

Un initiateur en France, Roger Cousinet

Un des tout premiers à soulever ce problème d'apprentissage coopératif est un enseignant (déjà évoqué dans l'histoire des pratiques), Roger Cousinet (1930). S'intéressant à la manière dont l'enfant peut penser, il est conduit à distinguer plusieurs périodes dans cette accession à la pensée.

Pensant pour lui-même, c'est-à-dire mettant sa pensée en accord avec le réel (7-8 ans), l'enfant en vient très vite à vouloir exprimer, voire communiquer sa pensée, recherchant auprès des autres une certaine approbation. Souvent, il rencontre plutôt l'opposition, d'où un conflit qu'il aura tendance à régler par la force.

Progressivement, il va prendre conscience qu'il est préférable de passer par l'entente, la coopération, et il en vient à unir sa pensée à celle des autres (à partir de 8 ans).

Dès lors, et ce sera la dernière étape, coopérer n'est plus seulement une nécessité; ce devient, selon les propres termes de Cousinet, un « plaisir ». Son évolution est en quelque sorte terminée, qui va de l'égo-centrisme à la coopération.

Telle est, selon cet auteur, la naissance de cette capacité à coopérer.

Comment expliquer que cette vue théorique n'ait pas trouvé à se concrétiser dans le cadre de la pédagogie? La place que Cousinet tient dans l'Éducation nationale (il est devenu inspecteur entre-temps) semble l'autoriser à faire un diagnostic des plus sévères :

« C'est à l'âge où l'enfant commence à désirer la concrétisation de sa pensée et de son activité que l'école intervient avec le plus d'énergie. Jamais autant qu'à cet âge, elle ne contraint les élèves à l'isolement, cloisons étanches, emprisonnement de chacun d'eux dans sa cellule; les défenses se multiplient : défense de copier, de souffler, d'aider, de se faire aider. [...] Le voisin, on ne le connaît que pour essayer de le dépasser, de le vaincre, de gagner mieux que lui la faveur du maître, mais jamais on ne travaille avec lui, jamais on n'est entraîné à apprendre ce qu'il vaut, ce qu'il peut vous offrir, ce qu'on peut lui donner. [...] C'est l'école qui maintient l'enfant à un stade de développement inférieur. »

On ne saurait être plus clair. Quelle que soit l'interprétation ainsi donnée, on peut au moins retenir que, selon Cousinet, la coopération devrait être une des dimensions essentielles de l'apprentissage cognitif.

EO 72280 - Initiation aux médias et à l'informatique Groupe de tutorat Tessaro Interactions sociales et apprentissage

Extraits de Pléty, R. (1998).

Comment apprendre et se former en groupe.

Paris : Retz.

Extrait 1 : pp. 52-63

Extrait 2 : pp. 22-32

LES FONDEMENTS DU POSTULAT DE COOPÉRABILITÉ DANS L'ENSEIGNEMENT

Si une réflexion approfondie a pu être conduite au sujet de l'éducabilité, trouve-t-on dans les écrits pédagogiques relatifs à l'apprentissage des éléments qui pourraient légitimer ce postulat de la « coopérabilité »? Plusieurs auteurs y ont consacré une part de leur travail de recherche : nous retiendrons ici ceux qui nous paraissent en représenter les étapes marquantes.

ROGER COUSINET ET LA COOPÉRATION⁵

La socialisation des enfants

« Ce sont d'abord des considérations psychologiques et non des vues pédagogiques qui m'ont aidé à trouver ce que je cherchais. C'est parce que j'avais constaté l'importance du rôle joué par la socialisation dans la vie infantine que j'avais cru que c'est par la socialisation aussi que les enfants pourraient s'éduquer. »

Les âges du développement de l'enfant

« Il y a pour l'enfant un âge de la marche, un âge de la préhension, un âge de la construction, un âge du langage ; Il y a aussi un âge de la vie sociale. »

« Et c'est uniquement par la vie sociale que l'enfant apprend à penser, à préciser sa pensée, à l'améliorer par le contact avec ceux des camarades et des contemporains qui précisément s'aident à penser, dans la mesure où le maître les laisse penser, les encourage à penser. Il est à leur disposition quand *les groupes* de ses élèves travaillent ; on doit aider les travailleurs et non pas les gêner. »

L'esprit de coopération

« À ce moment se produit un phénomène bien connu des sociologues : cette coopération qui s'est imposée aux enfants comme une nécessité à laquelle ils devaient se soumettre et qu'ils semblent n'avoir acceptée qu'à contrecœur, ils en viennent à l'aimer et à la désirer. [...] L'enfant ne songe plus à prévaloir, il n'en a plus le désir. Le plaisir de coopérer est plus stable, plus profond, plus riche. L'évolution est terminée : l'enfant a parcouru jusqu'au bout le chemin qui va de l'égoïsme à l'esprit de coopération ; il est prêt pour l'initiative sociale. »

La pédagogie centrée sur l'élève

« Je ne cesserais de le redire : ce sont les élèves qui doivent pouvoir dire au maître, et non l'inverse : Attendez que nous vous interroguions, et répondez-nous. »

Aux États-Unis, John Dewey

John Dewey (1916) – et en ceci il précède de peu Cousinet – est préoccupé de faire évoluer l'éducation. Il vit aux États-Unis à l'époque où ceux-ci connaissent un énorme développement industriel. Aussi convient-il, pour lui, de « former des enfants sans passé d'un siècle nouveau pour un monde dont on ne savait rien puisqu'il était entièrement à faire pour eux⁶ ». Pour y parvenir, il veut prendre en compte ce que tout homme apprend inconsciemment dans ses relations avec autrui :

« la formation éducative la plus profonde et la plus intime des dispositions se produit sans intention consciente quand les jeunes prennent part petit à petit aux activités des groupes divers auxquels ils peuvent appartenir. »

Ne pas séparer expérience de groupe et apprentissage est un des objectifs essentiels de Dewey ; à propos des écoles, il écrit :

« Les écoles doivent offrir davantage d'occasions d'activités communes auxquelles participent ceux qui reçoivent l'instruction, afin qu'ils puissent acquérir un sens social de leur propres capacités et des matériaux et instruments qu'ils utilisent. »

Pour Dewey, l'avenir de la société et de l'école n'est donc pas dans une formation individualiste et compétitive, mais bien dans la mise en place d'une coopération qui soit la base de la construction de la société.

Si le développement d'un enseignement favorable à la construction d'une nouvelle société a pu se réaliser aux États-Unis, il n'est pas certain que l'apprentissage en groupe y ait pris une place prépondérante : le modèle européen importé par les immigrants semble avoir offert une résistance efficace à une telle évolution.

En URSS, Lev Vygotski

Lev V. Vygotski (1932) est connu pour être un des plus célèbres pédagogues soviétiques. Adhérant fortement au marxisme, il est préoccupé de participer aux projets d'élaboration d'une nouvelle société et d'une nouvelle culture qui habitent ses contemporains. Son apport

6. Présentation de *Démocratie et éducation*. Introduction à la philosophie de l'éducation, John Dewey par Gérard Defedalle.

5. Textes cités dans *Éducation et développement*, n° 84.

réside d'abord dans la place qu'il accorde au social dans l'élaboration de la pensée et du langage et non dans la prise en compte du travail de groupe en tant que tel. Une de ses idées fondamentales s'exprime ainsi : la pensée et aussi la conscience ne sont pas d'ordre interne, mais sont déterminées au contraire par les activités que l'enfant peut avoir avec ses congénères dans un environnement social déterminé. Il prend donc parti pour une genèse sociale de la pensée :

« La voie principale du développement enfantin consiste non pas en une socialisation progressive, mais en une individualisation progressive, sur la base de l'essence sociale propre de l'enfant⁷. »

Toutefois cette dimension sociale, à la différence de celle de l'animal, ne peut favoriser le développement de l'enfant que si elle est mise en contact avec une activité supérieure. Pour que l'enfant progresse, il faut le faire entrer dans une collaboration avec lequel un d'un niveau intellectuel supérieur, à la condition de se situer dans une zone où le passage d'un état à un autre puisse se réaliser : il parle alors de « zone proximale de développement », ou « zone de proche développement », selon les traductions.

« Ainsi l'élément central pour toute la psychologie de l'apprentissage est la possibilité de s'élever dans la collaboration avec quelqu'un à un niveau intellectuel supérieur, la possibilité de passer, à l'aide de l'imitation, de ce que l'enfant sait faire à ce qu'il ne sait pas faire. [...] Ce qui est capital dans l'apprentissage scolaire, c'est justement que l'enfant apprend des choses nouvelles. C'est pour quoi la zone proximale de développement, qui définit ce domaine des « passages » accessibles à l'enfant, est précisément l'élément le plus déterminant pour l'apprentissage et le développement. »

Notons au passage que ce mode de fonctionnement concourt bien à l'autonomie du sujet, puisque Vygotski écrit ensuite : « Ce que l'enfant peut faire aujourd'hui en collaboration, il peut le faire tout seul demain⁸. »

De ce fait, il redonne ainsi toute sa valeur à l'appropriation de l'héritage culturel transmis par l'enseignement, et donc par quiconque possède un niveau intellectuel supérieur. Si son condisciple Luria le qualifie de « véritable génie », les dogmes imposés à la science par le

7. L. V. Vygotski, *Pensée et langage*.

8. Id., *op. cit.*, p. 272-273.

stalinisme font qu'il sera très vite condamné à l'oubli. S'il est difficile de savoir dans quelle mesure ses analyses ont pu influencer la pratique pédagogique soviétique, il apparaît dans les faits qu'une partie de l'enseignement en Union soviétique sera donné dans des groupes appelés « brigades », où la collaboration sera de mise⁹.

Le propre de ces deux pédagogues est donc de fournir des modèles qui font dépendre assez directement la formation de la pensée de la société. Ces modèles sont différents : pour l'un, ce sont les activités communes fondatrices du sens social qui vont exprimer cette capacité à travailler en coopération. Pour l'autre, plus profondément, c'est la nature même de la pensée qui requiert cet apport extérieur de la société. Soulignant tous deux la dimension sociale de l'apprentissage cognitif, ils ouvrent une autre perspective sur le « sujet » de l'apprentissage, perspective presque absente de la formation de type individualiste.

Les tenants de la nature sociale de l'intelligence

Si des psychopédagogues ont cherché à déceler ce qui pourrait lier formation et société au bénéfice de la construction de cette société, des chercheurs contemporains s'attachent à l'étude de la nature même de l'intelligence humaine. Pour eux, il existe une dimension sociale quasi naturelle de cette intelligence. L'un de ces chercheurs parlera même d'« un consensus sur la nature sociale de cette intelligence¹⁰ » existant parmi eux.

Un des premiers à opter pour une origine éminemment sociale de l'intelligence est G. H. Mead (1963). Il pense déceler celle-ci à un stade très élémentaire de l'exercice de l'intelligence. S'attachant à observer ce qui se passe dans ce sport qu'est l'escrime, il voit qu'un individu s'adapte à la réaction possible de son adversaire : il fournit en quelque sorte une interprétation des gestes de celui-ci. Il s'agit là d'une sorte de conversation par gestes qui serait le signe d'un début de la construction d'une pensée symbolique. Aussi peut-il écrire :

9. M. S. Tersckii, « De l'apprentissage du travail annuel aux écoliers des différentes classes enfantines », *Sovetskaja pedagogika*, 1965.

10. W. Doise, *L'Exploration en psychologie sociale*.

« Dans l'écriture, parler, c'est interpréter la botte; de la même manière dans l'acte social, la réaction adaptative au geste d'un autre est une interprétation de ce geste; c'est la signification de ce geste. L'intériorisation, dans notre expérience, des conversations par gestes que nous poursuivons avec les autres dans le processus social est l'essence même de la pensée [...] »

Poursuivant la réflexion sur le « geste vocal », il ajoute :

« Si l'interlocuteur utilise un geste vocal semblable à celui qu'il entend, et s'il se le répète en se mettant à la place de celui qui parle, il possède alors la signification de ce qu'il entend, il a une idée, la signification est devenue sienne¹¹. »

Tout semble clair pour Mead au sujet de la nature sociale de l'intelligence humaine; pourtant cette hypothèse de la conversation par gestes comme origine de la pensée symbolique ne fera pas l'objet de nombreuses recherches par la suite.

Jean Piaget (1956) fait un pas de plus en situant directement sa recherche au niveau des opérations intellectuelles¹². Plus ou moins en conflit avec Vygotski, comme on vient de le voir, il place l'intervention de la « société » non pas comme point de départ, mais comme une étape essentielle au développement de la pensée chez l'enfant. Pour lui, l'enfant est d'abord marqué par ce qu'il appelle « les centratons propres de l'enfant », liées à son expérience. Pour qu'il puisse progresser et intégrer celles-ci dans des systèmes de coordination d'en-semble, il lui faut les dépasser. Ceci ne peut se faire que par une interaction interindividuelle avec d'autres :

« L'intelligence humaine se développe chez l'individu en fonction d'interactions sociales que l'on néglige en général trop¹³. »

C'est lui, aussi, par l'étude du jeu de l'enfant (jeu de billes en particulier), qui arrive à cette conception du développement social de l'intelligence. Toutefois, il s'agit davantage du développement du jugement moral. Il faut attendre 1965¹⁴ pour qu'il aborde plus nettement la question des liens entre interaction sociale et développement proprement cognitif, sans d'ailleurs vouloir trancher sur l'ordre de causalité entre les deux manifestations :

11. G. H. Mead, *L'Esprit, le soi et la société*, Paris, PUF, 1963.

12. J. Piaget, *La Psychologie de l'intelligence*.

13. J. Piaget, *Biologie et connaissance*.

14. J. Piaget, *Études sociologiques*.

« On observe qu'à l'âge précisément où la vie sociale de l'enfant se développe, il acquiert la possibilité d'entrer dans le point de vue d'autrui, il pratique la réciprocité et il découvre le manie-ment de la logique des relations. Faut-il nous demander ici si c'est la logique des relations qui mène à la réciprocité ou l'inverse? C'est le problème des rives et de la rivière. Il y a deux aspects d'un processus : la coopération est le fait empirique dont la réciprocité est l'idéal logique¹⁵. »

La coopération est bien un élément essentiel qui fonde la nature sociale de l'intelligence humaine. Mais l'opérationnalisation de cette coopération n'est pas étudiée en détail, ni ses mécanismes dévoilés. Ce sont les successeurs de Piaget qui s'y consacrent de nos jours.

L'École de Genève

On sait que Piaget est à l'origine d'un courant de pensée qui sera représenté et repris par un nombre important de chercheurs, centrés principalement autour de Genève. Une nouvelle étape est franchie, car ces chercheurs abordent directement le problème éludé par Piaget, celui de la causalité entre interactions sociales et développement cognitif. Les études expérimentales fondatrices de cette causalité sont fort nombreuses. On peut les développer en plusieurs phases.

La première s'attache à démontrer que chaque individu, en agissant sur le milieu extérieur, élabore des stratégies pour cette action sur le réel. Nous n'agissons pas au hasard, même s'il y a tâtonnements. Cette conception interactionniste et constructiviste est l'œuvre de toute une équipe autour de William Doise¹⁶.

« En agissant sur le milieu environnant, l'individu élabore des systèmes d'organisation de cette action sur le réel. Dans la plupart des cas, il n'agit pas seul sur le réel : c'est précisément en coordonnant ses propres actions avec celles d'autrui qu'il élabore les systèmes de coordination de ses actions et qu'il arrive à les reproduire seul par la suite. La causalité que nous attribuons à l'interaction sociale n'est donc pas unidirectionnelle, elle est circulaire et progresse en spirale. [...] Ainsi, à des niveaux précis de développement cognitif, certaines interactions sociales, agissant comme l'un de ces induc-

15. J. Piaget, *ibid.*

16. W. Doise, *op. cit.*

teurs de l'embryogenèse, permettent le développement d'une nouvelle organisation cognitive.»

Il y aurait donc bien une causalité de nos interactions sociales sur notre développement cognitif.

La deuxième étape cherche à établir que, si en interagissant avec des partenaires, des enfants sont capables de coordinations cognitives inconnues d'eux antérieurement, ces enfants ont aussi progressé dans la maîtrise de ces coordinations cognitives. Nous serions bien devant un véritable apprentissage. Une telle recherche est plus spécialement l'œuvre d'Anne-Nelly Perret-Clermont (1996)¹⁷. Les expériences de conservation de liquide, et plus tard du nombre, réalisées avec des enfants de capacité cognitive différente, puis soumises à une série de tests et de post-tests, établissent le rôle des interactions sociales dans la construction de l'intelligence et la pérennité des acquis. Mais, au-delà de ces conclusions, l'auteur fait l'hypothèse de l'existence d'aptitudes cognitives, voire de mécanismes psychosociaux antérieurs aux processus cognitifs qui se manifesteraient dans l'interaction sociale :

«Il semblerait qu'un certain nombre de facteurs psychosociaux puissent être à l'origine d'une différenciation dans l'actualisation des conduites individuelles des sujets. Mais ces mécanismes psychosociaux n'interféreraient-ils qu'avec la mise en œuvre d'aptitudes cognitives ou ne seraient-ils pas déjà présents dans l'élaboration même des processus cognitifs lors du développement ? C'est bien notre hypothèse fondamentale et dans le présent travail nous nous attacherons à explorer comment des processus interactionnels participent à l'élaboration même des structures de la connaissance et accusent ainsi un rôle causal dans leur genèse¹⁸.»

Le conflit sociocognitif

Un fait remarqué par les équipes conjointes Mugny, Doise et Perret-Clermont permet de franchir un nouveau seuil. Lors d'une expérience réalisée avec deux enfants n'ayant pas le même niveau et portant sur la conservation des liquides contenus dans des vases de volume dif-

17. Anne-Nelly Perret-Clermont, avec la collaboration de Michèle Grosser, Michel Nicolet et Marie Luisa Schbauer-Leoni, *La Construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*.

18. *Ibid.*, p. 17.

fèrent, l'un des chercheurs s'est aperçu que des progrès avaient été réalisés par l'élève le plus faible, mais aussi par l'élève le plus fort. La seule loi classique de l'imitation du plus fort par le plus faible était ainsi prise en défaut. Les points de vue différents des deux partenaires ont donc fourni une occasion de progrès à l'un comme à l'autre. Intervient donc un conflit sociocognitif, selon lequel les confrontations de chacun des partenaires sont mises à l'épreuve, se confrontent, ces deux partenaires parvenant ainsi à l'acquisition d'une nouvelle connaissance.

Cette constatation et cette hypothèse du conflit sociocognitif permettent d'envisager autrement ce qui peut être dit sur les effets purement négatifs des appartenances sociologiques, des statuts sociaux et des situations culturelles. Il ne s'agit pas de les nier, car ils exercent tout leur pouvoir dans une formation strictement individualiste et élitiste. Il est peut-être possible de leur attribuer un rôle positif dans un enseignement et une formation qui prennent davantage en compte le groupe.

L'empathie cognitive

Le concept de conflit sociocognitif souligne l'importance du langage, moyen d'échange entre des partenaires. La plupart des expériences dont il a été question dans le courant genevois se sont limitées précisément à ce que les partenaires expriment oralement leur connaissance. Mais, parlant d'interactions sociales, il est difficile de limiter leur existence au seul canal du langage : les êtres humains ont bien d'autres modes de communication entre eux et donc d'action les uns sur les autres. À quel niveau exactement se situe cette interaction fondant la nature sociale de l'intelligence ? Tout un courant de recherche tient à prendre en compte ces autres modes d'échange et donc d'interaction. Jacques Cosnier¹⁹ en est un des principaux représentants, en France.

Ce chercheur s'appuie sur les découvertes en embryologie causale et embryologie génétique qui se sont développées au cours de ce siècle et formule la notion d'«épigenèse interactionnelle, c'est-à-dire cette co-action entre la compétence génétique (génomé) et les influences épigénétiques (environnement), d'où résulte la construction de l'or-

19. J. Cosnier et A. Brossard, *Textes de base : la communication non verbale*.

ganisme»²⁰. Plus particulièrement dans l'apparition des échanges chez le nouveau-né avec sa mère, il y aurait compétence du nouveau-né, au sens où « il est prédisposé à subir l'action organisatrice et inductrice du milieu, mais aussi à agir sur ce milieu ». Or, ce milieu est principalement constitué par les personnages maternels et, ajoute J. Cosnier, « cette compétence précoce du nourrisson le rend donc capable de discriminer rapidement certaines informations émises par les êtres humains qui l'entourent, en premier lieu leur présence. Cette perception provoque chez lui un ensemble d'activités : orientation de la tête, des yeux, mouvements des lèvres, des membres : ces activités, bien que labiles et relativement synergiques au cours des premières semaines, sont cependant captées par la mère qui va leur répondre par des mouvements, des contacts cutanés, des émissions sonores auxquels le nourrisson va à son tour répondre : ainsi s'établit une chaîne d'interactions qui préfigurent la pragmatique conversationnelle. » Nous sommes bien là au sas d'entrée des échanges.

Il en résulte un nouvel éclairage sur la naissance du langage et de la communication, question qui dépasse les limites de notre sujet. Toutefois, deux conséquences en découlent. En premier lieu, est soulignée l'importance du non-verbal, ou mieux du posturo-mimogestuel, si bien qu'il semble légitime d'affirmer que « le langage se développe comme une extension spécialisée et conventionnelle de l'interaction coopérative ; cette extension va former un système sémiotique dont une partie sera (éventuellement) verbale ». Des études postérieures, conduites dans le domaine de l'apprentissage chez des adolescents, ont pu mettre en évidence le rôle que jouent à la fois le langage et les comportements des partenaires²¹ dans la construction d'échanges pour la résolution de problèmes.

D'autre part, on est amené à reconnaître la profondeur à laquelle se situent les interactions humaines. Privilégiées, cela va de soi, entre la mère et le nourrisson, pourquoi disparaîtraient-elles ensuite avec d'autres partenaires ? On le constate dans des groupes de locuteurs : ceux-ci « ne communiquent pas au hasard », précise J. Cosnier. « Chacun parle tour à tour, et les mouvements, les regards, les

20. Toutes les citations de ce passage et celles qui suivent sont tirées du livre de J. Cosnier, *Le Retour de Psyché*, plus particulièrement le chapitre 4 : « Un autre candidat à l'accueil de Psyché, l'interactionnisme ».

21. R. Pléty, *L'Apprentissage coopératif*.

mimiques faciales semblent synchronisées. On a pu ainsi décrire le ballet conversationnel, la danse des interactants, la synchronie interactionnelle, la coordination interactionnelle. Cette interactivité assure le bon déroulement de l'échange par des actions de co-pilotage qui le régulent, le maintiennent et l'orientent. » La notion de conflit socio-cognitif, nous l'avons vu, était un argument pour la mise en évidence de la nature sociale de l'intelligence. Ce dernier point de vue sur l'épigenèse interactionnelle attire notre attention sur l'amplitude du rôle de l'interaction, source du système sémiotique, qui touche au plus profond des individus. Il y aurait ainsi une « empathie²² de pensée : empathie de représentations et d'affects. L'individu doit en effet pouvoir très précocement inférer sur les pensées et intentions d'autrui. » On trouverait donc là la base d'une coopération possible entre les intelligences et une voie d'accès à un apprentissage coopératif.

Ce périple à travers les courants de la recherche en psychologie de l'éducation et de la formation a voulu aider à mieux saisir ce que l'on entend par « la nature sociale de l'intelligence ». S'il est vrai que personne ne peut apprendre à notre place, il est tout aussi vrai que nous ne pouvons pas parvenir à apprendre si les autres ne tiennent pas leur place. Cette place tenue par la construction progressive d'un espace communautaire de référence cognitive et affective recouvre une multitude de modes, directs et indirects. On ne peut que reconnaître la richesse et la profondeur du mode direct, via langage et comportement, que nous avons envisagé ici : il permet de mieux entrevoir comment peut s'instaurer un apprentissage coopératif ou coopératif.

LA NOTION DE GROUPE D'APPRENTISSAGE

Tout d'abord, gardons-nous de rêver.

Quelle que soit la méthode employée, il y aura toujours une nécessaire transmission. Il est en effet impossible de découvrir par soi-même la totalité du bagage de l'humanité, même ce qui est indispensable à la vie ordinaire. On comprend, au tout début de ce siècle, le souci des responsables de la société, héritière des Lumières, de vouloir doter tous les futurs citoyens des connaissances indispensables à leur vie personnelle et sociale. Une transformation était nécessaire : il n'était plus question de choyer une élite cultivée, mais d'équiper toute une population. Aussi, cherchant une nécessaire efficacité, s'est-on orienté vers des techniques de transmission. Le bond a été réalisé.

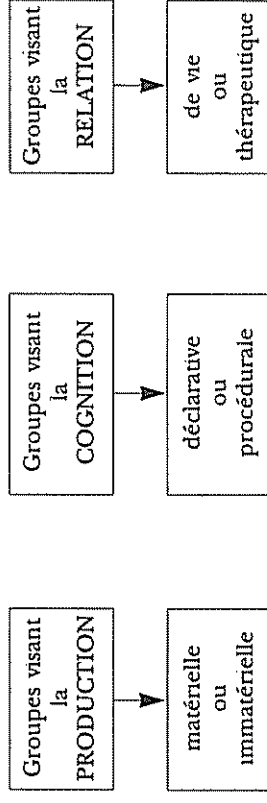
On retrouve là les méthodes dites traditionnelles : la forme la plus courante en est le cours magistral, dans lequel le maître présente le savoir de manière quasi « frontale » et le délivre de manière distributive. À chacun de s'en saisir. L'aspect individualiste de cette méthode sera renforcé par le développement d'une émulation et d'une compétition qui font que chacun travaille pour soi : on pourrait même dire que chacun est amené à travailler non seulement sans l'autre, mais contre l'autre. Des variantes seront introduites avec le temps : le conditionnement du sujet (méthode skinnerienne dite de renforcement⁵), la guidance de l'extérieur qui cherche à faire exprimer l'essentiel déjà contenu dans la question (maïeutique socratique qui engendrera le cours dialogué⁶). Mais l'une comme l'autre n'ont pour objectif qu'une plus efficace transmission.

Les limites de ce système sont aujourd'hui atteintes. Un nouveau progrès est à réaliser qui concerne l'apprentissage en groupe.

5. Psychologue américain, Burrhus F. Skinner a mis en évidence les mécanismes du « conditionnement opérant » : une gratification (matérielle ou symbolique) a un effet de renforcement sur la conduite d'un sujet, une punition un effet d'aversion. L'application de la notion de « renforcement positif » est à la base de l'enseignement programmé en vogue dans les années 60 aux États-Unis.

6. Socrate, le célèbre philosophe grec dont l'enseignement nous a été transmis par Platon, se présente comme un accoucheur de la vérité (en grec, *maieutikè* signifie « art de faire accoucher ») : les questions du maître visent à susciter la réflexion du sujet pour qu'il découvre par lui-même concepts et vérités.

L'utilisation du mot « groupe » dans le langage courant n'est pas sans ambiguïté. On parle de travail de groupe, de groupe de travail, de groupe de vie, de groupe thérapeutique, et ici de groupe d'apprentissage. Des distinctions sont nécessaires :



En pratique, lorsqu'un groupe visant la connaissance est constitué et travaille, et c'est le groupe de ce type qui nous intéresse ici, la connaissance est bien l'objectif premier et essentiel ; cependant, dans ce travail, le groupe opère par le biais de productions provisoires (essais, calculs...) ; il est évident que les relations entre partenaires interviennent dans l'acquisition de cette connaissance.

Dans ce cas, la connaissance est bien la cause de l'existence et du fonctionnement du groupe. La production et la relation n'en constituent que le contexte.

Le groupe-classe et le groupe de formation

L'enseignement obligatoire de Jules Ferry a généralisé l'accès au savoir. Affronté à des questions pratiques d'efficacité et de commodité qui n'avaient rien à voir avec la pédagogie, les responsables ont été amenés à regrouper les apprenants et, pour un meilleur rendement, à les isoler du reste du monde ; ainsi s'est instituée la « classe », sorte de sanctuaire où se délivre la connaissance.

Le groupe-classe

Une telle organisation a permis à chaque apprenant de bénéficier au mieux de ce qui lui est transmis par l'enseignant/formateur, tout en sachant aussi qu'avant de sortir de cette classe, il lui sera demandé

des comptes sur son propre travail. D'autres apprenants autour de lui sont soumis aux mêmes conditions. Un climat de classe s'installe quasi automatiquement à partir de cette conscience : les apprenants en sont la source (effet de groupe) et non pas uniquement l'enseignant/formateur, comme on a trop facilement tendance à le croire. Et il n'est pas sans effet, pour chacun, que l'on appartienne à une « bonne » ou à une « mauvaise » classe.

La notion de groupe n'est donc pas entièrement nouvelle. A-t-elle eu toute l'importance qu'on aurait pu lui donner ? De tout temps, les enseignants ont eu le souci d'avoir une bonne atmosphère de classe, ce qui manifeste la prise de conscience de l'existence d'un groupe. Mais, en même temps, ils se trouvaient dans la nécessité de faire acquiescer aux enfants des conduites et des comportements favorables à la transmission des savoirs. Ce souci a pris le pas, pour certains, sur l'atmosphère de classe et les a conduits à demander essentiellement aux apprenants d'obéir. Mais « faire de la discipline », « maintenir l'ordre », toutes conditions nécessaires, ne créent pas pour autant la motivation des apprenants.

L'orientation disciplinaire a pour effet de dissimuler l'importance du groupe-classe et son climat spécifique. Elle n'a pas le pouvoir de le supprimer : d'où les réactions souvent espiègles des apprenants. En revanche, elle a pu contribuer à favoriser les attitudes de soumission, d'indifférence ou de résistance à l'enseignement. En effet, tout groupe dispose d'une dynamique propre, dépassant les particularités de chacun des individus, car il y a plus dans le groupe que la somme des individus⁷.

Les applications tirées de l'étude de la dynamique de groupe auront une grande vogue dans les années 70-80 autour de deux idées centrales qui deviendront dominantes : l'importance de la cohésion du groupe et la recherche du leader efficace. Progressivement, cette dynamique de groupe devient, dans de nombreuses expériences, le moteur de la transformation de la société.

Le groupe de formation

L'attrait exercé par les théories n'a pas toujours l'effet escompté. Seule la formation continue semble avoir fait une large utilisation de

7. D'où les nombreuses études sur cette question des pères de la psychosociologie : E. Mayo, J. L. Moreno, K. Lewin, C. Rogers, D. Anzieu.

cette orientation ; il est vrai qu'elle s'adresse à des adultes : des cadres, des formateurs, des enseignants ou de simples ouvriers devant s'adapter à de nouvelles techniques ou tout simplement en recherche d'emploi. Là aussi des impératifs de productivité, d'une part, et de statut, d'autre part, sont en jeu pour offrir une véritable motivation. Né dans les sphères anglo-saxonnes, l'attrait a gagné la formation continue en France : une multitude de méthodes de formation ont vu le jour, présentant toutes un véritable intérêt pour quiconque ne veut pas laisser aller à vau-l'eau un groupe dont il a la responsabilité⁸.

Par contre, le courant ne semble pas avoir eu le même écho, du moins en France, dans le domaine de la formation initiale, donc de l'enseignement. Ici et là des tentatives individuelles apparaissent en des domaines très différents, l'écho le plus important étant accordé à la non-directivité de C. Rogers. Un de ses plus fervents adeptes est M. Lobrot⁹ : de nombreuses tentatives de mise en place seront faites, s'appuyant sur l'hypothèse qu'une véritable connaissance, modifiant les façons de penser, ne peut découler que d'une expérience personnelle de l'apprenant, quitte à le laisser la conduire lui-même : un lycée sera conçu sur ce principe, au lendemain de la Seconde Guerre mondiale ; trop d'expériences généreuses ont tourné court, si bien qu'aujourd'hui la non-directivité passe pour n'avoir été qu'une mode passagère.

Le comportement de l'enseignant, autour duquel « se constitue » la classe et dont il devient, selon F. Redl, la « personne centrale », est davantage pris au sérieux. On pense ici à Célestin Freinet. La classe perd ses murs et devient un lieu où peuvent se mettre en place des pratiques favorables à une socialisation. En même temps, ces activités communes ont le privilège de réaliser de véritables apprentissages.

Dans le monde anglo-saxon, ou plutôt américain, la dynamique de groupe trouve une grande place dans l'éducation. Des études pratiques sont conduites et des manuels publiés. L'un d'entre eux est tra-

8. Un exposé très complet de l'ensemble des méthodes utilisées est publié dans le *Guide des méthodes et pratiques en formation* de E. Marc et J. Garcia-Locqueneux. Une collection de publications techniques existe sous la rubrique « Formation permanente en sciences humaines », regroupant les séminaires organisés, animés et rédigés par Roger Mucchielli. Une des réalisations pratiques les plus connues est les groupes Balint, dans lesquels les médecins réfléchissent collectivement à leurs relations aux malades et à la maladie.

9. Voir notamment M. Lobrot, *L'Animation non directive des groupes*.

duit en français : *Dynamique de groupe et éducation : le groupe-classe*¹⁰. Une formation est donnée dans ce sens aux enseignants américains. En améliorant les conditions de réalisation du travail d'apprentissage, la dynamique de groupe peut paraître extérieure à celui-ci. Mais la pédagogie n'en reste pas à ce seul environnement. Diverses interventions cherchent à travailler directement sur l'apprentissage lui-même, c'est-à-dire à structurer de manière plus efficace la relation qui doit s'établir entre enseignants et apprenants par rapport au savoir. Celles-ci s'instaurent d'autant plus facilement que la pédagogie est centrée directement sur l'apprenant plutôt que sur l'enseignant/formateur ou le savoir.

Le tutorat

La plupart des enseignants ou des formateurs, même dans les méthodes dites traditionnelles, ne se contentent pas de présenter le cours ; généralement, ils descendent de leur estrade, s'éloignent de leur tableau pour voir comment chacun des apprenants reçoit ce cours ; ils partagent le souci d'aider à résoudre les difficultés de compréhension qui peuvent se présenter pour chacun. Tous connaissent par expérience l'hétérogénéité de niveau des élèves d'une classe, même si les programmes ont su distribuer de manière progressive l'accès aux connaissances.

Cette hétérogénéité se manifeste à trois niveaux différents : socio-culturel, cognitif et psycho-affectif¹¹. L'attention à porter à chacun des apprenants est une tâche ardue, requérant de nombreuses compétences, encore compliquée par les effectifs des classes. Aussi, à côté de la démarche d'aide, s'est créée dans les années 70¹², sans directive officielle particulière, la démarche dite du tutorat.

Il ne s'agit plus cette fois d'une aide apportée par l'enseignant (qui correspond davantage à la leçon particulière), mais d'une aide apportée par un autre apprenant. Ce dernier a déjà accompli correctement le parcours qui est proposé à un autre apprenant. La plus grande qua-

lité de celui qu'on appelle un tuteur résulte de ce qu'il vient d'accomplir récemment ce parcours, à la différence de l'enseignant pour qui tout est devenu trop évident : d'ailleurs, à la question de l'apprenant, ce dernier n'est-il pas trop souvent tenté de répondre spontanément : « Ce n'est pas difficile » ? Le tuteur, lui, a encore la fraîcheur de l'expérience, ce qui lui permet de mieux percevoir où peuvent se situer les difficultés parfois élémentaires qui arrêtent l'apprenant. C'est cette connaissance des difficultés qui fait du tutorat un recours apprécié, en particulier pour les élèves dits « en difficulté ». La distance sociale¹³ entre celui qui sait et celui qui ne sait pas est ainsi atténuée : elle offre à l'apprenant l'occasion d'une meilleure approche psychologique de l'apprentissage à faire.

Les groupes restreints ou petits groupes

Une autre étape est franchie avec la mise en place de ce qu'il est convenu d'appeler les groupes restreints ou petits groupes¹⁴, le plus souvent dans le cadre des « travaux dirigés ». Il s'agit d'une véritable étape car dans les cas du groupe-classe ou du tutorat, une évidence demeure : deux réalités sont en présence, dont l'une dispose du savoir et l'autre non. Il y a donc toujours hiérarchie. Dans le groupe restreint, il y a rencontre de partenaires de même statut : ce sont tous des apprenants, donc des pairs, et ils sont tous dans la même situation d'acquisition à réaliser.

L'existence de ces groupes restreints émane parfois d'initiatives personnelles d'individus qui se regroupent pour accomplir une tâche ou découvrir un savoir. Pratiquement et plus généralement, elle découle d'une parcellisation du groupe-classe ou du groupe de formation à l'initiative de l'enseignant ou du formateur : le but est de donner aux apprenants la possibilité d'agir par eux-mêmes, en mettant en commun leurs différentes ressources, dans la perspective d'une amélioration et d'une meilleure appropriation de la connaissance.

10. Par M. A. Bany et L. V. Johnson, du California State College de Los Angeles.

11. Cette importance des différences est soulignée et étudiée dans le livre de Philippe Perrenoud, *La Pédagogie à l'école des différences*.

12. Pour autant que l'on puisse l'évaluer précisément, en l'absence de sources établies en ce domaine.

13. La notion de distance sociale entre « sachant » et « apprenant » a été étudiée par le psychologue Bernstein et reprise, pour application, par Anne-Nelly Perret-Clermont de l'université de Neuchâtel.

14. Cette dénomination est établie pour distinguer ces groupes du groupe-classe, qui devient ainsi le « grand groupe ».

Dimension du groupe

Se pose alors la question de la dimension du groupe. Il est admis, mais aussi contesté, qu'à partir de deux partenaires, il y a constitution d'un groupe. La dyade (ou le binôme) serait donc au mieux la première forme de groupe restreint. Elle a l'avantage de créer une relation simple et facilite apparemment les échanges ; elle semble aussi plus facile à gérer pour l'enseignant. Toutefois, on sait le risque de structuration rapide que peut courir toute dyade : on s'y donne très vite un rôle, rôle défini trop facilement et uniquement par rapport à l'autre. L'introduction d'un tiers est toujours source de remise en question, laquelle est indispensable à un apprentissage ; c'est pourquoi certains ne parlent de groupe qu'à partir de trois partenaires. Cette introduction facilite le fonctionnement du groupe en lui donnant plus de variété et de souplesse. En outre, on pense que l'efficacité du travail de groupe croît avec le nombre de participants : il est bien entendu qu'une limite est très vite atteinte. Une étude déjà ancienne estime que le groupe de quatre partenaires est la dimension la plus favorable ; la pédagogie soviétique, en son temps, avait fixé la bonne mesure à cinq (notion de brigade).

Reste à savoir s'il faut privilégier l'homogénéité ou l'hétérogénéité. Cette dernière s'est avérée beaucoup plus productrice quant aux résultats, l'homogénéité ayant tendance à provoquer davantage l'opposition que la collaboration¹⁵.

Conditions de fonctionnement

Une erreur assez fréquemment rencontrée consiste à croire qu'il suffit de regrouper un nombre bien mesuré de partenaires pour que s'effectue un véritable travail d'apprentissage dans le groupe, alors que certaines conditions sont à respecter, qui touchent aux trois pôles du triangle pédagogique.

— L'enseignant reste le maître de l'opération, à la fois sur le type et le contenu du travail à exécuter, donc de l'apprentissage à réaliser. Mais il lui faut éviter un double écueil : une trop grande organisation ou une trop forte surveillance qui transformeraient les partenaires en

exécutants ; à l'inverse, une liberté totale qui les laisserait désarmés vis-à-vis de l'objectif à atteindre et des moyens à utiliser. Dans le premier cas, le groupe serait trop contraint par la productivité ; dans le second, il serait trop fasciné par l'attrait de l'« être ensemble » des partenaires. Affaire de doigté, qui touche à l'art de la délégation.

— Le groupe d'apprenants doit disposer d'une véritable liberté de recherche, de travail et de réalisation, à l'intérieur des consignes qui lui ont été données (travail demandé, temps limité...). Suffit-il de regrouper des élèves pour qu'ils collaborent effectivement ? Ou faut-il leur donner un minimum de formation au travail collectif auquel l'enseignement traditionnel ne les a nullement préparés, quand il ne les a pas rendus méfiants ? La question d'une véritable collaboration ou coopération a été largement étudiée : des techniques ont été élaborées et des manuels ont été produits.

— Le savoir ou le savoir-faire à acquérir doivent être désignés de manière très adroite. Réside ici l'art de bien poser la question. Non pas la question qui entraîne la réponse (comme dans la maïeutique), mais la question qui conduit à analyser la situation et permettant de saisir où réside véritablement le problème afin d'y apporter la réponse.

Telles sont, sommairement exprimées, les conditions rendant possible un véritable travail du groupe d'apprentissage, qui ne se limite pas à l'exécution collective d'un travail programmé ou au plaisir d'avoir passé un moment agréable ensemble¹⁶ ; deux dérives soulignées avec énergie par P. Meirieu : elles ne sont pas illusoire. Encore faut-il être prudent vis-à-vis de peurs qui risquent de conduire à prendre complètement en mains les élèves et ne plus leur laisser suffisamment d'initiative. De plus, un certain souci d'efficacité et la joie de travailler à plusieurs peuvent être, à l'occasion, des aides actives à un véritable apprentissage¹⁷.

Savoir la place que tient ce type de travail dans l'enseignement et la formation n'est pas chose aisée. Quelques États américains l'ont introduit dans leur cycle de formation, principalement dans la formation initiale. Pour l'instant, nous ne disposons d'aucune source sérieuse d'information en France. La formation connue est précoc-

16. De nombreuses publications ont été faites ces dernières années sur ce type de travail. Trois titres sont à retenir : *Le Travail de groupe*, Elizabeth G. Cohen ; *La Coopération dans la classe*, M. F. Daniel et M. Schleifer ; *L'Apprentissage coopératif*, R. Piéty.

17. P. Meirieu, *Itinéraire des pédagogies de groupe*.

15. R. Piéty, *Contribution du travail de petits groupes à l'apprentissage scolaire en mathématiques*.

cupée, selon l'expression bien connue, de « formation personnalisée », ce qui peut tendre à éliminer le travail de groupe. Quant à l'enseignement, une enquête locale dans un département au niveau des collèges de premier cycle a révélé l'existence d'une douzaine d'enseignants pratiquant une telle méthode. Apprendre et se former en groupe n'est donc pas un phénomène très présent dans notre système général d'apprentissage cognitif français.

Les réseaux

Le terme est aujourd'hui sur toutes les lèvres. La réalité n'en est pas pour autant nouvelle. En effet, depuis longtemps, des individus se sont regroupés pour des questions d'intérêt ou de soucis communs; l'art épistolaire a été souvent leur meilleur outil. Le développement des moyens de communication, et plus particulièrement, après le téléphone, l'explosion d'Internet, a ouvert à l'infini cette possibilité de communication : de ce fait, les réseaux ont pris une extension qui leur donne une existence très particulière. Quiconque a accepté d'être repéré sur le Web par une adresse électronique peut entrer en communication ou être sollicité sans la moindre difficulté. Or, précisément, des individus reconnaissent qu'existent entre eux des besoins identiques de connaissances : chacun peut compter sur les autres pour progresser dans sa propre connaissance, chacun étant à la fois formateur et utilisateur de données, enseignant et enseigné, formateur et formé. Chacun devient en quelque sorte le gestionnaire d'un apprentissage possible pour lui et les autres.

Ici, par contre, on ne peut pas parler d'apprentissage rationalisé, comme il en est question dans l'enseignement et la formation. On ne peut même pas parler de rapport défini entre celui qui sait et celui qui ne sait pas, car les rôles successifs varient à l'infini suivant les situations rencontrées. Il serait plus exact de parler d'un apprentissage en perpétuel état de créativité.

Est-ce une vue utopique? Ce le serait, et il pourrait s'en suivre des risques énormes d'influences occultes, si ce type de fonctionnement n'était soumis à une certaine « éthique », comme les groupes restreints pour bien fonctionner sont soumis à certaines règles. Il appartient à chacun de s'imposer cette éthique en vue de participer au mieux à cet apprentissage collectif. Quelques internautes, soucieux de rigueur et d'honnêteté, ont posé les principes définissant les droits et les

devoirs en la matière. Au Canada, Michel Sénéchal¹⁸ a précisé un certain nombre de règles. Mais, à notre connaissance, aucune législation précise n'est en place pour l'instant.

PRINCIPES ÉTHIQUES SELON MICHEL SÉNÉCHAL

1. En tout premier lieu, la réciprocité des échanges : « je transmets, je reçois » ; « je reçois, je transmets ».
2. La pluralité des points de vue et la possibilité d'admettre qu'ils soient discutés.
3. Des rapports directs entre partenaires agissant comme émetteurs et récepteurs, entraînant un respect de la liberté d'expression et de la vie privée.
4. Enfin, une décentralisation des moyens de communication, condition nécessaire pour que tous les pays puissent en profiter, ce qui n'est pas sans poser de problèmes pour les pays en voie de développement.

Des groupes se tissent par le biais d'Internet, non plus seulement au niveau des universitaires, comme il en était dans les débuts avec l'Arpanet, mais très facilement entre membres intéressés par les mêmes sujets. Telle est la réalité de ce qu'on appelle communément les *News Groups*. Et, chaque jour, il en naît de nouveaux. Il leur est même possible, s'ils le désirent, d'entrer dans un rapport encore plus direct par les visioconférences où l'échange n'est pas différé et est en plus visualisé.

Un apprentissage cognitif serait-il possible en réseau? Les expériences sont encore limitées et les études sur ce sujet commencent seulement à voir le jour. Devant un tel développement, certains auteurs, en mal de prophétie, se sont crus autorisés à parler de « la fin de la classe ». On peut leur laisser la responsabilité de leur prédiction : il est certain, en revanche, que l'apprentissage cognitif est appelé à voir se modifier les conditions de son habituelle réalisation.

18. M. Sénéchal, *Une démocratie du paradoxe. Logiques d'acteurs et démocratisation de l'espace médiatique.*

Prétendre apprendre et se former en groupe entraîne donc une révision de nos manières de voir habituelles.

Déjà, la notion d'apprentissage prend une dimension particulière si l'on met l'apprenant au centre des préoccupations d'enseignement et de formation. La perspective classique de la transmission des connaissances cède le pas à l'acquisition et à l'appropriation, avec tous les changements que cette démarche demande dans une pédagogie courante.

Vouloir ajouter à l'apprentissage la dimension « en groupe » oblige à être au clair avec les nombreuses formes qu'une telle disposition peut prendre ; ces dernières passent par le groupe-classe ou groupe de formation, le tutorat, les petits groupes et finalement les réseaux. Trop souvent, une idéologie de non-directivité mal comprise a pu faire croire qu'un « laisser-faire » était suffisant. Il importe, au contraire, de savoir exactement quel moyen est utilisé, car les objectifs et les méthodes ne sauraient être identiques : une technicité est de règle.

« Apprendre et se former en groupe » recouvre une réalité multiple : la notion de groupe est complexe. Elle est probablement aussi ancienne que l'humanité et a pris des formes très différentes selon les époques : elle acquiert une coloration spécifique lorsqu'elle touche à la notion d'apprentissage. Il semble qu'elle ait été, au départ, la forme obligée de l'apprentissage de la vie sociale ; les rites d'initiation dans les civilisations les plus primitives en sont, sinon en restent, la manifestation quasi constante. Avec le temps, la notion a perdu de son importance au bénéfice d'une formation individualisante. À l'heure actuelle, la formation initiale, qui prend de plus en plus de temps dans notre civilisation, semble vouloir y revenir. Aussi quelques éléments d'histoire, recouvrant le domaine des pratiques, ne peuvent-ils qu'aider à mieux saisir la place qu'« apprendre et se former en groupe » peut prendre aujourd'hui.

Histoire des pratiques

L'intérêt que l'on porte à l'apprentissage coopérant ne peut être purement spéculatif. Apprendre ou se former consiste essentiellement à s'adapter à un environnement. C'est une nécessité vitale qui couvre toute l'existence : en ce sens, il y a toujours à apprendre, ne serait-ce que de manière purement empirique.

Toutefois l'empirisme quotidien, depuis les origines, s'est progressivement orienté vers des formes stéréotypées pour un apprentissage plus rapide et plus performant : l'expérience des anciens s'est rapidement enrichie de méthodes ou de règles à transmettre aux jeunes générations. Puis s'est instaurée une réflexion, soucieuse de délimiter de manière précise les savoirs et les savoir-faire indispensables à la vie courante, mais aussi favorables à son évolution.

La complexité croissante de cet apprentissage dépasse très vite les capacités de « l'ancien », ou du « père », seul habilité dans un passé encore relativement récent à cette transmission. S'est progressivement constitué dans nos sociétés occidentales un corps spécialisé dont la fonction essentielle est de travailler à la bonne acquisition de cet apprentissage : c'est le corps des enseignants ou des éducateurs, suivant la dimension que l'on donne à cette formation. Eux-mêmes seront conduits à établir des savoirs et des savoir-faire qui leur sont propres. Une science et un art naissent : la pédagogie.

Le travail de l'artisan ou du technicien demande déjà une prise de distance et de la réflexion sur les manières de traiter la matière. En pédagogie, l'objet du traitement est l'esprit humain, sinon l'homme tout entier, combien plus complexe ! Une réflexion s'instaure alors sur les principes qui peuvent être sous-jacents à une pratique toujours un peu empirique au départ : ce sera le travail des psychologues, des sociologues et des chercheurs en cognition. Tension et/ou collabora-