même façon qu'une pièce de théâtre donne vie aux contradictions qui traversent une situation historique ou même exprime des conflits intérieurs que l'auteur ne peut se résigner à trancher, ainsi le groupe pourrait-il révéler le réel sans l'appauvrir. Plus encore, et sans se limiter aux domaines sociologique et psychologique, il pourrait permettre la compréhension de

(1) D'entrée de jeu, in Cahiers Pédagogiques, N° 207-208, oct.-nov. 1982, p. 12.

(2) Jeux et initiation économique, p. 76.

tout ce qui, dans l'ordre du savoir, exige une forme quelconque de mise en relation. Il constituerait alors une médiation appréciable vers l'abstraction, un support efficace d'apprentissage aux élèves qui ont des difficultés à y accéder spontanément.

Aussi pouvons-nous parler légitimement, à propos du groupe d'apprentissage, de "mise en théâtre", mais à condition d'entendre ici ces termes au sens que B. BRECHT a pu leur donner: il convient en effet d'imposer, en même temps que l'investissement de chacun dans un rôle, sa distanciation critique par rapport, non seulement à lui-même - comme tentent de le réaliser le psychodrame et le sociodrame - mais aussi par rapport à la production collective dans son ensemble. L'essentiel reste qu'aucun participant "ne soit anéanti dans la composition définitive en se "dissolvant"" (1), c'est-à-dire qu'il garde toujours la possibilité d'un recul ou, mieux encore, ait systématiquement à l'esprit le fait qu'il n'est qu'une des composantes d'un ensemble et que c'est sa participation à cet ensemble, perçu comme tel, qui est source d'apprentissage. En d'autres termes, il doit être simultanément acteur et spectateur, impliqué et critique, investi dans la partie et capable de percevoir le tout. C'est à cette condition seulement que la pièce sera, selon l'expression de L. ALTHUSSER, définissant le théâtre de B. BRECHT, "la production d'un nouveau spectateur, cet acteur qui commence quand finit le spectacle, qui ne commence que pour l'achever, mais dans la vie" (2).

Si l'on cherche, maintenant, à traduire cette exigence au plan pédagogique, nous voyons qu'elle impose la pratique systématique de ce que nous pourrions nommer des "pauses critiques" dans le travail, au cours desquelles chaque participant puisse

(1) B. BRECHT, Petit organon pour le théâtre, p. 80.

(2) Pour Marx, p. 151.

prendre le temps de considérer le projet dans son ensemble et d'y référer son activité personnelle: il s'agit d'interruptions dans l'élaboration collective, imposées par le maître, et à l'occasion desquelles il fournit à l'élève un outil de réflexion lui permettant de faire le point. Cet outil peut être constitué par un questionnaire individuel, un dialogue avec l'éducateur ou, mieux, par l'éclatement provisoire du groupe et la mise en place d'un nouveau regroupement réalisé, cette fois, sur d'autres bases : l'on demande alors aux élèves ayant effectué le même type d'apports dans chacun des groupes de confronter l'état d'avancée du projet dans leurs groupes respectifs; il y a ici inversion du mode de constitution: les capacités homogènes sont représentées par l'expérience acquise, la différenciation des compétences par la connaissance des divers projets engagés. Ce nouveau regroupement doit alors disposer lui-même d'un projet spécifique qui garantisse la participation de chacun : celui-ci devra effectuer une synthèse, librement ou à l'aide d'une grille préparée par le maître. Ce dispositif, que nous qualifierons désormais de "transversal"(1), incarne alors la dialectique du spectateur et de l'acteur et garantit l'efficacité optimale du groupe d'apprentissage.

*

* * *

A partir de ces différentes approches, nous sommes en mesure, maintenant, de définir un modèle général du groupe d'apprentissage. Nous présentons celui-ci en conclusion de ce chapitre, conscient qu'il n'apporte pas de donnée nouvelle mais croyant à l'intérêt d'une telle formalisation.

(1) Nous utiliserons l'expression "regroupement transversal" chaque fois que l'on constitue des groupes sur la base d'une identité nécessairement relative - de participation à un regroupement précédent. Dans le meilleur des cas, chaque groupe transversal comporte un représentant des groupes précédents, ayant effectué la même acquisition, sous le même angle mais dans le cadre d'un projet différent.

OBJECTIF ANTECEDENT
(pré-requis d'apprentissage)

OBJECTIF INDIVIDUEL
D' APPRENTISSAGE

LE GROUPE D' APPRENTISSAGE
MODELE GENERAL

TRAVAIL EN GROUPE
(conçu de manière
à ce que chacun de
ses membres accède
à l'objectif en
participant à l'é-
laboration du
projet)

PRE-REQUIS STRUCTURELS
ENSEMBLE INSTRUMENTAL

- matériaux différenciés
requis pour l'élaboration
du projet,
- distribués en compétences
spécifiques,
- déterminant le nombre de
participants d'un groupe.

PROJET

- structure définie par
l'articulation des apports
différenciés,
- mode d'expression déter-
miné par l'homogénéité
des capacités mises en
oeuvre.

PRE-REQUIS FONCTIONNELS:
MODE DE FONCTIONNEMENT

- mode de participation des membres du
groupe à l'élaboration du projet,
- représentant des capacités identiques,
- déterminant l'organisation du regroupe-
ment.

EVALUATION INDIVIDUELLE
DE L' APPRENTISSAGE