

C H A P I T R E I I I

LE GROUPE : SYSTEME OU METHODE D'APPRENTISSAGE ?

Dans la situation de désarroi créée par le sentiment de la caducité des méthodes traditionnelles d'enseignement, le maître, s'il cherche à retrouver une efficacité didactique, est à l'affût de propositions susceptibles de lui apporter à la fois la sécurité d'une approche scientifique et le gage d'un engagement militant contre l'échec scolaire; il espère ainsi acquérir un nouveau statut dans sa classe et donner un sens à sa mission, renouveler son type de rapport aux élèves et garantir que son action ait véritablement un poids sur leur devenir individuel et social. La tentation est grande, alors, de s'emparer d'un outil et d'en faire un système éducatif, érigeant une méthode en théorie, excluant toute autre approche suspectée de mettre en question les finalités que l'on s'est choisies et qui paraissent pouvoir être atteintes, de façon privilégiée, à travers un dispositif donné. Or, le groupe d'apprentissage nous semble particulièrement bien se prêter à ce mouvement et, si l'on n'y prend garde, risque de faire l'objet d'applications intensives au terme desquelles sa valeur didactique pourrait bien être remise en cause. Il convient donc de nous interroger sur ses prétentions à se constituer en système général d'apprentissage et de définir la place qu'il peut légitimement occuper dans l'ensemble de la pédagogie scolaire.

I - LE GROUPE COMME SYSTEME D'APPRENTISSAGE

Groupe d'apprentissage et développement cognitif

L'on n'aura pas manqué de remarquer la parenté entre la progression des différents types de groupe que nous avons présentés et la classification des stades de développement cognitif tels qu'ils apparaissent dans les travaux de J. PIAGET et de ses collaborateurs; nos fréquentes références à ceux-ci ont pu laisser penser que nous considérions qu'il y avait un parallélisme strict entre la structuration de l'intelligence et les travaux de groupe. Ainsi, serait-il possible de considérer que le regroupement à caractère déductif correspond à l'exercice de la décentration que J. PIAGET et B. INHELDER qualifient de "grand processus d'ensemble" (1), que l'on retrouve à tous les niveaux de la structure cognitive (2), libérant progressivement l'individu des représentations subjectives trompeuses, pour coordonner des points de vue différents et construire des représentations de plus en plus opératoires. Il y a là, rappellent les auteurs, une "unité de la conduite" (3), un "processus qui englobe tous les autres" (4), tel que chaque période de l'évolution intellectuelle, quoique faisant appel à des matériaux de plus en plus abstraits, prolonge directement et nécessairement la précédente. En termes pédagogiques, nous pourrions donc dire que le groupe d'apprentissage à la pensée déductive représente un exercice indispensable, requis à chaque phase de l'évolution des sujets, et dont la pratique systématique contribue fortement au développement de l'intelligence.

(1) La psychologie de l'enfant, p. 101.

(2) *ibid.*, pp. 14 à 25, 103 et sq..

(3) *ibid.*, p. 103.

(4) *ibid.*, p. 102.

S'agissant maintenant des différentes phases de ce développement, il serait facile de reconnaître dans les trois formes de regroupement inductif que nous avons dégagées les trois premiers niveaux d'opérations proposés par J. PIAGET (1) : ce que nous avons considéré comme l'induction par une caractéristique commune pourrait être compris comme l'activité supérieure du stade sensori-moteur, où l'enfant substitue "à un monde de tableaux fluctuants, sans consistance spatio-temporelle, ni causalité extérieure ou physique, un univers d'objets permanents, structuré selon ses groupes de déplacement spatio-temporels et selon une causalité objectivée et spatialisée" (2); ce que nous avons défini comme l'induction par une relation commune pourrait correspondre au stade pré-opératoire, où le sujet devient capable de faire des classifications et des mises en ordre, découvrant ainsi la fonction symbolique qui lui permet d'évoquer des réalités absentes grâce à des signes; au stade des opérations concrètes, il pourrait procéder à l'induction de la loi et du concept, mettant en oeuvre des structures de transformation réversibles qui permettent de comprendre la suite logique d'une série d'événements et dégagant ce que J. PIAGET nomme des "invariants" (3) libérés des manifestations immédiates du réel. Au niveau des opérations formelles, la pensée, affranchie de la réalité concrète, pourrait envisager des formes de regroupement dialectique susceptibles de lui permettre de construire des systèmes généraux d'interprétation, tandis que le stade de " l'invention par combinaison mentale" (4), déjà en germe dans l'ensemble des précédents et que

(1) La classification de J. PIAGET a quelque peu varié au cours de ses recherches; nous la reprenons, ici, de façon simplifiée, conscient de l'appauvrir; mais il n'est évidemment pas possible dans le cadre de ce travail, d'en présenter toutes les formes et les nuances.

(2) La psychologie de l'enfant, p. 24.

(3) *ibid.*, p. 101.

(4) La naissance de l'intelligence chez l'enfant, p. 366.

J. PIAGET présente comme "le couronnement" (1) de l'évolution intellectuelle, pourrait s'exprimer dans les formes de regroupement divergent.

Un tel parallélisme, appliqué strictement, devrait inciter le pédagogue à construire des dispositifs de travaux de groupe en respectant scrupuleusement le développement cognitif de ses élèves; le groupe d'apprentissage apparaîtrait, alors, comme un système pédagogique applicable à l'ensemble du cursus scolaire, et dont la mise en place interviendrait selon une progression constante, rigoureusement calquée sur le déroulement des stades de structuration intellectuelle: il devrait s'interdire d'engager certains travaux avant que les sujets aient atteint le stade correspondant, et en exclure d'autres, qui apparaîtraient comme dépassés à un stade donné de leur évolution. Or, cela nous apparaît dangereux à deux égards. D'une part, comme le montre F. HALBWACHS, s'appuyant sur les dernières intuitions de J. PIAGET (2), il n'est pas sûr que certains dispositifs pédagogiques ne puissent pas influencer, de façon déterminante, le développement cognitif; il existe, dit-il, "des actions et des expériences qui jouent le rôle de médiateurs entre le système cognitif et le monde extérieur. Et, bien entendu, ces actions peuvent être suggérées et programmées par l'éducateur "(3). Que ces apprentissages concernent surtout ce que l'auteur nomme les "significations" ne change pas le fait que leur existence même ne peut justifier une position attendiste, et F. HALBWACHS donne lui-même, en exemples, des types

(1) La naissance de l'intelligence chez l'enfant, p. 366.

(2) Cf. Apprentissage des structures et apprentissage des significations, in Revue Française de Pédagogie, n° 57, oct.- nov.- déc.- I981, pp. 15 à 21.

(3) ibid., p. 21.

d'apprentissages possibles ("Quelle est la relation entre la pile et la lumière? Entre la traction d'une locomotive et le mouvement du train?") qui nous paraissent bien pouvoir relever d'une démarche inductive. "Comment, s'interroge-t-il, et à travers quelles mises en correspondances horizontales cet apprentissage sera le plus efficace?" (1) Peut-être le groupe d'apprentissage, tel que nous l'avons défini, peut-il constituer ici un moyen opératoire? Des recherches expérimentales restent à faire dans ce domaine; mais, en attendant leurs résultats, il nous semble que le modèle qu'il propose pourrait précisément représenter cet effort de "mise en correspondances horizontales" qui est donné comme le moyen privilégié d'acquisition des "significations". Quoi qu'il en soit, le pédagogue qui pratique le groupe d'apprentissage doit avoir le souci d'évaluer ses pré-requis et ses résultats, et cela constitue incontestablement une précieuse assurance. D'autre part, s'il est légitime qu'il ne brûle pas les étapes et s'assure, avant d'aborder un niveau supérieur d'abstraction, que le précédent a bien été atteint, il ne doit pas, en revanche, s'interdire des retours en arrière; car, comme le souligne très justement J. BRUNER (2), un state de développement ne supprime pas le précédent et encore moins la nécessité des opérations mentales qui y étaient effectuées. Aussi, serait-ce appauvrir considérablement l'usage du groupe d'apprentissage que d'associer étroitement chacune de ses modalités à un moment donné de l'évolution intellectuelle des individus. En réalité, une certaine souplesse de son utilisation permet, à la fois, de susciter des activités intellectuelles nouvelles et de s'adapter aux exigences propres à chaque discipline ainsi qu'aux objectifs qu'elle entend atteindre. Mais peut-être doit-on alors y voir un système susceptible de couvrir l'ensemble des savoirs que l'école prétend faire acquérir .

(1) Apprentissage des structures et apprentissage des significations in Revue Française de Pédagogie, n° 57, oct.- nov.- déc.- 1981, p. 21. C'est nous qui soulignons.

(2) cité par A. PARE, Créativité et pédagogie moderne, tome II, pp. 59 à 62

Groupe d'apprentissage et organisation des savoirs

Nous avons souvent insisté sur l'intérêt d'opérer des regroupements transversaux qui, reprenant en compte les acquisitions d'un regroupement précédent, permettent d'accéder à un stage supérieur de compréhension. Il s'agit là d'articuler plusieurs types de mises en groupe qui, par paliers successifs, s'élèvent de la simple appréhension d'une caractéristique commune jusqu'à une création originale.

Reprenons, pour illustrer notre propos, un exemple que nous avons déjà évoqué à plusieurs reprises, mais toujours, jusqu'ici, en isolant les différents types de mise en groupe qui le constituent. Voici un professeur d'histoire qui souhaite faire travailler ses élèves sur la Révolution Française; il s'assure d'abord que chaque élève dispose des pré-requis d'apprentissage: ceux-ci, concernant la situation économique, sociale et politique de la France en 1789, ont fait l'objet d'une précédente séquence d'apprentissage, et c'est seulement parce que leur évaluation se révèle positive qu'il décide de s'engager vers de nouvelles acquisitions. Il organise, d'abord, une première phase de travail en utilisant successivement trois formes de regroupement inductif: un article de journal est distribué à chaque élève de manière que ceux-ci puissent être regroupés en journaux homogènes représentant une force socio-politique précise, ou réunis en fonction du thème qu'ils abordent.

- 1- Au départ il propose aux élèves de reconstituer les journaux en combinant les articles selon les courants de pensée auxquels ils appartiennent; des titres peuvent être suggérés pour faciliter cette opération. Dans ce cadre, les élèves procèdent évidemment de façon très empirique, cherchent les indices qui leur permettent de faire figurer leurs articles côte à côte. Ils font largement appel à leur intuition, s'arrêtant à quelques noms ou à quelques figures de style et constituent des ensembles de façon essentiellement tâtonnante.
- 2- Dans un deuxième temps, pour vérifier la qualité des classements effectués, le professeur répartit les élèves en groupes transversaux selon les thèmes traités par leurs articles. Leur projet est alors de présenter à la classe un débat entre représentants des différents courants à l'occasion d'une question précise. Chaque élève est amené à confronter sa position à celle de ses partenaires, et à éprouver, par ce fait, les rapports qu'il peut entretenir avec eux. Là encore, l'opération est très largement empirique, les élèves très attachés à leurs matériaux, interprétant les conflits en termes d'oppositions conjoncturelles.

- 3 - Afin d'accéder à un niveau supérieur d'abstraction, le professeur reforme les premiers groupes et leur suggère de rédiger un nouvel exemplaire de leur journal. Entre temps, un film, une lecture ou un exposé magistral sont venus présenter des événements nouveaux sur lesquels il convient qu'ils prennent position. Il faut donc, maintenant, que chaque groupe mette en commun les expériences acquises par ses membres dans des situations différentes, de façon à dégager la logique qui les commande. Or, ce projet requiert impérativement la participation de chacun, et il importe fort que l'on surseoit à la rédaction immédiate des articles pour imposer la confrontation. Cela peut se faire, par exemple, en demandant la confection d'un éditorial qui sera censé mettre en évidence la spécificité socio-politique du courant qu'ils représentent.

L'on peut considérer alors que les conditions sont réunies pour permettre l'émergence d'un concept, c'est-à-dire d'une intellection dégagée de la référence aux matériaux concrets. Au terme de ce processus, l'évaluation pourra prendre la forme de la rédaction par chacun d'un article dans le domaine qui était le sien et où il exprime, dans des circonstances nouvelles, une position cohérente avec son appartenance socio-politique.

Quoique sommairement présenté, un tel dispositif, dont la réalisation peut s'étendre sur plusieurs semaines, appelle trois remarques. D'abord, nous voyons que, selon l'âge des élèves et les possibilités matérielles dont dispose le professeur, il est possible de stimuler l'activité en confiant à chacun la charge d'incarner un personnage historique précis, en suggérant la fabrication de son costume et la construction de décors; tout cela constituera un précieux support matériel et sera l'occasion d'apprentissages complémentaires. Par ailleurs, il faut noter l'importance du regroupement transversal qui apparaît bien comme le mode d'articulation des différentes formes de mise en groupe : à partir d'un ensemble instrumental de départ, les groupes s'élèvent progressivement jusqu'à l'abstraction en croisant leur composition de sorte que chaque acquisition de l'un d'eux sert de matériaux au suivant. Enfin, et ceci nous amène à la nécessité du groupement dialectique, elle aboutit à ce que chaque élève soit capable de comprendre, voire d'anticiper, les réactions d'une force socio-politique donnée mais risque de l'enfermer ainsi dans une perception très partielle de la situation historique, lui interdisant la moindre distance critique, le moindre accès à un système d'explication susceptible d'ouvrir à une interprétation globale.

- 4 - C'est à ce moment là que le professeur propose un mode de regroupement dialectique : les groupes sont alors reconstitués de façon à ce que chacun d'entre eux comprenne un représentant des différentes forces socio-politiques; il leur est suggéré de reconstituer un débat parlementaire sur une question précise et la rotation systématique des rôles est imposée de manière à ce que chacun puisse éprouver la signification de chacune des forces en jeu et en vienne ainsi à concevoir un système d'explication. Celui-ci fera l'objet d'une évaluation rigoureuse, qui devra témoigner de la capacité de chacun des participants à se représenter globalement cette situation historique et à maîtriser un ensemble de relations structurées entre des concepts et entre chacun d'entre eux et les réalités qu'ils recouvrent.

Mais, puisque jusqu'à présent le travail des groupes a été très dirigé, l'évaluation ne peut porter que sur une explication donnée, conçue par le maître selon son propre système de référence; les matériaux distribués étant strictement programmés en fonction d'un résultat défini à l'avance, il était interdit aux élèves d'envisager d'autres types d'explication que celle que l'on cherchait à leur faire découvrir. On peut considérer légitimement cet objectif comme tout à fait suffisant, en particulier s'il s'agit d'élèves de collège, mais on peut aussi estimer qu'il est souhaitable de les entraîner à dépasser ce stade de compréhension et à envisager à la fois l'extension de ce système d'explication à des réalités nouvelles et l'élaboration de nouveaux systèmes. Tels peuvent être alors les objectifs des deux formes de regroupement divergent.

- 5 - Pour la première, le professeur reconstitue les groupes représentant des forces socio-politiques homogènes et met à leur disposition une banque d'événements nouveaux, inconnus des élèves, impliquant, d'une manière ou d'une autre, les personnages qu'ils représentent et mettant en évidence, autant que faire se peut, des réactions inattendues de leur part. Chacun des membres du groupe tire au sort, à son tour, l'un de ces événements, et tente de l'articuler, en fonction des connaissances qu'il possède déjà, au courant auquel il appartient. Le projet est ici la reconstitution d'une séance d'un club ou d'une réunion politique, au cours de laquelle l'on somme les personnages de s'expliquer sur leurs actes ou leurs prises de position. Il suppose, évidemment, la connaissance de la situation générale et requiert la conscience des enjeux grâce à laquelle l'on pourra proposer une interprétation vraisemblable.

S'il veut maintenant entraîner les élèves à rechercher un nouveau système d'interprétation, le professeur organise un dernier regroupement transversal et met à la disposition de chaque participant une série d'informations concernant les forces qu'il représente et empruntées à un ou des domaines jusque là inexplorés; il peut introduire ici, selon le cas, des données démographiques, économiques ou idéologiques, faire intervenir les questions de politiques étrangères, les influences littéraires ou philosophiques, etc... Chaque membre doit alors faire usage de ces données à l'occasion d'un débat sur un fait précis, mettant en évidence de nouvelles relations et ouvrant à l'élaboration de nouveaux systèmes d'explication. Si les participants ont été suffisamment entraînés au débat par les travaux précédents et s'ils disposent d'une formation théorique de base, ce travail leur permettra alors de mesurer la fécondité des systèmes d'explication qu'ils seront amenés à utiliser et à déceler la portée philosophique du choix de tel ou tel d'entre eux. Mais, en toute rigueur, l'évaluation ne peut porter ici que sur la capacité à imaginer un système permettant d'intégrer des données appartenant à des domaines différents, et l'élucidation de la signification théorique de ces systèmes requiert que l'on engage un nouveau processus inductif.

On nous pardonnera le schématisme de cet exemple, qui ne satisfera vraisemblablement pas l'historien. Nous voulions seulement montrer qu'il est parfaitement possible de concevoir le groupe d'apprentissage comme un système pédagogique qui, par le jeu des regroupements transversaux, permette de gérer un ensemble très important de connaissances. Or, nous voudrions souligner les risques d'une telle systématisation. D'abord, il n'est pas sûr que faire entrer ainsi toute forme de savoir dans ce cadre très rigide n'amène pas à sacrifier la rigueur propre à la discipline et aux contenus enseignés au profit d'une rigueur formelle, somme toute assez artificielle; il ne faudrait pas que les contingences matérielles d'organisation des groupes, le nombre des élèves de la classe, la volonté de mener le plus loin possible le travail par recombinaison transversale, imposent des simplifications ou des assimilations abusives, éliminant des pans entiers de connaissances. Il n'est pas dit qu'il puisse y avoir toujours isomorphisme entre la structure de la classe en groupes et le savoir qu'elle doit permettre d'appréhender. Certes, le pédagogue imaginatif découvrira de nombreuses

occasions de travaux de groupe, mais il ne doit pas, nous semble-t-il, les créer au prix d'un gauchissement, voire d'un travestissement, des connaissances qu'il a mandat de transmettre; certaines d'entre elles exigent peut-être d'autres itinéraires, qu'il ne doit pas éliminer a priori. De plus, si le groupe se prête apparemment très bien à la phase de découverte, il ne doit supprimer ni les travaux personnels indispensables à la phase d'acquisition des mécanismes, ni l'élaboration individuelle qui reste, de toutes façons et dans tous les domaines, l'objectif visé. Enfin, la pratique exclusive du groupe risque d'enfermer l'individu dans un seul mode d'appropriation des savoirs, peut-être très fécond, mais qui pourrait, à terme, le décourager d'entreprendre seul des investigations intellectuelles. Une dépendance étroite s'établirait alors, qui empêcherait l'individu d'accéder à une véritable autonomie.

Groupe d'apprentissage et formation à la démocratie

Plus encore que partout ailleurs, en pédagogie toute méthode produit des effets qui ne se limitent pas à l'objectif qu'elle vise. Il existe ce que D. HAMELINE nomme des "objectifs complémentaires" (1), parmi lesquels il distingue l'objectif de formation, l'objectif de fonctionnement et l'objectif de pratique sociale (2). S'agissant du groupe d'apprentissage, l'objectif de formation concernera les capacités à mettre en oeuvre pour participer à l'élaboration du projet, qui, quoique le groupe soit constitué sur la base de leur homogénéité, feront l'objet d'une pratique susceptible de les développer; l'objectif de fonctionnement sera le plus souvent lié au désir d'évacuer un enseignement magistral dont on considérera qu'il lasse l'attention des élèves et d'engager des formes de travail plus mobilisantes; au sein de cet objectif, se profile d'ailleurs déjà un objectif de pratique sociale: il s'agit de mettre les élèves en situation participative et de faire

(1) Les objectifs pédagogiques..., p. 79.

(2) idem. cf. également pp. 165 et 169.

émerger le savoir de leur interaction; plus profondément, il s'agit d'articuler le développement de la personne à l'activité collective. En ce sens, comme l'affirme vigoureusement H. JOHANNOT (1), le choix d'une méthode d'apprentissage en groupe ressort bien d'une exigence morale et politique; et A. DE PERETTI conclut ainsi une étude sur les techniques de groupe, pourtant plus centrée sur la production que sur la formation : " Il y a une éthique de l'utilisation du sous-groupement ou du regroupement. La facilitation qu'elle apporte ne saurait être confondue avec une facilité de manipulation (...). La finalité de celles-ci ne peut être oubliée: il importe, grâce à elles, de faciliter les rapports entre les personnes, et d'exercer avec clarté à la multiplicité des relations et des situations propres à la vie sociale de notre époque" (2).

Or, il nous est tout à fait possible de reprendre à notre compte de tels propos : de fait, le groupe d'apprentissage, en dehors même des objectifs d'acquisition qu'il vise, "devrait permettre aux individus de reprendre une certaine maîtrise de leurs relations aux autres" (3). Il donne à chacun le sens de son utilité sociale en même temps qu'il lui permet de s'enrichir de l'apport d'autrui; il facilite les échanges en imposant de surmonter les phénomènes émotionnels trop puissants, au nom même du profit que chaque participant pourra en retirer; il inscrit la solidarité dans son mode de fonctionnement, ouvrant la voie à une démocratie authentique.

(1) L'individu et le groupe, en part. pp. 26 et 27, 105 et 106.

(2) Éléments pour une théorie des techniques de groupe, in Les amis de Sèvres, Déc. 1978, N° 4, pp. 102 à 117. Dans ce texte, A. DE PERETTI analyse, en particulier, l'ensemble des rôles requis pour le bon fonctionnement d'un groupe (pp. 109 à 111); le tableau qu'il propose nous paraît particulièrement intéressant et utile, à condition toutefois que l'animateur impose la rotation des rôles; le modèle proposé par l'auteur peut alors être rapproché de ce que nous avons nommé "groupe d'apprentissage à la pensée dialectique".

(3) ibid. p. 116.

Car, comme l'a souligné F. BOURRICAUD (1), l'exercice de la "démocratie" dans un groupe ne requiert pas seulement que l'on y décrète une égalité formelle, elle exige que l'organisation du travail soit conçue de telle manière que chaque participant bénéficie de la vie de groupe pour autant qu'il y est impliqué et, ajoute-t-il, "la coopération est d'autant plus efficace qu'elle satisfait aux exigences de l'action logique" (2). Rien n'interdit alors de penser que le groupe d'apprentissage réalise cet idéal démocratique, proposant une organisation rationnelle susceptible de servir à la fois l'intérêt collectif et individuel. L'on peut même risquer ici une transposition pédagogique de la fameuse formule de ROUSSEAU définissant le "pacte social": le groupe serait alors "une forme d'association qui encouragerait et promouvrait de toute la force commune le développement intellectuel et les connaissances de chaque associé, et par laquelle chacun s'unissant à tous, travaille en réalité pour lui-même et reste aussi autonome qu'auparavant" (3). Dans le groupe d'apprentissage, en effet, chacun met en commun ses compétences pour contribuer au projet collectif et reçoit, en raison même de cette participation, des connaissances nouvelles. De plus, ce qu'il perd en liberté d'initiative est regagné en autonomie véritable, puisque chaque sujet y acquiert des moyens supplémentaires grâce auxquels il peut réengager de nouveaux apprentissages. Il troque ainsi une liberté formelle contre une liberté informée, non par sa seule force, mais par la force bien plus grande de la collectivité. Contrairement à ce qui se passe dans le groupe de production, personne ne se met au service de l'un des associés pris séparément, car "se donnant à tous (l'on) ne se donne à personne"(4);

(1) Cf. La démocratie dans les petits groupes, in Cahiers Internationaux de Sociologie, vol. XIX, 1955, pp. 104 à 113.

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

(3) Rappelons la formule de ROUSSEAU que nous nous permettons ici de dévoyer : " Trouver une forme d'association qui défende et protège de toute la force commune, la personne et les biens de chaque associé, et par laquelle chacun s'unissant à tous n'obéisse pour tant qu'à lui-même et reste aussi libre qu'auparavant" (Du contrat social, Livre I, chap. VI, p. 90).

(4) *ibid.*, p. 92

et, contrairement à ce qui se passe dans le groupe fusionnel, personne ne s'aliène au groupe dans son ensemble sans autre contrepartie qu'une satisfaction affective, ce qui rendrait l'association "nécessairement tyrannique ou vaine" (1). Chaque sujet, en revanche, se met à la disposition d'un projet commun qui n'est ni une addition économique, ni une unité fantasmatique, mais une réalité dont la constitution lui permet de dépasser un état donné de ses compétences. Il ne reçoit rien de tel ou tel individu du groupe, il reçoit de l'activité collective toute entière, à laquelle il participe au même titre que tous les autres. L'égalité est totale, car "chacun se donnant également, la condition est égale pour tous" (2) et "nul n'a intérêt de la rendre onéreuse aux autres" (3). Ne peut-on pas considérer alors que le fonctionnement du groupe d'apprentissage est réellement démocratique, préfigurant un système socio-politique, auquel il ôterait, pour une part, son caractère utopique ?

Une telle position est évidemment séduisante; elle se heurte, malgré tout, à plusieurs difficultés. La première concerne le statut des apprentissages : ne peut-on craindre que ceux-ci soient progressivement ramenés au rang de simples prétextes, les objectifs secondaires évacuant alors l'objectif principal ? Il y aurait ici majoration des effets sociaux du dispositif et dévalorisation de ses effets cognitifs. Le groupe évoluerait vers un parlementarisme tout à fait formel qui se fixerait sur des règles, se crispierait sur un fonctionnement mécanique, plus attaché qu'il serait à respecter coûte que coûte un modèle, plutôt que d'en mesurer les effets. Or, dans la mesure même où les acquisitions individuelles se trouveraient ainsi plus ou moins sacrifiées, il devrait alors abandonner ses prétentions, qui le constituaient comme "contrat pédagogique" et, selon l'âge des participants, serait réduit à un simple jeu ou à un débat à caractère essentiellement esthétique.

(1) J. J. ROUSSEAU, Du contrat social, Livre I, chap. VI, p. 91.

(2) idem.

(3) idem.

Plus grave à notre sens, la systématisation du groupe d'apprentissage comme "démocratie scolaire" entretiendrait une terrible illusion sur le double plan de la nature réelle de la démocratie et de la notion d'apprentissage. En faisant l'impasse sur le fait que le maître conserve, en réalité, le pouvoir et qu'il préside à l'organisation du travail en même temps qu'il est habilité à en évaluer les résultats, l'on procède à un amalgame dangereux entre le domaine cognitif, qui requiert la reconnaissance d'une compétence, et le domaine politique, qui impose le choix de valeurs. Certes, il convient que ce dernier soit le plus informé possible et que, pour en assurer l'efficacité, il fasse appel à des compétences reconnues; mais le groupe tout entier est ici amené à prendre des décisions qui ne se réduisent jamais à la mise en oeuvre de simples informations. Dans le domaine pédagogique, en revanche, c'est l'éducateur qui prend les décisions et, même s'il laisse aux élèves une marge d'initiative, il doit en contrôler l'application. Abandonner une telle distinction reviendrait ou bien à faire de la démocratie une simple organisation des relations interpersonnelles sous la direction d'un homme ou d'une institution qui garderaient la maîtrise des objectifs et définiraient, seuls, les options fondamentales, ou bien à faire de l'apprentissage un processus spontané dont nous avons montré qu'il ne pouvait être que très étroitement utilitariste... "C'est à l'enseignant à programmer, à l'intérieur du programme officiel, son propre enseignement", dit O. REBOUL (1); car lui seul est en possession des connaissances qui lui permettent d'organiser les apprentissages de façon efficace. Ainsi, comme le dit L. BRUNELLE, il est vraisemblable que beaucoup de malentendus "concernant la non-directivité pédagogique, sont venus d'une distinction insuffisante entre l'attitude du maître et le travail du groupe" (2). En réalité, si celui-ci peut prendre la forme d'une

(1) Qu'est-ce qu'apprendre ?, p. 138.

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

co-opération et mettre chacun de ses membres en position d'égalité, c'est précisément parce que le maître garde le pouvoir de l'organiser et garantit, par les objectifs et les règles qu'il impose, la participation et le bénéfice de chacun.

Est-ce à dire, alors, que les techniques de groupe que nous proposons n'ont aucune valeur éthique ? Certes, non. Mais elles ne l'ont qu'en tant qu'elles ne prétendent pas préfigurer ou réaliser un modèle politique. Elles ne forment à une solidarité lucide que si elles ne se font pas passer pour des instances de décision, n'étant que des moyens de découverte. Plus encore, c'est seulement dans la mesure où elles acceptent ainsi de se situer, modestement, comme des outils, qu'elles permettent aux individus de prendre avec les objectifs qu'ils atteignent la distance critique qui leur permettra d'effectuer progressivement des choix de plus en plus éclairés et donc de fonder une démocratie politique authentique.

Il nous faut donc renoncer à ériger le groupe d'apprentissage en système pédagogique global. Cela ne serait légitime, ni au plan du développement intellectuel de l'enfant, ni au niveau de l'organisation des savoirs, ni dans le domaine de la formation politique des élèves. En revanche, peut-être convient-il de reconnaître en lui une simple méthode, c'est-à-dire une manière de gérer, pour un temps donné et sur un objectif défini, les relations des élèves entre eux et avec le savoir, une situation originale dont il reste à définir la portée .

II - LE GROUPE COMME METHODE D'APPRENTISSAGE

Afin de préciser et de valider cette hypothèse, nous avons cherché à comparer les effets du groupe d'apprentissage à ceux d'autres pratiques pédagogiques. Nous présentons ci-dessous les principes directeurs et les conclusions de cette recherche, effectuée de 1978 à 1982, auprès d'élèves de sixième, quatrième et troisième du collège Saint-Louis. La structure

pédagogique du collège que nous avons décrite (1), ainsi que la collaboration de nombreux collègues, en ont considérablement facilité le déroulement. Bien sûr, nous sommes conscient que, s'effectuant dans des conditions particulières et touchant à des questions auxquelles les élèves étaient sensibilisés par le fonctionnement même de l'école, ce travail ne peut prétendre dégager des lois "objectives", indépendantes de l'expérimentation engagée. Plus encore, les dispositifs de contrôle, réfractant l'organisation générale du collège, favorisent d'autant mieux la mise en oeuvre des capacités qu'elle permet d'atteindre qu'ils apparaissent comme une manifestation particulièrement saillante de celle-ci. En fait, ils permettent plus de juger du bien-fondé de l'expérimentation elle-même qu'ils ne fournissent une description exacte des effets des différentes méthodes pédagogiques considérées abstraitement et indépendamment du contexte où elles sont pratiquées. En toute rigueur, les résultats qui vont suivre, comme la méthode utilisée pour les atteindre, sont donc indissociables d'un effort général de diversification des itinéraires d'apprentissage autour d'objectifs communs. Nous ne pouvons prétendre que l'on effectuerait dans tous les collèges des observations identiques, mais nous voulions vérifier que, à partir du moment où l'on accepte l'hypothèse d'une école plurielle, l'on doit alors conférer au groupe d'apprentissage le statut d'une véritable méthode et lui assigner ainsi sa juste place.

Principes directeurs et dispositif de la recherche

Comme le signalent J.P. ASTOLFI et L. LEGRAND (2), l'exploration systématique des effets de la différenciation de la pédagogie n'a guère été engagée. Des pesanteurs institutionnelles, des

(1) Cf. infra, deuxième partie, chapitre III : A propos d'une expérimentation pédagogique.

(2) Différencier la pédagogie, in Pour un collège démocratique, p. 37

inquiétudes de la part des maîtres craignant d'être hâtivement jugés, un désintérêt certain pour des questions considérées comme secondaires au regard de la compétence requise dans un domaine du savoir, l'assimilation rapide entre les problèmes de méthode et les problèmes de discipline dans la classe, constituent certainement des explications plausibles de cette carence. Mais il faut y ajouter de réelles difficultés méthodologiques : il est clair, en effet, que la personnalité d'un professeur ou d'un instituteur, interférant avec la méthode qu'il utilise, contribue largement à en modifier les effets; si ce fait, reconnu et exploité en tant que tel, peut représenter une chance supplémentaire offerte aux élèves, il n'en constitue pas moins un obstacle à la mesure de l'efficacité spécifique d'une méthode. De plus, il n'est jamais facile de distinguer ce qui, dans les résultats d'un apprentissage, est dû, d'une part, aux acquis antérieurs, à l'habileté déjà existante dans la discipline concernée, ou à l'intérêt manifesté par l'élève à son égard et, d'autre part, à l'activité déployée précisément à cette occasion.

Ces obstacles peuvent, cependant, être partiellement levés. Pour cela, il convient d'abord de confier à un même professeur la charge d'effectuer plusieurs séquences d'apprentissage en utilisant chaque fois l'une des méthodes qui auront été préalablement définies. Ce dispositif sera d'autant plus probant qu'on le reproduira en impliquant divers professeurs et que l'on s'assurera que chacun d'eux manifeste une préférence personnelle pour une méthode différente. En ce qui concerne, maintenant, la mesure des résultats obtenus grâce à chacune d'elles, il est nécessaire de neutraliser les éléments qui ne sont pas directement en rapport avec l'objectif poursuivi; l'on doit donc élaborer un test d'évaluation et soumettre chaque élève à ce test avant et après chaque séquence: l'on ne prendra alors en compte que les écarts entre le score initial et le score final. Certes, un tel procédé n'élimine pas la variable représentée par les capacités qui, déjà acquises dans la matière où s'effectue l'apprentissage, peuvent faciliter

considérablement l'accès aux connaissances proposées; mais l'on peut supposer ou bien que ces capacités interviennent de façon identique quelle que soit la méthode utilisée, ou bien qu'elles ne s'expriment que dans le cadre de l'une d'entre elles, et c'est ce dernier phénomène, précisément, qui est l'objet de la mesure.

Il reste alors à définir les méthodes qui peuvent être l'objet de l'expérimentation; outre le groupe d'apprentissage, nous en avons retenu trois : le cours magistral, le travail individualisé par fiches et le groupe informel constitué librement, disposant de documents et matériaux qui lui sont attribués globalement. Ce choix s'explique, à la fois par le fait qu'il s'agit des méthodes les plus largement répandues au collège et que leurs caractéristiques les rendent aisément utilisables dans la plupart des matières. De plus, toutes quatre pouvant être réalisées à partir de divers supports, il est possible de solliciter les professeurs chargés de les mettre en oeuvre pour qu'ils diversifient ceux-ci, utilisant aussi bien l'expérience, l'image, le schéma que le discours écrit ou oral (1). Certes, d'autres méthodes, comme le monitorat ou le jeu, pourraient faire l'objet de comparaisons fructueuses, mais celles-ci requièrent des conditions particulières, qui ne sont pas toujours réunies dans le cadre habituel d'une classe soumise à un programme précis.

(1) Nous n'avons pas envisagé ici de mesurer l'impact de l'usage de ces différents supports sur les résultats des apprentissages. Non que nous négligions ce phénomène, mais parce que nous nous situons sur le plan plus général des méthodes conçues comme des "manières d'organiser la vie de la classe" (G. AVANZINI, Immobilisme et novation dans l'institution scolaire, p. 22). Rappelons, en effet, qu'un cours magistral peut être à dominante auditive ou visuelle, que le maître peut y employer les diapositives ou le cinéma; y réaliser des expériences devant ses élèves. De même, le travail individualisé peut être à dominante écrite (fiches) ou orale (laboratoire de langue), faire appel à des schémas ou s'en tenir au discours, etc.. Si l'on voulait évaluer précisément le rôle des supports utilisés, il conviendrait de mener une expérimentation en combinant, pour chaque séquence, l'homogénéité du support et l'hétérogénéité des méthodes. Mais, dans le cas qui nous occupe, la validité des résultats est soumise à l'exigence inverse : elle impose que chaque séquence multiplie les supports tout en s'en tenant à une seule méthode.

A partir de ces principes, nous avons donc mis en place le dispositif général représenté par le tableau ci-dessous :

	Méthode n°1: cours magis- tral	Méthode n°2 travail indi- vidualisé	Méthode n° 3: groupe in- formel	Méthode n°4: groupe d'ap- prentissage
- Objectif n° 1	Classe A	B	C	D
- Objectif n° 2	Classe B	C	D	A
- Objectif n° 3	Classe C	D	A	B
- Objectif n° 4	Classe D	A	B	C

Les résultats obtenus à l'aide de ce dispositif peuvent alors faire l'objet d'une triple lecture. D'abord, il est possible de ne considérer que les corrélations existantes entre le degré de réussite individuelle et la méthode utilisée: l'on ne fait pas intervenir ici la variable constituée par l'objectif et l'on obtient des indications générales sur l'efficacité de chaque méthode, le nombre d'élèves qu'elles font progresser sensiblement et l'importance relative de ces progressions. Ensuite, l'on peut se pencher sur les corrélations existantes entre les performances obtenues selon chacune des méthodes en fonction de l'objectif visé: à ce moment là, l'analyse cas par cas n'est plus possible puisque les élèves n'ont poursuivi chaque objectif qu'avec une seule méthode. Il faut donc considérer les résultats pris globalement et en tirer des conclusions prudentes sur le degré d'opportunité d'emploi de telle ou telle méthode pour favoriser plus spécialement la poursuite de tel ou tel type d'objectif. Enfin, il reste à envisager les corrélations existantes entre la progression effectuée par les élèves selon une méthode donnée et la personnalité du professeur chargé de la mettre en oeuvre : mais, outre les problèmes déontologiques et

psychologiques qui peuvent se poser à cette occasion, l'on se trouve alors devant une difficulté méthodologique grave puisque l'on cherche à repérer les effets d'une variable que l'on avait jusque là voulu neutraliser. Cependant, l'on ne peut pas éviter de poser le problème en ces termes; car la précaution préalable d'engager le dispositif avec des professeurs aux compétences différentes et complémentaires, ne pouvant être réalisée d'abord que de manière relativement empirique, rien ne garantit qu'il y ait correspondance entre la préférence et l'efficacité. Or, si l'on cherche à optimiser les ressources d'une équipe pédagogique, il convient d'éclaircir ce point. Et, en toute rigueur, la seule manière d'y parvenir est de multiplier le dispositif de base autant de fois qu'il y a de professeurs impliqués, de telle manière que chaque classe ait pratiqué chaque méthode avec chacun d'eux. Toutefois, dans la perspective d'une recherche-action, il n'est pas vraiment nécessaire de distinguer l'efficacité propre de la méthode des capacités de la personne qui la met en oeuvre... Aussi peut-on souvent se contenter de lire les résultats obtenus par le dispositif de base en observant les corrélations "professeur/méthode" qui apparaissent comme les plus efficaces.

Au terme de ces trois lectures, l'on peut espérer en combiner les conclusions et dégager ainsi quelques enseignements généraux. Rappelons cependant que, en aucun cas, l'on ne peut s'autoriser de ces résultats pour construire un modèle à prétention universelle, établissant de façon univoque et définitive les rapports entre la population, les programmes, les professeurs et les méthodes scolaires. En revanche, l'on peut espérer mettre en relief un certain nombre de "variables décisionnelles" (1) dont la connaissance soit susceptible d'éclairer l'activité pédagogique. Aussi, sans nier

(1) G. DE LANDSHEERE traduit ainsi la formule de B.S. BLOOM "alterable variable" (Cf. Introduction à la recherche expérimentale en éducation, pp. 47 et 76).

l'existence de nombreuses autres variables qui n'auront pas été prises en compte (1), l'on cherchera à signaler l'importance du processus méthodologique en tant qu'organisation des relations entre les apprenants, le maître, et le savoir, sur le résultat des apprentissages. Et, quoiqu'il soit tout à fait chimérique de chercher à en chiffrer les effets de façon rigoureusement exacte, l'on dégagera des indices suffisamment significatifs pour que le maître puisse ajuster ses pratiques dans la classe en fonction des moyens dont il dispose, des contraintes auxquelles il doit faire face et des besoins qu'il aura observés chez ses élèves.

Présentation et interprétation des résultats

Nous présentons ici les résultats de plusieurs enquêtes effectuées sur ces principes de 1978 à 1982. A la suite de chacune d'entre elles, nous avons cherché, par des entretiens avec les élèves et professeurs impliqués, à comprendre la signification des nombres obtenus. C'est dire que nos conclusions doivent tout autant à l'observation collective des comportements qu'à l'analyse statistique. Et, s'il n'était guère possible d'insérer ici des retranscriptions d'entretiens et des comptes-rendus de réunions sans alourdir considérablement notre démonstration, il serait injuste de ne pas souligner l'importance de cet ensemble de matériaux, sans lesquels nous n'aurions pu dépasser les simples constats.

(1) Cf. à ce sujet, "le modèle pour l'étude de l'enseignement en classe", de M. DUNKIN et D. BIDDLE (in G. DE LANSHEERE, Introduction à la recherche expérimentale en éducation, pp. 63 et 64) Celui-ci propose une classification des variables en quatre séries (variables de présage, variables contextuelles, variables de processus, variables de produit). La variable méthodologique, qui entrerait dans le cadre des variables de processus, n'est pas vraiment présente dans ce modèle qui ne parle, de façon très générale, que des "habiletés" de l'enseignant; cette absence est significative de la difficulté des chercheurs en Sciences de l'Éducation à se dégager de la seule étude des variables psychologiques, sociologiques et institutionnelles pour considérer les questions d'ordre didactique.

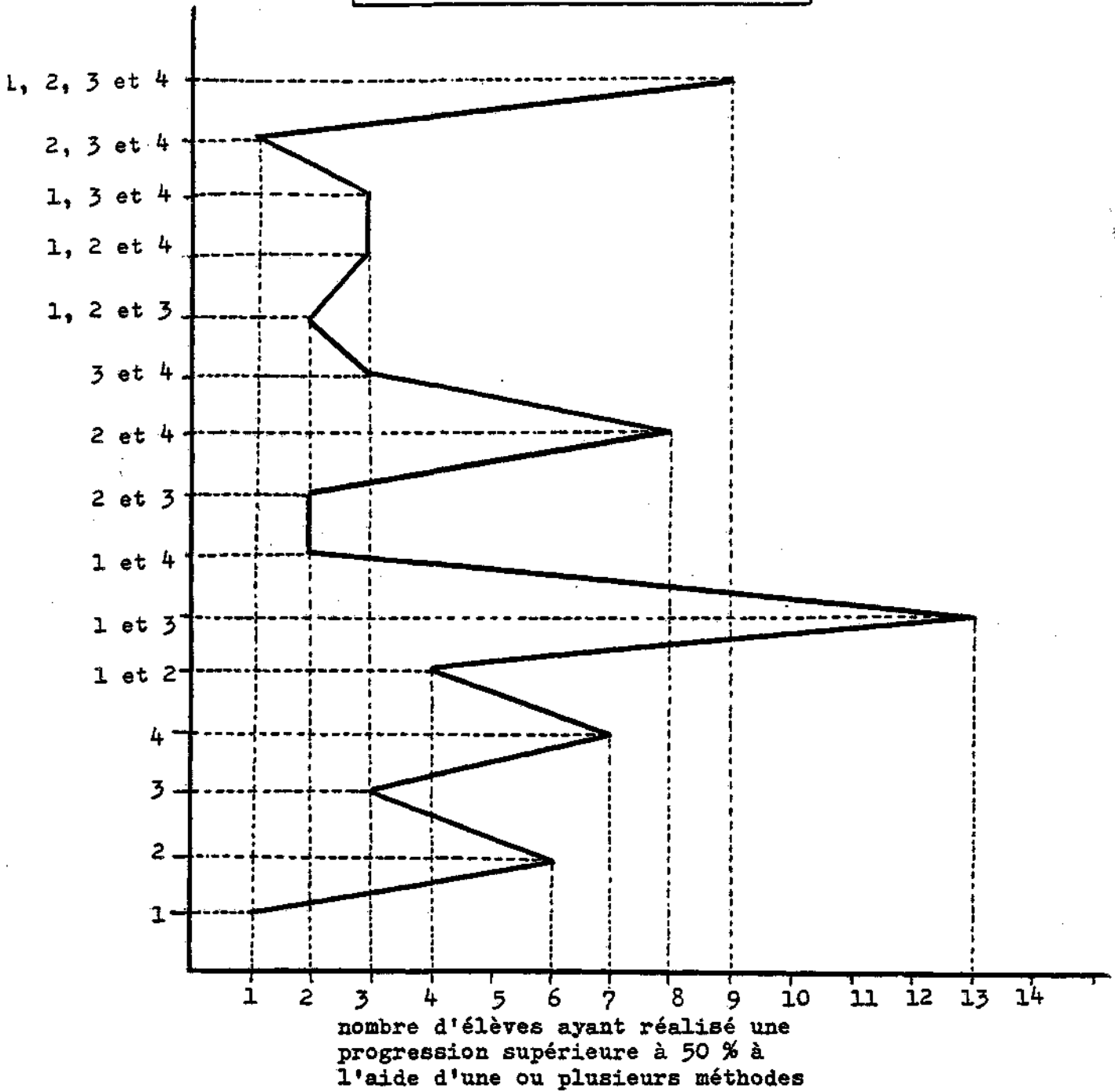
- 1) Corrélations entre le degré de réussite et la méthode employée, du point de vue de chaque élève :

La première constatation, la plus frappante au vu de l'ensemble des résultats, la plus saillante à l'observation des comportements des élèves, concerne l'extrême différence de la progression de chaque individu selon la méthode utilisée. C'est, en effet, ce qui ressort d'une étude réalisée dans le cadre de l'enseignement du français, portant sur cent huit élèves de sixième, répartis en quatre classes de vingt-sept, auxquelles il était proposé, selon le dispositif que nous avons décrit, d'atteindre quatre objectifs selon quatre méthodes différentes : pour traiter la masse importante d'informations ainsi récoltées, nous avons isolé, dans chaque classe et pour chaque méthode, ceux dont la progression était supérieure à 50 pour cent (1), à l'occasion de la séquence considérée (2). Le schéma ci-après récapitule les résultats obtenus par ce procédé; il est aisément lisible, à condition, toutefois, de bien repérer que l'on indique, chaque fois, en abscisse le nombre d'élèves qui ont progressé selon l'une ou l'autre des méthodes dont les combinaisons sont portées en ordonnée.

-
- (1) Le standard de 50 % de progression a été fixé empiriquement; nous croyons toutefois qu'il peut constituer une césure pertinente dans la mesure où il signale que l'élève a effectué une progression qui le détache de son score initial.
 - (2) L'enquête a été réalisée au cours de la deuxième moitié du second trimestre. Les séquences d'apprentissage étaient toutes de trois heures et comportaient la passation du test initial. Le test final était proposé deux à trois jours plus tard, sans que soit effectuée de reprise. On trouvera plus loin, quand nous considérerons la relation entre le taux de réussite et la méthode utilisée du point de vue de l'objectif recherché, l'énoncé des quatre objectifs. Soulignons simplement, pour le moment, que l'on s'était efforcé de proposer des objectifs radicalement nouveaux pour les élèves, sur lesquels il existait assez peu d'acquisitions préalables.

**CORRELATIONS ENTRE LA REUSSITE D' UN APPRENTISSAGE
ET LA OU LES METHODES UTILISEES (1)**

code des méthodes utilisées:
n° 1: cours magistral,
n° 2: travail individualisé,
n° 3: groupe informel,
n° 4: groupe d'apprentissage.



(1) Le traitement statistique des données a été effectué par J. BERTHIER, professeur de mathématiques au collège.

Ce tableau est riche d'enseignements. D'une part, il nous permet de comptabiliser le nombre d'élèves qui réussissent avec une seule, deux, trois ou quatre méthodes. Nous obtenons alors les chiffres suivants :

Elèves obtenant une progression supérieure à 50 %, <u>quelle que soit</u> la méthode utilisée :	9, soit 8,3 %
Elèves obtenant une progression supérieure à 50 %, avec <u>trois</u> des quatre méthodes utilisées :	7, soit 6,5 %
Elèves obtenant une progression supérieure à 50 %, avec <u>deux</u> des quatre méthodes utilisées :	32, soit 29,6 %
Elèves obtenant une progression supérieure à 50 %, avec <u>une seule</u> des quatre méthodes utilisées :	17, soit 15,7 %
Elèves n'obtenant <u>jamais</u> une progression supérieure à 50 %, quelle que soit la méthode utilisée :	43, soit 39,8 %

N'est-il pas particulièrement significatif que si peu progressent de la même manière quelle que soit la méthode utilisée? N'est-ce pas là la confirmation de notre hypothèse selon laquelle il est impossible de considérer le choix de celle-ci comme n'intervenant pas sur le résultat d'un apprentissage. De même, le nombre de ceux qui marquent une progression importante dans le cadre d'une seule méthode laisse penser qu'il est des cas où l'élève s'est forgé une stratégie propre, grâce à laquelle il atteint des

résultats appréciables et qu'il est fortement handicapé si celle-ci n'est pas prise en compte. Enfin, le fait que près d'un tiers d'entre eux réussisse à l'aide de deux méthodes, permet de supposer qu'il y a là un seuil de flexibilité optimal, que nous avons d'ailleurs retrouvé dans la plupart de nos recherches. Nous avons, en effet, toujours constaté un écart très important entre l'adaptabilité à deux méthodes et l'adaptabilité à trois ou quatre d'entre elles; et cela permet de former l'hypothèse de l'existence, ici, d'un saut qualitatif que nous pouvons attribuer à deux types de causes : d'une part, la structure pédagogique du collège St-Louis, peut en être, en partie, responsable; celle-ci impose, en effet, après un temps d'acquisition réalisé dans un cadre choisi librement par l'élève, un temps de restructuration avec le professeur responsable, et tend donc, au moins pour les élèves qui choisissent d'effectuer le premier temps avec un autre professeur que celui qui assure la reprise et l'évaluation, à développer les capacités de réussite selon deux approches différentes, et deux seulement. Plus généralement, l'on peut se demander si la maîtrise de deux méthodes ne représente pas un palier d'adaptation scolaire qui permet de tirer profit de la plupart des situations d'enseignements en jouant tantôt sur l'une, tantôt sur l'autre, selon les moments. Un tel processus serait alors suffisant pour garantir une réussite honorable dans de nombreux domaines et il apparaîtrait inutile de tenter de se former à d'autres méthodes, la difficulté de cette formation étant disproportionnée par rapport aux bénéfices que l'on pourrait en retirer. En revanche, pour un nombre assez limité d'élèves, il serait facile, une fois dépassé le stade de deux méthodes, de s'adapter à l'ensemble des situations d'apprentissage et de faire preuve d'une très grande flexibilité, leur permettant de réussir quelle que soit celle-ci.

Si l'on procède maintenant à une analyse qualitative, en cherchant à repérer précisément comment sont associées deux par deux les différentes méthodes proposées, nous découvrons qu'il

existe deux corrélations majeures : la première, très importante, associe le cours magistral et le groupe informel, la seconde, moins importante mais réelle, associe le travail individualisé et le groupe d'apprentissage. Or, ce qui opère ici le clivage pourrait bien être la nature et le degré du guidage individuel (1) : quoique cela aille à l'encontre de la plupart des "pédagogies de groupe", il y a vraisemblablement une grande parenté, dans ce domaine, entre la situation magistrale et l'activité libre d'un groupe; dans les deux cas, l'attention de l'élève n'est contrôlée que tout à fait formellement, en fonction d'indices de comportement essentiellement physiques; l'on favorise donc ceux qui disposent déjà d'une autonomie suffisante et peuvent exercer leur activité intellectuelle sans avoir besoin d'être rappelés à l'ordre. Certes, il peut exister des cours magistraux où la mise en place d'une évaluation formative rigoureuse et régulière garantisse la progression collective. Mais, à l'usage, il apparaît que ceux-ci, soit font porter la priorité sur le développement magistral, soit sont contraints de prendre en compte les résultats inégaux des évaluations formatives et s'acheminent alors vers le travail individualisé. En toute rigueur, il vaudrait donc mieux parler de cours à dominante magistrale ou expositive et de cours à dominante d'individualisation; cette réserve étant faite, nos résultats nous amènent à conclure qu'il y a incontestablement homologie dans les attitudes intellectuelles sollicitées par le cours à dominante magistrale et le travail en groupe informel. En d'autres termes, ces

(1) L'importance du guidage comme variable dans les résultats d'un apprentissage est analysée par C. ENARD (Le guidage dans l'apprentissage, in J. LEPLAT et col, La formation par l'apprentissage, pp. 113 à 156). Celui-ci, faisant la synthèse de nombreux travaux, essentiellement américains, définit le guidage comme "des aides contrôlées et organisées par l'expérimentateur" (ibid, p. 154). Quoique nous acceptions bien volontiers cette définition, nous nous interrogeons sur la portée pédagogique des recherches expérimentales recensées par C. ENARD, dans la mesure où elles ne s'intéressent pas aux effets différents de guidage selon les individus... Il n'est pas étonnant alors que l'on conclut statistiquement à l'efficacité maximale d'un "guidage moyen" (ibid. p. 150).

deux méthodes correspondent à un même profil d'élèves, qui peuvent utilement les combiner en compensant la directivité de la première par l'initiative qui leur est laissée dans la seconde.

La deuxième corrélation observée confirme cette hypothèse : en travail individualisé comme en groupe d'apprentissage, il existe un guidage important, l'activité intellectuelle de l'individu étant très dirigée, soutenue à chaque instant par la fiche ou tenue en éveil par les règles de fonctionnement. Mais, si cette corrélation est sensiblement moins importante que la première, l'on s'aperçoit que chacune de ces deux méthodes, indépendamment de l'autre, fait réussir un nombre significatif d'élèves qui n'effectuent de bonnes performances avec aucune autre. Elles semblent donc jouir d'une spécificité propre, probablement due à ce que la première sollicite essentiellement l'activité individuelle, alors que la seconde s'appuie sur les interactions entre les sujets. Que cette distinction joue beaucoup moins en ce qui concerne le cours magistral et le groupe informel s'expliquerait alors, a contrario, soit par le fait que le groupe informel reste essentiellement un lieu d'activités individuelles juxtaposées, soit par le fait qu'il fonctionne sous la forme d'un monitorat réciproque.

Si l'on cherche maintenant à déterminer de façon globale l'efficacité de chaque méthode, deux procédés sont possibles : l'un consiste à totaliser le nombre d'élèves qu'elle a fait progresser de plus de 50 %, l'autre à calculer la moyenne de progression de tous les élèves avec elle.

La comparaison des résultats obtenus avec ces deux manières est porteuse d'enseignements.

	Cours magistral	Travail individu- alisé	Groupe informel	Groupe d' apprentissage
Nombre d'élèves ayant progressé de plus de 50 % (1)	36	35	36	37
Moyenne des pourcen- tages de progression (chiffres arrondis à l'unité)	43 %	49 %	39 %	51 %

L'on remarque, en effet, que, si les nombres d'élèves sont remarquablement proches, il existe des écarts importants dans les moyennes de progression. Cela est dû au fait que le travail individualisé et le groupe d'apprentissage font progresser l'ensemble des élèves de la classe de façon relativement homogène, alors que le cours magistral et le groupe informel ont tendance à creuser les écarts, un

(1) L'extrême proximité des chiffres présentés ici, quoiqu'opportune pour notre démonstration, n'a pas manqué de nous interroger; l'on ne peut pas exclure, malgré les précautions méthodologiques concernant le test, que la prégnance chez les professeurs d'une représentation traditionnellement gaussienne de la progression de leur classe ait joué un rôle ici. Cela a pu être facilité par le fait que, s'agissant d'acquisitions nouvelles, les tests initiaux témoignaient tous de niveaux extrêmement et également faibles; l'écart se confondant, le plus souvent, avec le niveau final, l'attente d'une répartition gaussienne a pu opérer plus facilement. Toutefois, l'existence de disparités notables d'une séquence à une autre, la présence de plusieurs cas d'élèves dont les résultats contredisaient l'image habituelle de leur niveau scolaire, nous incitent à considérer l'ensemble des chiffres, si ce n'est comme rigoureusement exacts, au moins comme assez significatifs.

petit nombre réalisant d'excellentes performances, tandis que les autres n'effectuent que d'assez minces acquisitions.

Au total, l'on peut déjà conclure de cette première lecture qu'aucune des quatre méthodes envisagées ne peut prétendre à l'hégémonie; chacune d'entre elles produit des effets positifs avec un certain nombre d'individus, alors qu'elle échoue avec d'autres. Le groupe d'apprentissage, on l'a vu, n'échappe pas à cette règle.

2) Corrélations entre le degré de réussite et la méthode employée, du point de vue de l'objectif visé :

Nous avons proposé, au chapitre précédent, une classification des différents groupes d'apprentissage en fonction de l'opération intellectuelle qu'ils mettaient en jeu. L'on a vu que chacun d'entre eux trouvait sa légitimité au regard d'un certain type d'objectif. Nous avons tenté de mesurer, à plusieurs reprises, l'opportunité de la méthode en fonction de ces types d'objectifs. Mais nous nous sommes heurté à deux difficultés. D'une part, portant sur des objectifs de nature différente, faisant l'objet d'épreuves d'évaluation se présentant nécessairement sous des formes très hétérogènes, il n'était pas certain qu'une analyse quantitative ait une quelconque signification. D'autre part, si la plupart des apprentissages scolaires peuvent être rangés dans l'une de nos quatre catégories (pensée déductive, pensée inductive, pensée dialectique, pensée divergente) dans la mesure où l'on considère la nature de l'opération qu'ils sollicitent, ils se différencient également par la manière dont celle-ci est mise en oeuvre et la portée de l'apprentissage réalisé. D. HAMELINE souligne, après R. GAGNE et G. DE LANDSHEERE, que la notion de "réussite" peut être employée à plusieurs niveaux et qu'il convient donc d'en préciser le sens : si l'on envisage la réussite à court terme, il s'agira d'un objectif à "dominante de maîtrise"; à moyen terme, l'on parlera de "dominante de transfert" et à long terme de "dominante d'expression" (1). Dans tous les cas,

(1) Les objectifs pédagogiques..., pp. 159 à 161.

l'opération intellectuelle proprement dite est la même, mais la définition de l'objectif, pour être opérationnelle, "passe par la connaissance des conditions concrètes dans lesquelles le comportement va se manifester" (1). En d'autres termes, et pour reprendre la terminologie de L. D'HAINAUT (2), un même "acte intellectuel" peut faire l'objet de plusieurs opérations cognitives, si l'on entend par là qu'il fait correspondre chaque fois un objet et un produit différent, ou encore qu'il s'applique à des situations diverses, sollicitant une plus ou moins grande capacité de se dégager de l'objet imposé comme support de l'apprentissage.

Or, si le groupe d'apprentissage nous est apparu comme un outil rigoureux pouvant prétendre former l'individu à diverses opérations intellectuelles, nous ne savons pas encore à quel niveau d'intégration son efficacité est la plus significative. En d'autres termes, tout en acceptant sa valeur intrinsèque, nous devons nous interroger sur sa valeur conjoncturelle en fonction du type d'opération cognitive précisément définie par l'objectif. Or, sur ce plan, il nous semble que, en situation scolaire, l'on doit distinguer quatre grands types de traitement d'une même opération intellectuelle :

- A un premier stade, celle-ci fait l'objet d'une simple repérage immédiat à travers les matériaux sélectionnés par le maître; l'évaluation porte ici sur la seule capacité de répétition, la compréhension étant étroitement liée aux conditions de l'apprentissage.

- A un deuxième stade, l'opération intellectuelle est reconnue à travers de nouveaux matériaux, témoignant d'une certaine conceptualisation, manifestant la capacité du sujet à repérer des constantes; elle est évaluée, alors, par la mise en évidence de

(1) D. HAMELINE, Les objectifs pédagogiques..., p. 135.

(2) Des fins aux objectifs de l'éducation, pp. 158 et 164.

l'opération dans des exemples qui n'ont pas été étudiés jusque là.

- A un troisième stade, l'on engage un processus d'application, limité à des matériaux et situations sélectionnés à cet effet et éliminant, autant que possible, tout autre composante. L'évaluation exige, à ce moment là, des exercices de transfert précisément centrés sur la capacité à mettre en oeuvre, de façon isolée, l'opération considérée.

- Enfin, à un quatrième stade, l'on propose d'utiliser cette opération à l'occasion d'activités complexes, de création ou de résolution de problèmes et en faisant largement appel à l'initiative de l'élève. L'on peut, dans ce cas, lui suggérer de repérer lui-même, dans le produit, les manifestations de l'opération intellectuelle qui faisait l'objet de la formation et de réaliser ainsi une auto-évaluation. C'est seulement à ce terme que l'on considère qu'il y a véritablement maîtrise de cette opération.

Nous avons donc effectué une mesure de l'efficacité des méthodes d'apprentissage en fonction de chacun de ces modes de traitement. Pour cela, nous avons ainsi choisi un objectif général, que nous avons poursuivi en quatre temps :

Objectif général : être capable de construire un récit à partir du conflit de deux forces, dont l'issue restera incertaine jusqu'à la conclusion (1).

Objectif n° 1 (dominante repérage) : être capable de repérer, dans un récit donné, les deux forces en présence et de situer, sur un schéma donné, les différents moments de l'évolution de leur conflit.

(1) Traitant cet objectif avec les élèves de sixième, nous nous sommes limité à un conflit entre des forces matériellement identifiables (personnes, objets, animaux, etc...). Un tel objectif a été également traité en troisième, selon la même progression, en considérant des forces psychologiques ou morales. Les résultats obtenus en troisième, que nous ne présentons pas ici pour ne pas alourdir notre démonstration, ont confirmé ceux obtenus en sixième.

Objectif n° 2 : être capable de repérer, dans un récit quel-
(dominante conque, les deux forces en présence et de
reconnaissance) représenter sur un schéma l'évolution de
leur conflit.

Objectif n° 3 : être capable de reconstruire un récit en dé-
(dominante sordre de manière à ce qu'il ménage le plus
application) grand suspense possible.

Objectif n° 4 : être capable, sur un thème donné et en dis-
(dominante posant d'une banque de vocabulaire, de cons-
expression) truire un récit original exprimant un con-
flit entre deux forces (1).

Les résultats généraux se présentent ainsi :

	Cours magistral	Travail in- dividualisé	Groupe informel	Groupe d'ap- prentissage
Moyenne de progression	43 %	49 %	39 %	51 %
Repérage	59 %	35 %	35 %	34 %
Reconnaissance	33 %	47 %	37 %	52 %
Application	37 %	54 %	46 %	58 %
Expression	43 %	60 %	38 %	50 %

Compte tenu du fait que chacune des quatre méthodes n'a été appliquée pour chaque classe, qu'à un seul type d'activité, les chiffres doivent

(1) Pour chacun de ces objectifs, l'épreuve d'évaluation utilisait des matériaux différents de ceux ayant servi au cours de l'apprentissage; les élèves disposaient toujours du dictionnaire, mais ne pouvaient consulter les documents distribués au cours de la séquence.

être lus avec précaution. Toutefois, en ne s'attachant qu'aux scores les plus marquants, quelques conclusions s'imposent : d'abord, il apparaît que le cours magistral obtient des performances particulièrement bonnes dans l'activité de repérage; il dépasse, sur ce terrain, toutes les autres méthodes et semble trouver là son lieu d'efficacité maximale. Il est vraisemblable qu'il exerce opportunément une fonction de sensibilisation, attire l'attention des élèves sur ce qui sera l'objet de l'apprentissage et facilite toute acquisition qui sera évaluée sous la forme d'une simple répétition. Correctement mis en oeuvre, il a donc ici un rôle précieux et l'on ne saurait en minimiser l'importance.

Les formes individualisées de travail, de leur côté, semblent particulièrement adaptées chaque fois que l'on cherche à développer des habiletés combinatoires; elles constituent, naturellement, une occasion privilégiée pour se former au transfert et apprendre à exercer une opération intellectuelle dans une situation nouvelle. Seule des quatre méthodes à proposer une démarche d'apprentissage isomorphe à l'évaluation qui en mesure les effets, elle assure un entraînement efficace dès lors que l'opération a déjà été repérée et reconnue à travers divers matériaux. Mais, en réalité, les chiffres prouvent qu'elle est d'autant plus opérante qu'elle met en jeu des éléments nouveaux et contraint l'élève à faire preuve d'initiative. Ce fait nous a semblé, de prime abord, paradoxal; pourtant, à partir de l'observation du comportement des élèves, une hypothèse nous est apparue, que nous livrons ici, laissant à d'autres recherches, centrées sur le travail individualisé, la charge de la vérifier. Il est possible que, s'agissant d'observer des phénomènes ou de découvrir une loi, les élèves soient en quelque sorte accaparés par le dispositif et cherchent plus à éviter l'erreur, en utilisant largement la divination, qu'à comprendre l'opération considérée. La mécanique l'emporte alors sur la réflexion, d'autant plus que la fiche ou le programme de travail les entraînent toujours en avant et que seuls certains d'entre eux sont capables de s'arrêter, de surseoir à l'exécution d'un exercice pour revenir en arrière. En revanche, quand il s'agit d'appliquer une règle à de nouveaux contenus, la

fiche ou le programme apparaissent comme des outils mis à leur disposition pour effectuer un projet dont ils perçoivent la nature et la signification; ils les considèrent donc de manière beaucoup plus attentive et l'efficacité de la méthode s'en trouve considérablement améliorée.

Les résultats obtenus par le groupe informel signalent que celui-ci joue de façon positive essentiellement dans le cas où les élèves doivent appliquer à des matériaux préparés à cet effet la règle découverte précédemment. Rappelons que la tâche proposée aux élèves consistait ici à reconstituer un récit en désordre; aucune répartition des rôles n'était imposée. Comment interpréter alors le score honorable atteint par cette méthode ? L'analyse des résultats individuels, confirmée par nos observations sur le terrain, prouve qu'il y a un clivage très important entre un tiers des élèves, qui effectue ici une excellente performance, et l'ensemble des autres, qui ne progresse que très faiblement. En réalité, le groupe a fonctionné comme un "groupe d'évaluation réflexive" mais n'a impliqué dans ce fonctionnement que quelques-uns de ses membres, ceux qui disposaient déjà de compétences dans le domaine considéré et possédaient les capacités requises de verbalisation. Ceux-là ont pu utilement confronter leurs points de vue et en ont tiré de réels bénéfices. Pour le reste, cette méthode produit quelques effets importants mais limités chaque fois à deux ou trois élèves dont les progrès peuvent être mis sur le compte de l'exercice d'un monitorat dans le groupe. Cela nous confirme que, en tant que tel, le groupe informel n'a pas de spécificité pédagogique réelle et que ce n'est qu'en empruntant à d'autres méthodes leur mode de fonctionnement qu'il parvient à quelques résultats.

Enfin, le groupe d'apprentissage obtient, de très loin, le meilleur score quand il s'agit de faire émerger la règle qui fait l'objet de l'apprentissage, et conserve une efficacité certaine dans les exercices d'application et d'expression. Que ce fait soit majoré ici par la nature même de l'objectif poursuivi

ne fait pas de doute; mais il est clair, également, que si l'on organise le groupe de manière à ce qu'il reproduise la structure même de l'opération intellectuelle que l'on se propose de faire acquérir, l'on augmente considérablement les chances de réussite. En revanche, cette efficacité diminue quand celle-ci est maîtrisée et devient inférieure à celle du travail individualisé dès que l'on touche au domaine de l'expression. Cela nous amène à conclure que le groupe d'apprentissage est particulièrement utile chaque fois que l'on se propose de mettre l'accent sur la reconnaissance d'un phénomène, la constitution d'une classe, la découverte d'une loi, d'un concept ou d'un système, l'entraînement à l'exercice d'une opération intellectuelle convergente ou divergente. L'homologie entre la structure sociale et la structure cognitive du groupe crée alors des conditions favorables pour que chacun des participants puisse accéder à un stade supérieur d'activité intellectuelle grâce auquel il peut appréhender, c'est-à-dire structurer, des connaissances nouvelles (1).

Au total, quoique sommaire, cette étude nous a fourni de précieuses indications. Elle valide à la fois le cours magistral, le groupe d'apprentissage et le travail individualisé. Elle suggère également que chacune de ces trois méthodes jouit d'une efficacité particulière dans des situations différentes : la première a un rôle de sensibilisation, un pouvoir interpellateur qui la rend plus propice à la phase de repérage; la seconde fait émerger, de façon particulièrement saillante, l'opération intellectuelle qui est en jeu; la troisième offre les outils grâce auxquels le sujet sera en mesure d'en effectuer application et transfert. Dans ce cadre, le groupe d'apprentissage, en abandonnant

(1) Nos conclusions, quoiqu'obtenues dans un cadre particulier, rejoignent ici le point de vue général de W. DOISE selon lequel "la structuration cognitive des groupes rend les principales dimensions d'un matériel plus saillantes que la structuration individuelle" (La structuration cognitive des décisions individuelles d'adultes et d'enfants, in Revue de Psychologie et des Sciences de l'Education, 1973, vol. 8, n° 2, p. 144).

sa prétention à recouvrir l'ensemble des pratiques pédagogiques, devient un outil d'autant plus précieux que son usage en est précisément ciblé.

3) Corrélations entre la progression des élèves selon une méthode donnée et la personnalité du professeur chargé de la mettre en oeuvre

Ainsi que nous en avons déjà témoigné, nous avons effectué sur ce point de nombreuses observations empiriques. De plus, au sein des équipes pédagogiques constituées au collège pour chaque discipline, le souci d'évaluer l'efficacité des professeurs en fonction de la méthode qu'ils emploient a été constant. Il semble bien que, dans la pratique, l'existence de concertations régulières où sont examinés attentivement les résultats des élèves, où chaque professeur peut faire part de son degré de satisfaction et écouter le point de vue de ceux de ses collègues qui ont pu assister à ses cours, garantisse une régulation suffisante. Une telle recherche collective, effectuée dans un esprit de tolérance et visant avant tout à optimiser les ressources de l'équipe, nous est apparue d'autant plus précieuse qu'elle a souvent permis d'engager des processus de formation. Nous avons donc tendance à croire que, sur ce plan, l'investigation expérimentale ne s'impose pas. De plus, outre que celle-ci ferait l'impasse sur les caractéristiques particulières de chaque situation, elle se heurte à des difficultés méthodologiques de taille : d'une part, il n'est pas facile de classer les différentes "personnalités pédagogiques" sans que cela apparaisse comme des jugements de valeurs; d'autre part, en toute rigueur, il faudrait effectuer les mesures sur un nombre très important d'objectifs et d'élèves de manière à éliminer ces deux variables et à isoler la relation professeur/méthode. Aussi n'avons-nous engagé sur ce point qu'un dispositif assez modeste : nous avons demandé à trois professeurs, se reconnaissant chacun dans l'un des trois types de personnalités définis par G. DE LANDSHEERE (type X, à dominante affective et relationnelle, type Y, à dominante

cognitive, et type Z à dominante imaginative)(1) de noter, au cours d'un trimestre, les résultats obtenus par leurs élèves selon la méthode qu'ils utilisaient. Il aurait été artificiel de faire subir aux informations ainsi récoltées un traitement statistique, dans la mesure où le nombre de séquences par méthode était différent de l'un à l'autre; aussi avons-nous seulement établi un classement de l'efficacité relative de chaque méthode pour chacun d'entre eux. Celui-ci a confirmé tout à fait nos intuitions, largement partagées, dès le départ, par les protagonistes de l'expérience :

	Cours magistral	Travail indi- vidualisé	Groupe informel	Groupe d'ap- prentissage
Type X : Dominante affective	4	1	2	3
Type Y : Dominante cognitive	1	3	4	2
Type Z : Dominante imaginative	3	4	2	1

Il n'y a rien d'étonnant, en effet, à ce que le professeur à dominant affective, accordant beaucoup d'importance à la relation d'aide individuelle, obtienne de meilleurs résultats dans les situations qui lui permettent d'intervenir auprès de chaque personne et voit son efficacité diminuer quand une certaine rigidité de fonctionnement lui impose de s'adresser à des ensembles. De même, est-il naturel

(1) La recherche expérimentale en éducation, p. 63. Cf. également G. DE LANDSHEERE, l'évaluation des enseignants, in M. DEBESSE et G. MIALARET, Traité des sciences pédagogiques, volume 7, pp. 109 à 145.

que le professeur à dominante cognitive, attaché à la méthode expositive, soucieux de cohérence dans le traitement du contenu, utilise avec profit le cours magistral et le groupe d'apprentissage, où se manifestent plus facilement ses qualités de rigueur et d'organisation; la pratique du groupe informel et, à un moindre degré, du travail individualisé, lui apparaissent, en revanche, comme des parenthèses quelque peu récréatives qu'il désinvestit presque totalement. Enfin, le professeur à dominante imaginative, à l'affût de procédés nouveaux, trouve dans le groupe d'apprentissage une solution originale, qu'il sait présenter de façon suffisamment attrayante pour motiver la plupart de ses élèves; conscient des richesses que peut apporter l'interaction sociale, ne craignant guère d'être débordé, il stimule la communication, sollicite la participation du plus grand nombre et, s'il obtient ainsi de bons résultats dans une organisation rigoureuse du travail de groupe, il est également capable d'intervenir avec dynamisme dans les groupes informels pour que ceux-ci fonctionnent dans l'intérêt du plus grand nombre.

De façon générale, l'on s'aperçoit que le groupe d'apprentissage est la méthode qui jouit de la plus grande flexibilité; il ne figure jamais en dernière position et le fait qu'il apparaisse à la fois comme un outil rigoureux et un moyen de susciter l'activité des élèves lui permet d'être employé avec profit, à la fois par celui qui est soucieux de cohérence et par celui qui cherche à développer l'initiative. Toutefois, il ne peut être imposé systématiquement à tous et doit être utilisé avec précaution par ceux qui, à l'aise dans la relation individuelle, ne maîtrisent que difficilement les phénomènes de groupe et y voient plutôt un obstacle à l'expression de leur compétence propre.

*

*

*

Au terme de cette analyse, il est maintenant possible de dégager les "variables décisionnelles" qui doivent intervenir dans l'utilisation du groupe d'apprentissage. Celui-ci trouve, en effet, son efficacité maximale avec des élèves qui ont besoin d'un degré important de guidage (variable n° 1), quand l'objectif comporte une dominante de maîtrise (variable n° 2), et s'il est poursuivi par un maître à personnalité essentiellement imaginative ou cognitive (variable n° 3). Est-ce à dire que cette méthode ne doit être mise en oeuvre que si ces trois conditions sont strictement réunies ? Il serait dangereux de le croire. Certes, ces variables constituent des indices précieux pour une équipe pédagogique qui cherche à personnaliser les itinéraires d'apprentissage. Mais une rigidité excessive paralyserait l'initiative, fixerait certains maîtres dans des méthodes données et associerait trop définitivement, pour certains élèves, un type d'objectif et une stratégie d'apprentissage. Il nous paraît bien plus profitable de faire jouer les trois variables de telle sorte que l'on autorise, d'une part, la découverte de nouvelles méthodes par les apprenants et que l'on stimule, d'autre part, les enseignants pour qu'ils engagent un processus de formation et enrichissent ainsi leur répertoire méthodologique. Il suffirait alors de s'assurer de la présence de deux des trois variables pour garantir le caractère formateur du dispositif et d'opérer une rotation entre elles pour couvrir le plus large champ de formation. Dans les cas où l'on ne pourrait s'appuyer sur cette présence, il faudrait naturellement rechercher d'autres méthodes; nous en avons évoqué quelques-unes, beaucoup sont possibles et la voie est ouverte, ici, à de nombreuses recherches.

