

COOPERATION ET ORGANISATION PEDAGOGIQUE DES CONDITIONS D'APPRENTISSAGE

Marc BRU

**Professeur en Sciences de l'Education
Université de Toulouse II**

Supplément à « Chantiers 44 » - CPPAP 56211

NOVEMBRE 1994
SALON DES APPRENTISSAGES INDIVIDUALISES ET PERSONNALISES
I.D.E.M 44 PEDAGOGIE FREINET

Je vais tenter de montrer d'abord d'un point de vue général, puis à propos de la pédagogie coopérative en particulier, comment on peut analyser la pratique d'enseignement.

Si je propose d'analyser le dispositif pédagogique tel qu'il est mis en oeuvre par l'enseignant, ce n'est absolument pas parce que dans la relation enseignement / apprentissage, j'accorde une priorité à ce que fait l'enseignant pour ignorer ce que font les élèves. Ce n'est pas un retour à une pédagogie magistro-centrée que je vais défendre ici.

Pour moi, enseigner, c'est organiser directement ou indirectement des conditions (matérielles, temporelles, psychologiques, relationnelles,...) en vue de faciliter l'apprentissage. Ces conditions ne se réduisent pas forcément à la transmission de connaissances au sens de l'exposé magistral. Si cette modalité ne doit pas être rejetée a priori comme on a pu le faire lors de la remise en question des méthodes dites traditionnelles, il existe bien d'autres façons d'organiser les conditions d'apprentissage.

C'est cet éventail de possibilités que je voudrais examiner dans une visée à dominante descriptive. Mon but n'est certainement pas de définir quels sont les bons choix à l'intérieur de cet éventail. Le schéma général de mon analyse est fondé sur l'idée que les situations d'enseignement / apprentissage sont un lieu de rencontres, plus ou moins heureuses, entre deux champs de variabilité : celui des apprenants et celui des modalités d'enseignement.

Variabilité inter et intra-individuelle chez les apprenants

Il serait long de présenter dans le détail le champ de variabilité des apprenants. Je vais me contenter de quelques rappels.

Ce sont d'abord les travaux sur **la variabilité interindividuelle** qui ont nourri la réflexion pédagogique ; il s'agissait de reconnaître et de spécifier les différences concernant notamment:

- le développement intellectuel,

qui, même dans un groupe composé de sujets ayant approximativement le même âge, peut varier de façon importante. Les cas les plus significatifs se rencontrent dans les classes qui accueillent des élèves en difficulté scolaire ou encore, dans les classes du cycle des apprentissages fondamentaux.

Il n'est pas rare, par exemple, de constater des écarts de développement surprenants chez des enfants de cours préparatoire. Certains d'entre eux sont déjà engagés dans une pensée opératoire (opérations concrètes) alors que d'autres sont encore dans l'impossibilité de raisonner sur des transformations réversibles.

- Les styles cognitifs.

Les expériences de psychologie différentielle de la perception à partir desquelles ont été décrits des styles cognitifs bien caractérisés sont relativement anciennes.

On doit à H.A. Witkin (1) des recherches fort astucieuses ayant pour but de différencier les sujets selon l'organisation de leur processus d'acquisition et d'élaboration des informations sur l'environnement. R.C. Anderson (2) et ses collaborateurs conçoivent les styles cognitifs comme des "habitudes de traitement de l'information liées à des traits de personnalité sous-jacents qui se manifestent sous la forme de préférences stables, d'attitudes ou de stratégies habituelles qui caractérisent les modes de perception, de mémorisation, de réflexion et de résolution d'un problème d'un individu". (Exemple : dépendants et indépendants du champ; tendance à la formalisation et à la réalisation, ...).

S'il est important de tenir compte du style cognitif de chaque élève, le rôle de l'école est aussi de permettre la confrontation de chacun à des situations qui le conduiront à une nécessaire souplesse cognitive.

- Les représentations des savoirs et les connaissances acquises.

Bien avant l'apprentissage systématique de l'école, l'élève a construit une connaissance personnelle et un système explicatif au sujet des phénomènes psychiques, biologiques, sociaux, ... qui l'entourent.

Apprendre consisterait à réaliser un changement de perspective, une remise en cause d'un "déjà-là" conceptuel, sorte de rupture épistémologique pour le sujet qui, dépassant les obstacles que constituent ses schémas explicatifs antérieurs, s'engage dans la construction de nouveaux modèles, de nouvelles explications.

Selon ses expériences personnelles, en fonction des modèles sociaux qui l'ont influencé, chaque sujet construit son propre savoir; ce qui signifie que pour un même objet ou phénomène, on doit s'attendre à rencontrer dans un groupe d'apprentissage des représentations variables et parfois contradictoires (ce qui n'est d'ailleurs pas sans intérêt pour la dynamique de l'apprentissage en groupe, nous y reviendrons lorsque nous mentionnerons les travaux sur le conflit socio-cognitif).

- Les représentations de la situation d'apprentissage scolaire.

L'école se place dans la vie sociale. Ses fonctions, ses acteurs (enseignants et élèves en particulier), leurs rôles et leurs conduites (enseignement et apprentissage), sont perçus différemment d'un élève à l'autre (3). Sur les divers aspects de la situation scolaire, chacun possède des représentations particulières qui se sont édifiées notamment à travers l'expérience familiale et culturelle.

Pour certains jeunes élèves, le comportement scolaire adéquat sera par exemple écouter, obéir, attendre des consignes pour agir; pour d'autres, ce sera intervenir, proposer des solutions, dire ce que l'on pense en courant le risque de se tromper...

Les représentations sociales sont à considérer comme contenus cognitifs (organisation d'images, de significations relatives à un objet ou à une conduite) et comme processus de médiation sociale. On ne saurait donc laisser de côté la diversité des représentations sociales de l'école, de la scolarité, de l'enseignant, présentes chez les

élèves; beaucoup de conduites observées en classe resteraient inexplicables si, en ignorant cette diversité, on pensait que tout un chacun fonctionne et réagit à partir d'un même réseau de représentations.

- la dimension psychoaffective.

Il est certainement inutile d'insister sur la variabilité interindividuelle relative aux aspects psychoaffectifs. On a pu montrer que l'implication et l'investissement dans l'apprentissage dépendaient du niveau d'anxiété, de l'état émotif, des attitudes du sujet en situation scolaire.

Dans un premier temps moins étudiée que les variations interindividuelles, la **variabilité intra-individuelle** est maintenant à l'ordre du jour. On pourrait reprendre les dimensions qui viennent d'être rappelées ci-dessus pour en donner les variations possibles chez un même sujet.

En effet, sous des conditions appropriées la plupart des caractéristiques individuelles sont susceptibles d'évoluer : l'anxiété face aux tâches scolaires, les représentations de l'école, les représentations des phénomènes et objets étudiés, les procédures cognitives sont, sur une période de temps parfois très courte, variables chez le même élève.

S'intéressant aux conduites de résolutions de problèmes, les psychologues observent une variabilité intra-individuelle qui traduit chez le sujet agissant le recours à des modes de traitement qui relèvent de niveaux structuraux différents.

Ainsi, il ne faut pas s'attendre à toujours observer un traitement relevant des opérations formelles chez un sujet qui a pourtant atteint ce niveau de pensée. On doit alors faire référence à une pluralité des registres disponibles diversement exploités selon les conditions présentes.

Proche de ces considérations, se pose aujourd'hui le problème du transfert d'un domaine à l'autre des procédures cognitives acquises par exemple dans un programme général de remédiation (le formateur ou l'enseignant souhaitent que l'enfant apprenne des procédures cognitives générales et transférables, mais ces procédures sont souvent fortement contextualisées (4).

L'étude des facteurs de variabilité intra-individuelle est encore peu avancée; plusieurs voies sont explorées, elles concernent notamment : le rôle du contenu du problème à traiter, l'incidence des activités associées et de leurs limites (mémoire, activités motrices, perceptives...), l'influence des connaissances en jeu (sociales, verbales, pragmatiques...), les effets de contexte.

Les variations dans l'organisation des conditions d'apprentissage

En regard à la variabilité chez les apprenants, on peut imaginer ce que pourrait être la variabilité des modalités d'enseignement, ce qui, comme je l'ai déjà indiqué, revient à étudier la variabilité des conditions d'apprentissage sur lesquelles l'enseignant peut agir.

Dans un but d'analyse qui est loin d'atteindre l'exhaustivité, je propose de répartir les variables d'action de l'enseignant (celles sur lesquelles il peut adopter des modalités différentes) en trois catégories (5) :

- les variables relatives aux contenus (variables didactiques),
- les variables relatives aux processus pédagogiques,
- les variables relatives au dispositif pédagogique.

- Variables relatives aux contenus

Sélection et organisation des contenus.

Les instructions officielles et les programmes ne constituent qu'un cadre général à l'intérieur duquel l'enseignant fait des choix :

- de transposition didactique,
- d'organisation et de représentation des contenus (découpage, répartition, articulations, enchaînements, comparaisons, procédés analogiques, contextualisation, décontextualisation...).

Niveaux taxonomiques des objectifs.

Les objectifs généraux font l'objet d'une interprétation et d'une spécification en termes d'objectifs intermédiaires plus ou moins opérationnalisés. Les taxonomies distinguent plusieurs niveaux : les objectifs relevant des connaissances factuelles (associations), les objectifs de compréhension, les objectifs procéduraux, les objectifs de résolution de problèmes...

Les objectifs mis en oeuvre quotidiennement en classe ne relèvent pas toujours du même niveau taxonomique. Il existe bien un ensemble de possibilités plus ou moins bien largement exploitées selon les enseignants ou la période considérée.

Activités sur les contenus.

Les activités en classe peuvent appartenir à plusieurs champs : celui des activités sensorielles, celui des activités motrices, des activités cognitives... Dans chacun de ces champs il peut s'agir de reproduire, de comparer, d'inventer... Les activités cognitives sont en rapport étroit avec les connaissances en jeu (elles sont différentes en maths et en français...).

- Variables relatives aux processus pédagogiques:

Ce sont les variables qui interviennent dans le rapport enseignement - apprentissage comme facteurs de motivation, de mouvement ou de régulation.

Les conditions de la dynamique de l'apprentissage.

L'engagement dans une activité d'apprentissage et l'implication de l'élève sont bien souvent le résultat d'un ensemble de motifs et de motivations qui, en partie, échappent à l'enseignant. Cependant, ce dernier n'est pas totalement étranger à la façon dont s'installe ou non une dynamique de l'apprentissage.

Les solutions adoptées sont nombreuses et assez rarement formalisées:

- Le recours à des sanctions positives ou négatives qui, dans certains cas extrêmes relèvent du châtement corporel, mais qui plus généralement restent symboliques (le bon point ou l'image pour les petits, la note pour les plus grands, ou bien plus simplement le commentaire élogieux ou encourageant...).

- La référence sociale utilisée sous des modalités diverses, telle l'émulation, la comparaison ou la rivalité.

- L'attrait des situations, des matériels ou des exercices proposés. L'application des techniques modernes à la fabrication de manuels ou de matériel didactique en fournit de nombreux exemples.

- La prise en compte de la dynamique interne du sujet qui apprend.

Le désir d'accomplissement du sujet, la recherche d'un équilibre cognitif, la réalisation d'un projet personnel collectif, sont aussi sources de motivation.

La répartition des initiatives.

Les activités que l'élève accomplit s'organisent à partir d'initiatives qui, pour partie ou en totalité, peuvent appartenir soit à l'élève lui-même, ou au groupe dont il fait partie, soit à l'enseignant. A des fins d'analyse, il est possible de distinguer trois aspects principaux d'une activité scolaire: son but, sa procédure et ses moyens.

Les configurations rencontrées se situent entre deux pôles extrêmes:

- celui de l'initiative magistrale exclusive (l'enseignant fixe le but, la procédure et les moyens),

- celui de l'initiative totale de l'apprenant ou du groupe d'apprenants. Il s'agit alors de ce que l'on appelle habituellement une activité libre dans laquelle le maître n'intervient éventuellement qu'à la demande.

Entre ces deux pôles existent des variations selon de multiples « dosages » dans la répartition des initiatives: initiative de buts

réservée à l'enseignant et initiative de la procédure ainsi que des moyens à la disposition de l'apprenant...

Les registres de la communication didactique.

Les informations orales ou écrites communiquées directement ou mises à la disposition des élèves se caractérisent entre autres par le registre auquel elles appartiennent. Il existe un langage technique propre à chaque discipline scolaire. Cependant d'autres registres sont utilisés à l'école maternelle et élémentaire: langage familier, scolaire particulier, utilisant un vocabulaire peu commun...

Les modalités d'évaluation:

Dans un but d'analyse, on peut retenir la distinction entre les fonctions, les objets, les agents et les moyens de l'évaluation.

Cela revient à essayer de répondre à quatre questions:

- 1 - Pourquoi évalue t'on ?
- 2 - Sur quoi porte l'évaluation ?
- 3 - Qui évalue ?
- 4 - De quelle manière ?

Chaque opération d'évaluation peut être décrite à partir de sa configuration caractéristique, constituée par la ou les modalités retenues sur chacune des quatre dimensions. Les combinaisons étant très nombreuses, on imagine très facilement l'étendue des variations théoriquement envisageables.

- Les variables relatives au dispositif pédagogique:

Lieux et espaces d'enseignement-apprentissage.

Au sein de chaque établissement scolaire, les classes ou salles de cours sont les lieux

les plus habituels où se retrouvent enseignants et apprenants. Les variations les plus fréquentes interviennent lors de l'utilisation de locaux spécialisés (audiovisuel, informatique, éducation physique...).

Par l'organisation de séquences décloisonnées, ou par la mise en place d'ateliers de travail autonome, certains établissements parviennent à élargir le champ des possibilités. Les activités organisées à l'extérieur (classes de découverte, enquêtes, visites...) réalisent aussi de nouvelles conditions d'appropriation de connaissances. Ajoutons enfin que l'aménagement matériel de la classe (affichage, mobilier...) n'est pas forcément immuable; les modifications et déplacements divers, lorsqu'ils répondent à un besoin des apprenants, ont une signification didactique qu'on ne saurait négliger.

Le regroupement des élèves.

L'interdépendance de cette variable avec celle qui vient d'être examinée est évidente. D'une part, une organisation de l'espace évolutive offre la possibilité de regrouper les élèves selon des modalités variables. D'autre part, le choix de diversifier les modalités de regroupement implique une autre façon de concevoir l'espace et son aménagement. On retrouve d'ailleurs ce même type d'interaction avec la dimension temporelle considérée plus loin.

Les conditions de progrès personnel à travers le groupe ne sont pas présentes dans n'importe quelles circonstances. Le degré d'hétérogénéité, la taille du groupe, le statut sociométrique de ses membres... sont des dimensions sur lesquelles l'enseignant peut agir afin de réaliser des situations d'apprentissage diversifiées.

L'organisation temporelle.

En étroite relation avec les deux variables précédentes, l'enseignant est amené à adopter une répartition des activités dans le temps; il peut s'agir d'un choix initial définitif (dans ce cas, la référence est, pour toute l'année, une répartition réglée à l'avance dans ses

moindres détails) ou bien du choix d'une organisation temporelle adaptable.

Pour une classe ou un groupe, les variations envisageables se rapportent à deux aspects principaux de la gestion temporelle :

- la durée de chaque activité,
- l'ordre chronologique et le rythme des activités.

Les matériels et les supports didactiques.

L'intérêt didactique de l'utilisation de matériels et de supports diversifiés réside dans les possibilités nouvelles de rapport à la connaissance qui, par ce moyen, sont offertes aux apprenants.

Le cas extrême d'absence de diversification pour cette variable peut être représenté par la référence exclusive à un manuel (une « méthode »).

Partant de ce schéma, on imagine l'étendu de l'éventail des possibles : si pour chacune des 11 variables examinées, existent plusieurs modalités (il est facile d'en concevoir 4 ou 5 par variable), les combinaisons différentes sont très nombreuses. Si l'on envisage formellement la variabilité potentielle, on assiste à une véritable explosion combinatoire.

Pour organiser les conditions d'apprentissage, l'enseignant fait des choix plus ou moins explicites. Il ne peut pas y échapper, le passage à l'action rend ces choix nécessaires.

Il s'agit pour lui de réduire la variabilité potentielle pour organiser la variété réalisée. Se pose alors la question des critères de réduction. Une pédagogie fondée sur la coopération est parmi d'autres, une façon de réduire les possibles.

La coopération : une entrée par les choix des processus pédagogiques

Je ne discuterai pas le choix de la coopération par l'enseignant. Comme toujours en matière d'éducation, il s'agit d'un choix fondé à la fois sur un ensemble d'arguments, qui, pour certains d'entre eux, peuvent trouver une justification scientifique. Mais il serait vain de laisser croire que le choix de la coopération tient de la seule argumentation scientifique.

Situer l'enseignement et l'apprentissage dans des rapports sociaux de coopération, c'est effectuer de façon prioritaire une sélection parmi les possibilités d'organisation des processus pédagogiques:

- Les initiatives sont partagées entre enseignants et apprenants. Si elle n'est pas systématiquement exclue, la modalité selon laquelle l'enseignant aurait l'entière initiative des buts, des procédures et des moyens des activités scolaires n'est pas recherchée. Les élèves ne sont pas des exécutants.

- Les initiatives sont aussi généralement partagées et négociées entre apprenants.

- La dynamique de l'activité à l'école vient prioritairement des apprenants qui, placés en situation de projets personnels et collectifs donnent sens à ce qu'il font. Est écartée ou du moins peu fréquente, la modalité impositive avec menace de sanction sur des critères relevant de façon exclusive de l'autorité magistrale.

Par effet de système, ces premiers choix pédagogiques effectués, la sélection des modalités sur les autres variables se trouve fortement orientée. C'est en particulier le cas pour les autres variables du processus pédagogique (évaluation, registres de communication) ou pour les variables relatives au dispositif (regroupement des élèves, organisation temporelle, choix des lieux et des matériels).

Les effets de l'adoption initiale d'une pédagogie coopérative touchent aussi, parfois de manière moins directe mais inévitable, les variables relatives au contenu (en particulier les niveaux taxonomiques des objectifs et les activités sur les contenus).

Ainsi, la coopération crée un ensemble particulier de conditions d'apprentissage en agissant comme réducteur de la variabilité

potentielle et organisateur de la variété réalisée. Ces conditions d'apprentissage en valent bien d'autres, établies à partir d'autres démarches sélectives; il y a même lieu de penser qu'elles leur sont parfois supérieures.

On peut trouver dans la littérature scientifique plusieurs arguments en faveur de la coopération:

- Reprenant de manière synthétique les travaux de psychologie sociale sur la comparaison entre conditions de coopération et conditions de compétition, J.M Monteil (6), rappelle qu'il semble avéré « **que la coopération produit de meilleurs résultats sur les performances à une tâche que la compétition** »... « contrairement aux structures de classes scolaires dites compétitives, **la caractéristique essentielle de l'apprentissage coopératif tient au fait que le succès d'un élève contribue au succès de l'ensemble du groupe** ».

- Lorsque la coopération crée « les conditions d'une interdépendance positive incluant la responsabilité individuelle », **les activités cognitives se trouvent stimulées; ces conditions fournissent à l'apprenant l'occasion de confronter ses points de vue à ceux de ses pairs (conflit socio-cognitif)**.

- L'interdépendance fonctionnelle des buts fait qu'en situation de coopération, « **les élèves organisent cognitivement le matériel à apprendre de manière plus élaborée** que lorsqu'ils sont amenés à le faire pour leur seul bénéfice ».

N'écarter pas les problèmes

Nul ne doute de la pertinence de la coopération à l'école:

- Le choix initial des modalités particulières (la coopération) sur les variables de processus pédagogique fonctionne explicitement comme réducteur/organisateur des modalités des autres variables.

- Les conditions d'apprentissage qui en sont issues prennent des configurations dont l'intérêt est conforté par les acquis des sciences

humaines, en particulier de la psychologie sociale cognitive.

Tout est pour le mieux; il resterait à développer la pédagogie coopérative pour le plus grand bien des écoliers.

Quelques questions méritent cependant d'être posées, non pour attaquer cette fois la coopération, mais pour prévenir toute dérive vers le formalisme ou, pire encore, vers le dogmatisme.

Je terminerai mon propos par ces questions auxquelles je n'apporterai pas de réponses. D'abord, parce que je ne les possède pas, ensuite, parce qu'elles relèvent d'une démarche qui appartient aux acteurs, à chaque praticien.

Si le choix de la coopération est exclusif des autres possibilités d'organisation des conditions d'apprentissages et, tout un ensemble de variations est abandonné.

Certes, les exigences pratiques de l'action imposent toujours des choix et l'on ne saurait souhaiter la mise en oeuvre concrète de toutes les configurations issues de la combinatoire décrite plus haut.

Ne peut-on cependant pas penser que les configurations issues d'autres choix que celui de la coopération sont, en certains cas, tout aussi pertinentes pour l'apprentissage ? Parce qu'il multiplie les possibilités de variations, l'éclectisme n'est-il pas aussi recevable que la fidélité à un seul principe organisateur ?

D'ailleurs, quel praticien soutiendrait que point par point et sur toute la durée de sa présence auprès des élèves, il organise les conditions d'apprentissage en parfaite cohérence avec le choix initial de la coopération ?

L'enseignant agit en situation d'interactions fortement contextualisées, au point que les modalités de son action ne sont pas toujours décidées a priori, mais construites dans une dynamique interactive.

D'inévitables contradictions mettent parfois en difficulté la cohérence interne de son action, même si idéalement, il voudrait la fonder sur le seul choix de la coopération. Sa démarche organisatrice de conditions d'apprentissage s'inscrit dans un réseau de tensions entre cohérence interne de l'action, cohérence externe et cohérence séquentielle. Chacune de ces

cohérences repose sur des éléments hétérogènes non réductibles les uns aux autres :

- la cohérence interne suppose l'absence de contradictions entre les différentes modalités d'actions simultanées de l'enseignant (son profil d'action en un temps « t ») qui a choisi la coopération.

- la cohérence externe renvoie à la recherche d'adéquation entre les modalités d'action pédagogique et les réactions des élèves (qui peuvent ne pas réagir comme on pouvait s'y attendre aux conditions créées par la coopération) ou les contraintes et les ressources du lieu et du moment.

- la cohérence séquentielle tient aux enchaînements des différentes modalités d'action pédagogique dans le temps (d'une séquence à l'autre, d'un jour à l'autre, beaucoup de choses changent au point que l'ordre prévu initialement est remis en cause...).

L'enseignant est amené à chercher à se sortir d'affaire à l'intérieur de ce réseau de tensions inévitables; l'idéalisation d'une pédagogie fondée sur la coopération est alors utile : elle donne un point de mire; mais elle est tout aussi dangereuse, si elle conduit au refus dogmatique des contradictions pourtant présentes et riches de potentialités pour l'invention de solutions pédagogiques nouvelles.

Bibliographie

- (1) *Les premiers travaux de H.A. WITKIN (1959) sont rappelés et illustrés par REUCHLIN M., Psychologie, Paris, PUF, 1981.*
- (2) *Cité par NOELLE B., La Métacognition, Bruxelles, De BOECK, 1991.*
- (3) *Signalons sur ce thème l'ouvrage de M. GILLY, Maître-élève, Rôles institutionnels et représentations, Paris, PUF, 1980.*
- (4) *M. HUTEAU, J. LAUTRAY, D. CHARTIER, E. LOARER, Apprendre à apprendre, In G. VERGNAUD, Apprentissages et didactiques, Où en est-on ?, Paris, Hachette, 1994.*

(5) M. BRU, *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*, Toulouse, EUS, 1991.

"Ecrire pour apprendre à lire".
Toulouse. EUS. 1991.

(6) J. M. MONTEIL, *Comparaison sociale, Coopération, Compétition*, In J. HOUSSAYE, *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1993.

« Où va la pédagogie du projet? »
Bru/Not-1987-Ed. Université du sud

« A propos des objectifs en pédagogie »
Ed. Louis Not

Marc BRU:

"Comment l'encodage peut fonder l'apprentissage de la lecture au cours préparatoire". Toulouse. 1981.

