

PRATIQUES ET THÉORIE

CONTRIBUTIONS

PSYCHO - SOCIO - PEDAGOGIQUES

J.F. PERRET ET A.N. PERRET-CLERMONT

Cahier No 6



Publié sous:

Perret, J.-F. & Perret-Clermont, A.-N. (1978). Contributions psycho-socio-pédagogiques. *Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation. Pratiques et Théories (Université de Genève - Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation)*, 6.
qui doit être utilisé pour toute référence à ces textes.

UNIVERSITE DE GENEVE
FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION

CONTRIBUTIONS
PSYCHO - SOCIO - PEDAGOGIQUES

J.F. PERRET ET A.N. PERRET-CLERMONT

Cahier No 6

Pour toute correspondance :

Section des Sciences de l'Education

UNI II

1211 GENEVE 4 (Suisse)

MARS 1978

CONTRIBUTIONS PSYCHO-SOCIO-PEDAGOGIQUES A L'ETUDE DE L'ACQUISITION DE CONNAISSANCES EN SITUATION SCOLAIRE

Ce cahier comprend deux textes. Dans le premier, J.-F. Perret présente des réflexions suscitées par une intervention en tant que psychologue-consultant dans une expérience pédagogique de "Travail indépendant". A.-N. Perret-Clermont, dans le second, examine les conditions d'une articulation entre la recherche dite fondamentale en sciences de l'éducation et l'élaboration de pratiques pédagogiques alternatives.

A PROPOS D'UNE EXPERIENCE
DE "TRAVAIL INDEPENDANT" :
QUELQUES REFLEXIONS PSYCHOPEDAGOGIQUES

Jean-François Perret
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education
Université de Genève

I. INTRODUCTION

Dans la recherche et l'élaboration de nouveaux "modèles pédagogiques" au cycle d'enseignement secondaire, un courant d'expériences désigné en France par l'expression "Travail indépendant", nous semble occuper une place particulièrement intéressante (Recherche pédagogique, 1974). Un tel courant recouvre une variété d'expériences pédagogiques possibles par le fait notamment que tout dogmatisme pédagogique semble en être absent. La relative diversité des pratiques pédagogiques qu'il peut susciter en fonction des caractéristiques aussi bien de la discipline enseignée que des élèves et de l'enseignant, fait à notre avis une grande part de sa richesse et de son intérêt. Mais c'est également, notons-le, ce qui explique les difficultés qu'il peut rencontrer. En effet, lorsque des enseignants se lancent dans une expérience de Travail indépendant (T.i.), il s'agit plus pour eux en fait d'élaborer, de créer patiemment un modèle pédagogique dans leur classe que d'appliquer (au sens technologique) de nouveaux principes pédagogiques. Ce qui caractérise essentiellement ce courant et en fait son unité, c'est la recherche des conditions pédagogiques favorisant le développement de l'autonomie des élèves.

Au cours de l'année scolaire 1976-1977, nous avons été appelés à collaborer au travail d'un groupe d'enseignants engagés dans une expérience de T.i. avec deux classes de lycéens (classe de 2e, 16-17 ans) (1). Les réflexions pédagogiques développées dans ce texte ont été nourries par les nombreux échanges que nous avons eus avec les enseignants

(1) Cette collaboration a pu avoir lieu grâce à l'appui du Centre Régional de Documentation Pédagogique de Lyon.

de ce groupe, de même que par les observations faites dans leur classe. De ce fait il nous apparaît nécessaire préalablement de situer brièvement l'orientation de notre propre intervention dans cette expérience.

Etant donné la difficulté chez les enseignants de formuler une demande précise, notamment par la méconnaissance de la diversité des apports possibles de la psychologie (le seul apport dont ils aient déjà pu bénéficier étant un séminaire axé sur la dynamique des groupes), la démarche suivante fut adoptée : nous avons proposé aux enseignants de collaborer étroitement à leur travail de groupe (travail qu'ils mènent depuis deux ans) sans prévoir a priori d'apport théorique qui risquerait d'être mal "parachuté". Mais en nous joignant régulièrement à leurs réunions hebdomadaires, des apports psychopédagogiques sont envisagés dans la mesure où ils s'intègrent au travail et à la démarche du groupe. Dans un premier temps, ce fut l'occasion de discuter avec les enseignants de leurs propres impressions et observations de la conduite de leur classe. Dans un deuxième temps, ils m'ont invité à venir dans leurs classes conduire moi-même une observation et à la leur restituer. Dans le but d'analyser, de comprendre avec les enseignants les difficultés rencontrées quotidiennement dans la mise sur pied d'une nouvelle pédagogie, nous nous sommes centrés plus particulièrement sur les aspects cognitifs et organisationnels du T.i., tels par exemple les problèmes de planification et d'organisation du travail par ou pour les élèves, l'organisation des échanges, le niveau de structuration des documents de référence en fonction des possibilités de traitement de la documentation par les élèves, etc.

Cette approche du T.i. signifie-t-elle pour autant que les aspects socio-affectifs susceptibles de perturber le travail des groupes sont niés ou pour le moins négligés ? Nous ne le pensons pas. La position que nous avons adoptée sur

ce point est très schématiquement la suivante : A toute situation socio-émotive d'un groupe (telles les situations de tension, de conflit observés en classe) correspond le plus souvent une situation objective particulière qu'il s'agit de mettre en évidence (difficulté trop grande d'une tâche abordée, inadéquation des documents de référence, par exemple). En fait, il ne s'agit pas de deux situations, mais d'une seule, que l'on peut analyser et éclairer sous deux angles différents. L'intervention psychopédagogique peut être axée en priorité sur l'un ou sur l'autre. Notre démarche s'appuie sur le choix de s'attacher plus particulièrement aux données "objectives" de la situation pédagogique, données qui se révèlent avoir été relativement peu étudiées.

Les observations et les échanges réguliers avec les enseignants nous ont amenés aussi bien à formuler des hypothèses de recherches en psychologie pédagogique, hypothèses dont la vérification reste à entreprendre, qu'à proposer déjà des éléments de réponses pédagogiques susceptibles de résoudre certaines difficultés que pose le "fonctionnement" des classes dans cette expérience. Notons encore que nos analyses portent ainsi essentiellement sur le fonctionnement de la situation pédagogique de T.i. et que dans ce cadre nous nous sommes plus centrés sur les élèves que sur le travail de préparation et de gestion de l'expérience effectuée par le groupe des enseignants.

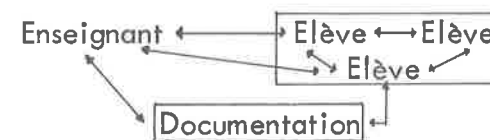
II. A PROPOS DES OBJECTIFS DU TRAVAIL INDEPENDANT

Les quelques réflexions qui suivent s'inscrivent dans la perspective de cerner certaines ambiguïtés, au niveau de la compréhension des objectifs, qui pourraient être cause de difficultés pédagogiques.

Le T.i. se définit le plus souvent en opposition avec l'enseignement classique. Le "modèle" pédagogique préconisé vise à modifier radicalement la situation de communication unidirectionnelle dans laquelle se trouvent classiquement enseignants et enseignés, et par là modifier également la relation des élèves au savoir en diversifiant pour l'élève les sources d'information et de documentation. Le but est de favoriser un travail propre d'élaboration sur documents de différentes natures.

Deux types d'objectifs psychologiques et pédagogiques caractérisent le T.i.

D'une part, c'est un nouveau "fonctionnement" de la classe qui est préconisé. Ce qui est visé est l'instauration d'un réseau de communication le plus diversifié possible en exploitant au maximum les multiples échanges. Ce réseau d'échanges entre élèves, entre professeurs et élèves, entre élèves et documentation peut être schématisé de la façon suivante :



D'autre part, à un niveau plus individuel, le T.i. vise à développer chez l'élève son autonomie, sa capacité de prendre en charge sa formation. Comme le souligne Delannoy "Le principal objectif est le développement de l'apprentissage des démarches qui permettent un accès personnel à la connaissance". L'accent est mis sur la capacité que l'élève doit acquérir "de s'informer seul (c'est nous qui soulignons), de pouvoir répondre à ses propres besoins ou à ses propres aspirations" (Recherches pédagogiques, 1974, p. 29). Si l'objectif "développement de l'autonomie" nous paraît

extrêmement important par l'accent qu'il met sur le processus d'appropriation des connaissances chez l'élève, il nous semble néanmoins nécessaire de procéder à un examen critique de la conception psychologique sous-jacente qui considère l'élève qui apprend comme isolé (Perret J.-F., 1977, 1978).

Nous pensons, au contraire, que seule l'intensification des échanges dans toute leur diversité possible peut véritablement fonder l'autonomie de l'élève. Ceci pour les raisons suivantes :

D'une part, nous considérons qu'il y a autonomie quand l'élève est capable de créer et de "gérer" avec profit des échanges à la fois avec ses pairs, l'enseignant et les documents qu'il peut "questionner", consulter. Cela suppose que l'élève prenne une part active dans l'initiative de ces échanges. L'intensification et la diversité des échanges nous semblent alors être des critères particulièrement pertinents d'un développement de l'autonomie chez les élèves. Si le fait de pouvoir travailler seul pouvait être considéré comme critère, il nous semble qu'il peut sans doute caractériser un moment d'un travail autonome, mais ne peut pas définir l'autonomie en tant que telle.

D'autre part, un travail de longue durée, s'il est mené en petit groupe isolé ou individuellement, risque de conduire à un appauvrissement de l'échange et de la réflexion par un processus naturel d' "entropie" caractéristique de tout système vital clos.

Si l'autonomie de l'élève prend alors son sens dans un riche contexte de communication dans lequel l'élève est actif, la tâche primordiale de l'enseignant consiste alors à se centrer sur le fonctionnement de la classe et à analyser comment susciter une organisation des échanges qui soit la plus efficace possible. Cette organisation peut prendre différentes formes en fonction des tâches appréhendées par la classe. Le choix même des thèmes de travail présentés

aux élèves, s'il est effectué judicieusement, peut permettre l'intensification des échanges, soit entre enseignants et enseignés, soit entre élèves, soit mettre l'accent sur la consultation de documents. A chaque type de tâche proposée aux enseignés correspond une organisation optimale des échanges. Il est clair que celle-ci ne peut être définie théoriquement a priori; elle ne peut être atteinte que par ajustement en fonction d'expériences. Etant donné que les formes que peut prendre le travail indépendant sont très diverses, il est important que les élèves soient sensibilisés à ces différents modes de fonctionnement possibles qui sont chacun plus ou moins adéquats en fonction de la nature de la tâche entreprise. On peut envisager que par rapport à certaines tâches il soit plus adéquat de mettre l'accent sur la discussion en petits groupes. Ce sera notamment le cas dans la situation où chaque membre du groupe a déjà, sur le sujet, des connaissances ou des informations préalables suffisamment riches et peut-être même contradictoires. Inversement, la discussion peut rester stérile si elle n'est pas alimentée par une recherche d'information, recherche qui, selon la nature des informations nécessaires, peut consister soit en une consultation de documents, soit en une interrogation de l'enseignant ou de tierces personnes.

III. A PROPOS DES OBSERVATIONS EFFECTUEES EN CLASSE

L'analyse précédente sur les objectifs nous a conduits à affirmer que l'intensification et la diversité des échanges, de même que leur gestion efficace, nous apparaît comme un critère réaliste d'un développement de l'autonomie chez les élèves.

Dans cette optique, les observations ont essentielle-

ment été centrées sur les échanges cognitifs au sein de trois groupes de travail. Trois questions ont orienté nos observations :

- a) Quels types d'échanges sont privilégiés ou négligés dans cette expérience ? Pourrait-on, à la limite, observer des échanges disfonctionnels ? Pour quelles raisons en est-il ainsi ? En particulier, quelle peut être l'incidence de la nature des documents à disposition, etc. ?
- b) Les échanges observés sont-ils riches et stimulants sur le plan de la formation intellectuelle des élèves et des processus d'acquisition de connaissances ? Quelles sont les fonctions d'information et de formation remplies par les différents échanges ?
- c) Comment fonctionnent et sont organisés les échanges des groupes au niveau des procédures ? Comment l'organisation et l'animation des échanges sont-elles envisagées par les enseignants et les élèves ?

Précisons que nous n'avons pas procédé à une analyse systématique des échanges verbaux. Certes, les nombreux instruments d'analyse descriptive de l'interaction en classe pourraient être utilisés avec intérêt dans une deuxième phase d'expérimentation qui se proposerait de vérifier certaines hypothèses spécifiques. Ce type d'analyse nécessite du temps et des moyens techniques d'enregistrement dont nous ne disposons pas.

Par la démarche d'observation, nous cherchions surtout une compréhension plus approfondie de la situation pédagogique créée par le T.i. Dans ce but nous avons essayé de cerner la situation spécifique dans laquelle se trouve l'élève pour mener, à partir de là, une réflexion sur les modifications à apporter à l'animation pédagogique. De cette façon, à travers ce qui est apparu dans la classe, nous avons

cherché à dégager des éléments et des problèmes plus généraux qui peuvent se retrouver dans d'autres classes, dans d'autres lycées.

Durant les dix heures de cours que nous avons suivies, nous avons assisté à deux débats au niveau du groupe-classe et nous nous sommes associés au travail de trois groupes d'élèves. La réaction de ces derniers à cette observation participante de notre part a été très positive. Il nous a semblé, et c'est également l'avis des enseignants, que notre présence a relativement peu modifié le fonctionnement des groupes. Elle apparaît plutôt avoir été ressentie comme la manifestation d'un intérêt porté à leur travail de groupe et plus généralement à l'expérience de T.i. qu'ils apprécient.

Il est apparu que l'échange entre élèves au sein des petits groupes tient une très grande place. Cet échange nous semble être privilégié par rapport aux autres "canaux de communication" (consultation du professeur, ou de documents).

Ce constat nous ramène au problème-clé de l'articulation entre des activités effectuées individuellement ou en groupe sans aucun recours extérieur et des diverses activités de consultation. En fonction de ce que nous avons dit plus haut, nous ne considérons pas que l'autonomie de l'élève se caractérise par des activités effectuées sans recours extérieur, mais par la capacité d'exploiter de sa propre initiative le réseau d'échange et de communication dans lequel il se trouve.

Il nous est apparu que les groupes prennent peu d'initiatives pour "s'ouvrir", alors que dans bien des cas ce serait un moyen très adéquat pour dépasser une situation bloquée, se sortir d'une impasse dans laquelle le groupe ne voit plus comment avancer dans son travail, que la cause en soit un manque d'informations spécifiques ou une difficulté d'opter pour une orientation claire (élaboration d'un

plan de travail). Il est évident que dans de telles situations, qui sont relativement fréquentes, le professeur peut intervenir de sa propre initiative pour "dépanner" le groupe. Mais nous pensons qu'il serait plus souhaitable que le groupe lui-même puisse en arriver à ressentir la nécessité d'un recours et qu'il en prenne l'initiative de façon autonome. La difficulté que représente cette démarche pour les groupes observés nous a réellement frappés. Cette difficulté peut être liée, chez l'élève, à une volonté de travailler "en toute indépendance", en réaction à la relation classique enseignant-enseigné et ainsi être de nature socio-affective. Mais nous pensons aussi que des aspects d'ordre intellectuel peuvent jouer un grand rôle. Nous les caractériserons brièvement de la façon suivante.

Confrontés à la réalisation d'un dossier sur un thème précis, les efforts des élèves sont orientés vers son aboutissement. Mais en fait, la tâche est double : en plus d'un travail de réalisation, les élèves doivent être capables dans un tel contexte d'évaluer de façon continue la nature même des connaissances dont ils ont besoin pour élaborer leurs dossiers (dans l'enseignement classique, c'est le pédagogue qui fait ce travail) : s'agit-il d'opinions, de connaissances de faits, de connaissances culturelles et conventionnelles ? Mais sont-ils capables de faire ces distinctions ?

La situation pédagogique dans laquelle ils sont placés doit les amener à évaluer l'ampleur des connaissances préalables qu'ils maîtrisent sur un sujet, de même l'importance des connaissances nouvelles qu'il faudra rechercher. Est-ce qu'elles seront trouvées par simple lecture de documents ou seraient-elles le produit d'un travail de synthèse que le groupe peut effectuer à partir des connaissances de chacun ? Ces questions reviennent finalement à s'interroger sur l'épistémologie implicite des élèves, sur laquelle nous n'avons actuellement, en psychologie, aucune donnée. Quelques

observations nous permettent de penser que la différenciation des connaissances selon leur nature et leur mode d'appropriation n'est pas évidente chez les élèves. L'exemple suivant, quelque peu caricatural, mais réel, est néanmoins significatif. Au cours d'un travail d'analyse de textes, un groupe en vient à se demander si à l'époque de la crise économique de 1929, la Chine était déjà ou non communiste. Dans le contexte du travail, la question est pertinente. Le groupe entame une discussion en procédant tout d'abord par un échange d'opinions qui se limite à des affirmations : "Je pense que oui", ou "Je n'ai pas l'impression". Puis certains élèves cherchent de façon déductive à appuyer leur affirmation : "Mao vient de mourir à 80 ans, en 1929 il avait ... une trentaine d'années. Est-ce qu'il pouvait déjà ... ?" La question est finalement esquivée, faute de pouvoir se mettre d'accord ! La possibilité de consulter des documents (encyclopédie, manuels d'histoire) n'est-elle pas envisagée ou est-elle jugée peu économique, trop lourde ?

Bien que nous ayons constaté que le groupe a tendance, dans son travail d'élaboration, à se fermer sur lui-même, les échanges dans les groupes nous sont apparus riches et stimulants. Le fait que dans la discussion les élèves apportent, tour à tour, un certain nombre d'informations et d'opinions amène le groupe à prendre conscience de la diversité des éléments qui peuvent entrer en jeu pour traiter un thème. De ce point de vue, le groupe semble remplir une fonction mnémonique particulière, l'échange démultiplie le nombre d'éléments que chaque membre individuellement prendrait en considération pour aborder un problème. La "mémoire" du groupe est ainsi un instrument précieux principalement lorsque chacun a déjà une certaine connaissance préalable du thème abordé. (Ce qui est généralement le cas dans des branches telles que le français et les sciences économiques.)

Mais, si le groupe permet de faire apparaître une diver-

sité d'informations, les élèves doivent encore être capables de confronter et de coordonner ces éléments souvent contradictoires. A nos yeux, au-delà de la fonction mnémotecnique que remplit le groupe, l'aspect formateur du travail de groupe réside dans le fait qu'il est propre à faire ressentir aux élèves la nécessité de sélectionner les connaissances, de les hiérarchiser, de les articuler.

La discussion entre élèves est encore ici essentielle; elle permet que soit signalé à un élève qu'un fait rapporté et présenté comme général n'est, par exemple, qu'un cas particulier d'un processus plus général encore et, par là même, qu'il n'est pas contradictoire avec un deuxième fait.

L'observation et l'enregistrement des échanges en groupe nous ont également fait apparaître la difficulté que les élèves ont à maîtriser cette logique de l'échange. Trop souvent il nous semble qu'une discussion qui s'avérerait extrêmement riche au départ n'est pas exploitée au maximum. Le groupe, sans même s'en apercevoir, esquivé certaines difficultés telle que la confrontation de points de vue apparemment inconciliables, pour passer à une autre question. Nous avons conscience de la difficulté que représente cette logique de l'argumentation (et on peut même se demander si les adultes la maîtrisent pleinement), mais nous voyons là un objectif vers lequel tout système d'enseignement qui s'en donne les moyens, tel le T.i., peut tendre.

A un certain niveau l'argumentation nécessite les instruments intellectuels de la pensée formelle, la maîtrise de ces opérations intellectuelles devient de l'ordre du possible des 11-12 ans, mais avec des décalages de plusieurs années selon la nature des problèmes ou de la tâche en jeu. Pour l'élève, raisonner formellement suppose qu'il puisse prendre un certain recul par rapport au contenu même sur lequel porte le raisonnement. Les activités d'analyse de documents nécessitent le plus souvent une certaine distanciation vis-

à-vis du contenu du document. Par exemple, nous avons observé un groupe effectuer un travail sur "Tintin chez les Soviets" de Hergé, travail centré sur l'analyse "formelle" des critiques adressées au système soviétique par l'auteur de cette bande dessinée. Il était demandé aux élèves de classer les critiques selon leur nature et d'analyser les moyens graphiques utilisés. Nous avons été surpris de voir à quel point cette tâche d'analyse a présenté des difficultés pour quelques élèves. Certains, en effet, n'ont pas pu se détacher d'une démarche consistant à juger chaque critique comme vraie ou fausse pour aborder l'analyse plus "formelle" qui leur était demandée. Cerner la nature des critiques et les moyens grapho-techniques utilisés indépendamment de la validité des arguments leur demandait une abstraction par rapport aux contenus extrêmement difficile.

Cette démarche formelle nécessite d'oublier momentanément le contenu analysé, ce qui est, des travaux psychologiques l'ont déjà montré, très difficile pour certains élèves trop impliqués par rapport à celui-ci.

Après avoir constaté la difficulté que les élèves d'un groupe peuvent avoir à exploiter au maximum leurs échanges, nous avons relevé les aspects proprement intellectuels qui interviennent nécessairement dans le déroulement même de toute discussion de même que dans n'importe quelle activité d'analyse et de synthèse à partir de documents.

Si l'échange dans un groupe nécessite une certaine compétence intellectuelle, il faut encore assurer à cet échange une continuité qui en assure la cohérence. Une discussion ou un débat peut en effet se dérouler selon une argumentation rigoureuse de plusieurs façons. Une fonction d'animation doit donc être assurée de manière explicite (que ce soit par un des membres ou par tout le groupe) pour choisir une procédure et éviter les digressions envahissantes.

Il nous semble que peu d'élèves sont vraiment cons-

cients de la nécessité de cette fonction au niveau des procédures d'animation. Nous nous demandons si un "entraînement" à l'animation est possible et de quelle nature est le lien entre cet apprentissage et une formation intellectuelle plus générale.

En résumé, nous avons constaté :

- Le rôle primordial accordé à la discussion dans le groupe au détriment des diverses démarches possibles de consultation;
- l'intérêt pédagogique des échanges aussi bien sur le plan des informations communiquées que sur le plan de la formation intellectuelle (apprentissage de la logique de l'argumentation);
- La nécessité d'améliorer les procédures d'animation (en tant que structuration intentionnelle de l'échange), mais le besoin ne semble pas en être ressenti par les partenaires.

IV. A PROPOS DE LA REPRESENTATION QUE LES ELEVES SE FONT DU T.I.

Quelle représentation les élèves ont du "modèle" pédagogique désigné par l'expression "Travail indépendant", comment les objectifs pédagogiques visés par cette expérience sont réellement perçus et compris par les élèves ? Nous voudrions esquisser ici quelques réflexions auxquelles nous ont amenés les constats développés précédemment.

Nous pensons qu'entre professeurs et élèves il existe, à propos du T.i., un consensus sur les objectifs de l'expérience à un niveau très — et peut-être trop — général. Les assemblées professeurs-élèves nous ont fait apparaître que les concepts d'autonomie, de travail de groupe, de prise en charge de sa formation et d'intérêt utilisés par chacun donnent l'impression d'une compréhension commune et

identique de l'expérience. Nous craignons en fait qu'il n'y ait là qu'un pseudo-consensus dans le sens suivant : au-delà des objectifs globaux (concernant l'autonomie, l'intérêt pour l'étude et l'acquisition de méthodes de travail) les enseignants ont également des objectifs spécifiques relatifs à chaque tâche particulière. Ainsi, vis-à-vis d'un dossier que les élèves doivent remettre, l'enseignant a une attente ou des exigences qui restent implicites, mais qui sont finalement assez précises. Il attend d'un dossier une certaine richesse de la documentation, une clarté dans la présentation, des apports personnels au niveau des analyses effectuées, etc.

Il nous semble que ces objectifs spécifiques sont en général insuffisamment explicités par l'enseignant. Ceci serait une interprétation possible des tensions professeurs-élèves observées à certains moments. Les élèves percevaient une insatisfaction chez les enseignants à propos de la qualité de leurs travaux, sans pour autant être vraiment informés sur ce qui était réellement attendu d'eux. Quelques élèves à ce moment-là ont explicité leur perception du T.i. : le fait de pouvoir travailler en groupe "en toute indépendance" et d'y trouver de l'intérêt et même du plaisir était pour eux un critère suffisant pour considérer atteints les objectifs de l'expérience. Ces élèves semblaient avoir parfaitement assimilé les principes pédagogiques extrêmes de l'apprentissage par découverte. Et effectivement, les élèves abordent la réalisation d'un dossier sans avoir une image claire de ce qui est attendu d'eux. De là à penser que rien de très défini n'est attendu est un pas vite franchi ...!

Les élèves appréhendent la réalisation de la tâche avec une "base d'orientation" incomplète, pour reprendre le terme de Galpérine (1, page suivante), sans en avoir forcément conscience, ce qui est une source possible de malaise.

En fonction des remarques faites jusqu'ici, nous voyons la nécessité de trouver une réponse pédagogique à la question suivante : comment communiquer de façon précise aux élèves le type et la nature du travail qui est attendu d'eux ? Certains objecteront que les élèves réagiront négativement à cette préoccupation en y voyant se profiler une nouvelle forme de dépendance entre enseignants et enseignés. Mais nous pensons, au contraire, que justement une certaine dépendance s'instaurera si l'attente ou le niveau d'exigence n'est pas suffisamment explicité. Par contre, si le temps nécessaire est consacré à "orienter" l'élève ou le groupe, il devient possible de parler de "contrat" établi entre professeur et élèves. L'intérêt de la notion de contrat réside dans l'absence de rigidité qu'il implique (un contrat peut être négocié, modifié) et dans la clarté que finalement il introduit au niveau de la relation asymétrique enseignant-enseigné, en précisant le statut et le rôle de chacun.

Si, comme le craignent quelques enseignants, d'autres investigations devaient faire apparaître que la situation de T.i. bénéficierait plus particulièrement aux élèves de milieux socio-culturels favorisés, nous ferions alors l'hypothèse que cette non-explicitation des exigences de l'enseignant serait un des mécanismes qui médiatisent cette sélection. En effet il y a tout lieu de penser que les attentes implicites sont finalement surtout comprises par les élèves

(1) (note de la page précédente)

La base d'orientation est définie comme "... un système ramifié de représentations de l'action et de son produit, des propriétés du matériel de départ et de ses transformations successives, plus toutes les indications dont se sert pratiquement le sujet pour exécuter l'action". (Galpérine, 1966)

qui socio-culturellement sont le plus proches de l'enseignant.

Concrètement, l'établissement d'un contrat implique que les élèves soient pleinement informés ("orientation" complète) sur le travail que représente la réalisation d'un dossier particulier. Cela suppose qu'un temps important soit consacré à discuter de la documentation qui sera nécessaire, des méthodes de travail qui seront adéquates, de la forme que prendra le dossier. Dans cette perspective, on peut envisager que des dossiers d'anciens élèves soient présentés, non en tant que modèles, mais dans le but de donner une image du produit achevé qui corresponde à l'attente de l'enseignant. L'intervention de celui-ci en cours de réalisation et l'évaluation du travail achevé sont également des occasions pour l'enseignant de signaler explicitement aux élèves la distance qui peut se manifester entre ce qui est honnêtement attendu d'un groupe et ce que celui-ci réalise en effet.

Dans cette optique, nous voyons la nécessité de rechercher quels sont les moyens les plus adéquats qui permettent à l'enseignant de communiquer aux élèves le plus précisément possible ses attentes, vis-à-vis, aussi bien du dossier à réaliser, que des méthodes de travail à adopter.

En résumé, le problème pédagogique de l'optimisation des interventions de l'enseignant dans le but de clarifier les objectifs spécifiques visés nous apparaît central et peut faire l'objet de recherches-action menées en collaboration étroite entre enseignants et psychologues.

BIBLIOGRAPHIE

DELANNOY, J. P.

Quelques réflexions sur le travail indépendant.
Recherches pédagogiques, INRDP, 1974, No 66.

GALPERINE, P.

Essai sur la formation par étapes des actions et des concepts, in : Recherches psychologiques en URSS, Editions du Progrès, Moscou, 1966.

PERRET, J. F.

Signification psychologique, épistémologique et intérêt pédagogique des conduites de recherche d'informations chez l'enfant. Mémoire de thèse. FAPSE, Université de Genève, 1977.

PERRET, J. F.

Contribution à une psychologie cognitive de l'enfant en situation pédagogique. Texte dactylographié, 1978.

PSYCHOLOGIE SOCIALE EXPERIMENTALE,
RECHERCHE PEDAGOGIQUE ET
PRATIQUE EDUCATIVE

Quelques questions sur les modalités des rapports entre
recherche fondamentale et recherche appliquée à propos
de l'étude de l'apprentissage des connaissances en
situation scolaire (*)

Anne-Nelly Perret-Clermont
Faculté de Psychologie et des
Sciences de l'Education
de l'Université de Genève

(*) Ce travail a été réalisé dans le cadre du contrat du Fonds
National de la Recherche Scientifique, No 1-343-0.76.

Notre intention est de présenter un certain nombre de directions de recherche psycho-socio-pédagogique qui se situent à un point de convergence entre des préoccupations éducatives (Perret-Clermont 1976) d'une part et des problématiques théoriques et expérimentales développées par ailleurs (Perret-Clermont, Mugny et Doise 1976, Perret-Clermont, à paraître).

Mais avant de proposer l'étude de ces questions précises, il nous semble approprié de nous expliquer sur la nature de la démarche envisagée et en particulier sur le sens du qualificatif "psycho-socio-pédagogique" utilisé pour la caractériser.

I. UNE APPROCHE "PSYCHO-SOCIO-PEDAGOGIQUE": nature de la démarche.

Quelles modalités de rapports entrevoyons-nous entre ces deux disciplines distinctes que sont la psychologie sociale expérimentale et la pédagogie générale ? Il pourrait s'agir de l'application des données de l'une aux problèmes soulevés par l'autre ou d'une tentative de déterminer l'intersection entre les champs d'étude de ces deux branches pour approfondir les problématiques communes par des efforts conjoints.

De ces deux options, nous questionnerons la légitimité de la première pour esquisser ensuite un dépassement de la deuxième. En effet, il nous semble qu'une recherche qui maintient, sur le plan conceptuel et méthodologique aussi bien que dans son déroulement temporel, une double identité psychosociologique et pédagogique est susceptible de conduire à la reformulation des problématiques de ces deux domaines de préoccupations et, par là-même, de permettre la mise en évidence de voies d'investigation non explorées

pouvant être fécondes tant sur le plan théorique qu'au niveau pratique. Nous nous proposons ici d'envisager la signification de cette position successivement du point de vue de la psychologie sociale et de la pédagogie et de l'illustrer.

Pourquoi en tant que psychologue social s'intéresser à l'éducation et en particulier à l'école ? Pourquoi prendre pour objet d'étude une institution caractérisée par tant de fixité dans ses modalités de relations interpersonnelles ? Nous pensons ici au caractère essentiellement symbolique des interactions enseignant-élève et à la relativement grande précision de la définition de leurs rôles respectifs. Pourquoi d'autre part, s'interroger encore et conduire des investigations approfondies sur les mécanismes en jeu dans un système que tant ont décrit comme le produit d'une idéologie bourgeoise voire même comme le principal appareil de cette idéologie ? Une telle entreprise ne vise-t-elle alors qu'une dénonciation des procédés idéologiques qui seraient à l'oeuvre dans cette importante institution sociale ? Nous pensons au contraire qu'à certaines conditions qui devront être explicitées, une telle entreprise peut participer d'une démarche plus dynamique en quête d'alternatives à ces pratiques sociales qui constituent le système d'enseignement.

Mais alors, le psychologue social qui s'adonne à une telle démarche, avec une visée quant aux pratiques qu'elle pourrait susciter, ne risque-t-il pas que son étude cesse de relever de la psychologie sociale considérée comme science fondamentale ? Car son étude ne se trouve-t-elle pas ainsi, par cette orientation, réduite à une élaboration de procédés techniques applicables à des situations particulières, en l'occurrence scolaires ? Ce risque est grand et c'est pourquoi nous tenterons de discerner une conduite expérimentale qui permette de le dépasser.

D'un point de vue pédagogique, il est un autre danger :

celui d'un "impérialisme scientifique" de la psychologie sociale expérimentale dans le champ éducatif. Ne peut-on craindre effectivement que le psychologue social ne réduise la problématique éducative à sa problématique théorique et ne transforme, sous couvert de "scientificité", les choix inhérents à la démarche de sa propre discipline en des choix pédagogiques ? Or, l'on sait que les choix dans le domaine éducatif sont foncièrement des choix de valeurs et des choix pratiques. Les pratiques sociales, que ce soit les pratiques actuelles ou celles préconisées (même si elles sont suggérées par un scientifique !) sont toutes porteuses de valeurs et sont toujours l'actualisation de certaines formes de rapports sociaux.

Dans l'essai de définir une démarche qui échapperait à ces critiques, il convient donc d'abord de réfuter la conception d'une psychologie sociale qui serait "appliquée à l'éducation". D'une part parce qu'il ne s'agirait plus de psychologie sociale proprement dite, c'est-à-dire d'une discipline en recherche d'une compréhension fondamentale : la tentative "d'application" la réduirait à une démarche déductive visant à fournir interprétations et techniques. D'autre part, celle-ci conduirait à un découpage arbitraire de la réalité éducative (J.F. Perret 1977) qui ne pourrait d'ailleurs rester longtemps innocent du choix de valeurs qu'il implique nécessairement ; de plus, un tel découpage, par la réduction qu'il opère, risque de rester fortement inefficace du point de vue pédagogique.

II. ACTIVITE SCIENTIFIQUE ET PRATIQUES SOCIALES : une certaine similarité de nature des problématiques de la psychologie sociale et des sciences de l'éducation.

Finalement, l'idée même d'une psychologie appliquée à l'éducation qui – il faut l'admettre – a connu une certaine faveur, présuppose l'existence d'une asymétrie de nature entre ces deux disciplines : mais quelle serait-elle ? S'agit-il de la différence de statut qui semble exister de fait, sur le plan scientifique, entre la psychologie, discipline relativement bien constituée, et les sciences de l'éducation qui ont de la peine à se définir – voire à naître ! Mais on ne voit pas alors ce que pourrait signifier une démarche d'application de la psychologie aux sciences de l'éducation ... Serait-ce que la psychologie en tant que science revendique la prérogative d'intervenir directement dans le champ pédagogique conçu comme ensemble de pratiques ? Mais l'asymétrie impliquée ainsi est-elle justifiée et la différence de nature (science ou pratique) est-elle si radicale ? Il apparaît que non, si l'on se réfère d'une part aux démarches des praticiens de la pédagogie qui sont à la recherche de méthodes nouvelles, et d'autre part si l'on veut bien considérer que la science ne s'effectue jamais – pour reprendre l'expression de Tajfel (1972) – dans un "vide social". L'activité scientifique est également une pratique sociale. Notons d'ailleurs que cette activité scientifique elle aussi, et surtout lorsqu'elle se qualifie de recherche "fondamentale", s'exerce à un niveau essentiellement symbolique et est préoccupée par l'acquisition de connaissances.

Certes les contraintes sociales et politiques s'exerçant sur l'activité scientifique sont différentes de celles opérant sur l'activité éducative. Elles sont probablement plus complexes (Lemaigne, Matalon et Provansal 1969), plus diffuses,

moins conscientes et peut-être moins efficaces que ces dernières. Mais sont-elles, elles aussi, vraiment aussi différentes qu'on aimerait le croire ?

Au niveau du déroulement historique des démarches de la psychologie sociale et des sciences de l'éducation il apparaît que, centrées toutes deux au départ sur l'individu puis sur les rapports qu'il entretient avec son contexte social ou pédagogique, elles en sont venues, de façon relativement indépendante, à prendre également en compte les interactions entre les agents sociaux en présence (individus, groupes, institutions) et leurs insertions dans des contextes plus larges aux dimensions aussi bien historiques, culturelles et sociales qu'économiques et idéologiques. Ainsi, on a vu la problématique éducative s'étendre : son objet n'est plus seulement les méthodes permettant l'initiation de l'individu à sa culture et à l'apprentissage d'un métier précis, sa socialisation en vue d'une insertion sociale dans un groupe d'appartenance voire dans un environnement physique et social. Il devient tour à tour : la relation maître-élève avec l'analyse du contexte institutionnel de celle-ci; l'étude des contenus culturels véhiculés par le système d'enseignement et les problèmes qu'ils posent tant à leurs "destinataires" que sont les élèves des différents milieux sociaux, qu'aux "transmetteurs" (enseignants, filières scolaires, mass-media) ou aux "utilisateurs" (familles, corps professionnels, systèmes politiques); l'étude se centre sur les mécanismes de transformation des inégalités sociales en inégalités pédagogiques, sur "l'enjeu éducatif" et l'analyse des rapports de force en présence dans l'institution éducative dont la fonction apparaît alors dans sa multiple nature : culturelle, idéologique, économique et politique. Ces propos pourraient encore être éclaircis, de façons différentes, en rappelant les quatre niveaux d'analyse de la psychologie sociale dégagés par Doise (1978) ou les différents modèles d'évalua-

tion applicables aux innovations pédagogiques présentés par Cardinet (1976).

Nous ne cherchons pas davantage ici à dégager la similarité quant à leur nature sociale, similarité limitée certes mais profonde, entre pratiques scientifiques et éducatives; entre la recherche d'une articulation psycho-sociologique et l'essai de constituer les sciences de l'éducation. Nous ne nous étendrons pas non plus sur les difficultés épistémologiques liées à la définition des sciences de l'éducation; ni sur une analyse de la psychologie en tant que pratique sociale qui souvent s'ignore comme telle et sur les dangers d'une telle méconnaissance aussi bien sur le plan social que scientifique. Notre intention est de discerner à quelles conditions une certaine pratique de la recherche psychosociologique peut participer de la recherche pédagogique promouvant à la fois une compréhension des processus en jeu dans la situation scolaire, l'élaboration d'alternatives aux pratiques éducatives existantes et un approfondissement des connaissances sur l'articulation entre le psychologique et le social. Ceci sera tenté à partir d'exemples concrets concernant les activités par groupes, chez les enfants, dans un cadre scolaire.

III. LE TRAVAIL DE GROUPE POUR LES ELEVES : une alternative aux pratiques pédagogiques existantes ?

Depuis longtemps déjà des pédagogues comme Makarenko, Freinet, Cousinet – pour n'en citer que quelques-uns – ont préconisé le travail en équipe des enfants comme méthode éducative. Ces promoteurs ont insisté sur sa valeur en tant qu'initiation à la vie sociale et lieu privilégié pour le développement de la personnalité. Plus récemment des psychopédagogues, tels par exemple Gartner (1971) et Allen (1976)

et des psychosociologues à la suite de ceux de l'ARIP (1966) ont continué à mettre en valeur l'intérêt des activités d'enseignement mutuel ou de vie de groupe pour l'épanouissement socio-affectif de ceux qui y prennent part, voire comme moyens psychothérapeutiques.

Les travaux ainsi développés dans le champ de l'éducation tendent à s'intéresser surtout au bénéfice individuel (et social parfois) que de telles méthodes peuvent susciter au niveau de la socialisation et de la croissance de la personne. Mais relativement peu d'entre eux, nous semble-t-il, se sont attachés à préciser si une activité collective pouvait être profitable sur le plan intellectuel aussi, et à quelles conditions.

Or l'on peut légitimement supposer que le développement cognitif est en lui-même une des conditions de ce que l'on désigne communément par "l'épanouissement de la personnalité". Une mise en évidence de la fécondité, pour l'élaboration cognitive également, de l'activité de groupes et une prise en compte plus explicite de cette valeur pourrait sans doute enrichir tant les pratiques que la compréhension de l'animation dans un cadre scolaire.

Parallèlement, mais dans une orientation inverse, les psychologues qui se sont centrés sur le développement cognitif de l'enfant n'ont en général guère examiné par quels mécanismes des interactions sociales entre pairs pourraient enrichir l'activité intellectuelle. Ainsi Piaget (1939, 1960) a certes élaboré un certain nombre d'hypothèses sur le rôle de la "co-opération" entre enfants et préconisé des méthodes d'enseignement favorisant les échanges entre élèves; mais ni lui, ni ceux qu'il a inspirés, chercheurs en psychologie ou pédagogues n'ont eu les moyens de vérifier que les processus en jeu sont bien ceux postulés dans les écrits théoriques. De façon analogue, et pour des raisons théoriques voisines, Piaget (1960) a proposé une certaine analyse du rap-

port pédagogique qui prévoit que l'autorité dont est investi le maître face à l'élève conduit ce dernier à adopter des pseudo-connaissances (des "opinions") plutôt qu'à reconstruire des connaissances réelles. Cette vision limitée de la relation qui peut exister entre l'adulte et l'enfant et de ses conséquences (vision sur laquelle Piaget revient d'ailleurs quand il considère l'effet des relations entre générations mais sans dépasser cependant certaines contradictions présentes dans les différents points de vue exposés dans ce même article) ce découpage de l'analyse de la relation adulte-enfant a conduit maints psychopédagogues à attirer l'attention des éducateurs exclusivement sur les interactions entre l'enfant et son environnement "physique" : l'élève est perçu comme devant découvrir seul les propriétés des objets et celles de ses propres actions. Cette centralisation sur l'environnement physique s'est faite au détriment d'une prise de conscience et d'une étude des différentes modalités d'interaction sociale adulte-enfant et, sur le plan pratique, au détriment d'une exploitation des avantages pour le développement cognitif de certains modes d'interaction sociale.

En fait, bien que (ou parce que !) elle n'analyse pas la portée des différentes modalités d'intervention du maître, une certaine psychologie piagétienne (1) tend à préconiser une modalité d'interaction sociale bien particulière. Elle demande au maître de placer l'élève dans un milieu stimulant la curiosité intellectuelle et semble requérir de la part de l'enfant de partir à la découverte de ce milieu dans une

(1) Il est certain qu'une critique de ce type serait pertinente aussi pour d'autres pédagogies dérivées directement d'une analyse psychologique. Nous ne parlerons ici que de la démarche piagétienne étant donnée la nature du champ théorique des expériences que nous avons conduites.

relative solitude. Cette approche inspirée par les analyses théoriques de Piaget a le mérite de chercher à favoriser l'activité de l'élève dans l'apprentissage ou, en tout cas, de la mettre en valeur. Mais elle instaure un étrange et complexe système de communication entre l'adulte et l'enfant : tout en demandant à l'élève de déployer une activité le maître n'en spécifie ni les raisons ni les objectifs. L'enfant est sensé se poser des problèmes mais le maître ne spécifie pas lesquels. Il est sensé apprendre à raisonner mais l'enseignant ne raisonne pas avec lui. Sans doute par crainte d'exercer une autorité qui serait intellectuellement répressive, le maître ne prend pas clairement position, n'exprime pas explicitement son point de vue. Il se contente de questionner l'enfant, de l'encourager et de le confronter à des situations nouvelles. Mais lorsque le maître interroge, place devant de nouveaux dispositifs pédagogiques, exige d'autres réponses, n'est-il pas précisément en train d'exercer une autorité et d'affirmer une position ?

Nous pensons que c'est bien le cas et que ce mode de relation sociale met en jeu un système de communication extrêmement implicite et complexe. Piaget avait des raisons théoriques de préconiser une telle modalité d'interaction sociale entre adulte et enfant dans le cadre de ses recherches en psychologie génétique. Elles sont exposées dans la présentation de sa méthode clinique d'investigation. Mais est-il légitime de préconiser cette méthode clinique comme méthode pédagogique, d'appliquer cette démarche à la situation pédagogique ?

Pour répondre à cette question – nous dirions même pour répondre à ce type de question – il est indispensable de procéder à deux analyses distinctes qui, pour le moment, nous semblent absentes. La première est pédagogique et s'interroge sur la signification sociale de cette modalité d'interaction entre adulte et enfant. En particulier, il faut

discerner quel système de valeurs est ainsi véhiculé; si une modalité de communication aussi implicite est cohérente avec les objectifs éducatifs choisis; et à quelles conditions les enfants de différentes origines sociales peuvent décoder cet implicite pour y répondre adéquatement.

La deuxième analyse à conduire est d'ordre expérimentale et psychosociologique. Elle doit procéder à l'identification des impacts de la modalité d'interaction sociale préconisée sur le développement cognitif, chercher à en comprendre les mécanismes médiateurs et, par là-même, permettre la mise en évidence d'autres modalités d'interactions sociales qui – l'éventualité resterait ouverte – seraient plus bénéfiques pour le développement. Une démarche expérimentale de ce genre devrait permettre de préciser par rapport à quels objectifs, dans quelles conditions, pour quelles tâches et avec quels enfants telle modalité d'interaction sociale est plus adéquate que telle autre.

Des critiques de la démarche unilatérale d'application de la psychologie génétique à la pédagogie viennent d'être exposées. Pour des raisons fort comparables, ou pourrait développer une mise en question analogue de la relation maître-élève "non-directive" développée à la suite des recherches psychothérapeutiques de Carl Rogers. Nous ne le ferons pas ici mais nous voudrions simplement attirer l'attention sur le type de démarche : dans les deux cas, il s'agit d'une application du champ éducatif de données élaborées extérieurement (J.F. Perret 1977, 1978 b), démarche illégitime parce qu'elle conduit à préconiser pour la pratique pédagogique des modalités d'interactions sociales spécifiques à une autre pratique sociale, que ce soit celle de la recherche psychologique ou celle de la thérapie. Cette procédure ne peut prendre un sens que si elle est accompagnée d'une analyse théorique et expérimentale de la pertinence de ses modalités spécifiques pour la pratique pédagogique où elles sont projetées.

IV. L'ANALYSE DE LA SIGNIFICATION EDUCATIVE ET PSYCHOLOGIQUE DES DIFFERENTES MODALITES D'INTERACTIONS SOCIALES

1. Les choix pédagogiques

Sur le plan éducatif, il y a plusieurs raisons de s'intéresser à une compréhension plus approfondie des diverses formes possibles de relation sociale et de leurs conséquences individuelles et collectives. Peut-être d'abord parce que la situation scolaire est par essence une situation sociale qui exige du maître et de l'élève qu'ils interagissent afin que l'enfant se développe et acquière des connaissances. Si le cadre institutionnel définit dans une large mesure les conditions de cette interaction sociale, il demeure que l'enseignant conserve une certaine autonomie de choix quant à ses modalités de relation avec l'élève. Ainsi : va-t-il principalement proposer des tâches à l'enfant ? Ou bien va-t-il donner des explications ou poser des questions aux élèves, ou corriger leurs réponses ou dialoguer comme Socrate ? Communiquera-t-il à l'enfant son point de vue, tiendra-t-il compte des centrations spécifiques de ce dernier quitte à le contredire ? Quel est l'éventail des méthodes d'enseignement auxquelles il peut faire appel pour assumer cette relation maître-élève ?

D'autre part, la pratique pédagogique a, jusqu'à présent, principalement recouru à une modalité de relation sociale centrée sur l'adulte, dirigée par lui, profondément asymétrique au moyen de laquelle l'enseignant détenteur du savoir et du pouvoir administre une collectivité d'enfants. Un certain choix de valeurs peut conduire l'enseignant, comme ce fut le cas de Freinet par exemple, à exiger que le milieu éducatif se départisse de cette conception extrêmement hiérarchique des relations sociales et des modes de socialisation qu'elle implique. L'interaction maître-élève véhicu-

lant toujours une asymétrie (de force et de pouvoir social en tout cas) il faut alors rechercher des pratiques éducatives se fondant sur la relation plus aisément horizontale que l'enseigné peut vivre avec ses pairs. Encore celle-ci n'est-elle pas toujours réellement horizontale et faudra-t-il dégager les circonstances qui y sont favorables. Des questions se posent alors : comment animer la collectivité d'enfants pour que s'y multiplient les occasions d'interaction sociale ? A quel âge les élèves sont-ils capables d'interagir ? Doivent-ils apprendre à collaborer ou est-ce "naturel" ? Faut-il que les enfants aient à "co-opérer" (au sens où Piaget l'entend) et est-ce la modalité d'interaction sociale la plus adéquate pour le développement intellectuel ? Plus précisément, à quelles conditions un travail réalisé collectivement peut-il être une occasion de développement pour chacun de ses membres ? Souvent est exprimée la crainte qu'il ne s'opère un "nivellement par le bas" : les enfants les plus avancés seraient freinés par les élèves moins avancés. Cette crainte est-elle fondée ? A quelles conditions cet effet éventuel pourrait-il être évité ? Inversement, on se demande également souvent si les enfants les plus passifs ne vont pas se borner à imiter leurs pairs et ne pas bénéficier personnellement de l'activité collective : les deux termes de cette proposition sont-ils exacts ? Il s'agit aussi de déterminer quelles sont les tâches les plus adéquates pour une activité d'équipe et qu'est-ce qu'elles exigent comme type d'organisation des relations entre enfants. Finalement, il faut vérifier si les pratiques ainsi identifiées permettent effectivement de réaliser les objectifs pédagogiques préalablement définis sur les différents plans du développement socio-affectif et cognitif et de l'apprentissage de connaissances et de savoir-faire.

Ces questions interpellent la problématique psychosociologique à plusieurs niveaux. Nous évoquerons ceux-ci

en les illustrant par des références aux travaux que nous conduisons actuellement à Genève et qui nous semblent susceptibles de fournir des informations et des cadres théoriques pertinents pour la pédagogie.

2. La psychologie sociale du travail de groupe

Sur deux niveaux il semble que jusqu'à présent la psychologie sociale du travail de groupe, même si elle a su prendre un certain recul théorique (Moscovici et Paicheler, 1973), ne s'est pas complètement dégagée des perspectives du contexte pratique qui l'a suscitée.

Ainsi, née des préoccupations de la psychologie industrielle qui voulait évaluer les avantages respectifs des performances individuelles et collectives en termes d'efficacité dans la production, cette problématique des interactions sociales dans les petits groupes a eu tendance d'une part à se limiter aux sujets adultes – à l'exclusion des enfants – et d'autre part à faire plutôt appel à l'évaluation des performances collectives qu'à la mise en évidence d'éventuels bénéfices individuels (le seul envisagé étant la satisfaction affective).

Et si la psychologie sociale conduit depuis longtemps des recherches dans le domaine de la formation des attitudes et des opinions, il semble qu'elle ne se soit guère penchée sur celui de l'acquisition des connaissances. Les travaux du "social learning" font parfois exception mais n'envisagent que des modalités très particulières des relations interpersonnelles beaucoup plus proches de celles auxquelles nous faisons allusion en analysant les relations maître-élève que de celles qui peuvent caractériser une interaction plus horizontale d'élève à élève.

En collaboration avec W. Doise et G. Mugny, nous sommes partis de l'hypothèse selon laquelle une étude des activités entre enfants, aux différentes étapes de leur dé-

veloppement, serait susceptible d'enrichir tant la compréhension du fonctionnement des activités collectives que la connaissance des processus qui sont à la base de la socialisation et du développement intellectuel de l'individu. Les travaux réalisés à l'aide du "jeu coopératif" et faisant appel à la coordination d'activités motrices en sont une première illustration. Doise et Mugny (1975) montrent en effet que la performance collective est supérieure à la performance individuelle lorsque les notions en jeu ne sont pas encore maîtrisées par les individus. Cette avance du groupe n'est plus vérifiée lorsque les notions impliquées dans l'effectuation de la tâche sont acquises par chacun. La valeur que revêt le travail de groupe pour ses participants dépendrait alors de leurs niveaux face aux problèmes posés. En d'autres termes, si l'enfant est déjà capable de réaliser seul la tâche qu'on lui propose, il ne l'accomplira sans doute guère mieux en groupe. Si par contre celle-ci lui présente des difficultés (sans pour autant être si difficile qu'il ne pourrait même pas entrer en matière !) l'activité collective sera probablement supérieure. Des faits de ce type ont pu être retrouvés dans des expériences utilisant le matériel du "village" et portant sur les processus d'organisation spatiale proches de ceux décrits par Piager et Inhelder (1948) à propos de l'épreuve des "trois montagnes".

Cette supériorité de la performance collective se transforme-t-elle en bénéfice individuel par un progrès dans la maîtrise des notions concernées ? Nous avons pu effectivement à plusieurs reprises, notamment dans des expériences sur la conservation des quantités de liquides et sur la conservation du nombre (Perret-Clemon, Mugny et Doise 1976, Perret-Clemon à paraître) mettre en évidence la nature opératoire des progrès cognitifs subséquents à l'interaction sociale.

Mais pour reprendre la problème au niveau préalable

des enfants, il faut souligner que les recherches relatées ci-dessus qui mettent en évidence que lorsque l'enfant est déjà capable de réaliser une tâche seul il ne bénéficie plus de l'activité du groupe, se sont intéressées au problème de la maîtrise des notions inhérentes à la tâche et non pas à la question du niveau relatif des partenaires. Celle-ci a été abordée par d'autres investigations (Mugny, Doise et Perret-Clermont 1976; Perret-Clermont à paraître) qui ont fait apparaître deux éléments principaux. Le premier est la possibilité aussi bien pour l'enfant moins avancé que pour le plus avancé de progresser à la suite de leur interaction. L'autre est la détermination du mécanisme sous-jacent responsable de ces progrès. Contrairement aux postulats des pratiques pédagogiques traditionnelles ou de théories comme celle du "social learning", il est apparu que ce n'est pas tant l'imitation que la confrontation à un point de vue différent du sien – fût-il même incorrect – qui est la source des progrès enregistrés. Le conflit socio-cognitif engendré par la mise en présence de centrations différentes semble être le processus à l'origine des évolutions individuelles constatées. Pour que des enfants puissent élaborer ensemble une notion il n'est pas nécessaire qu'un des deux la maîtrise. Il suffit qu'ils l'abordent avec des points de vue conflictuels.

Ces recherches identifient donc un certain nombre de conditions dans lesquelles une activité de groupe peut être bénéfique sur le plan cognitif. Quelles significations revêtent-elles pour la situation scolaire ? Nous avons exploré cette question en collaboration avec des enseignants engagés dans une recherche au niveau des méthodes pédagogiques.

V. LA CONFRONTATION DE L'ELABORATION THEORIQUE AU VECU PEDAGOGIQUE

J. C. Husson-Charlet qui enseigne le dessin technique à des adolescents d'un collège d'enseignement technique (élèves de 16 à 18 ans) s'est donné les moyens de les observer réaliser en groupe les tâches qu'il leur propose : la schématisation d'un moulinet de pêche, par exemple. Ses questions au départ sont les suivantes : "1) La classe et les petits clans qui s'y créent se comportent-ils vraiment suivant les lois décrites par la recherche expérimentale ? 2) Le laboratoire, dans une recherche "simplificatrice" pour mieux cerner l'aspect étudié, néglige-t-il certains facteurs qui, dans la pratique, apparaissent primordiaux ? 3) Une théorie fondée sur l'observation des réactions d'individus et de groupes "théoriques" explicite-t-elle les processus apparaissant dans une classe formée d'élèves "concrets" aux prises avec des problèmes "réels" dans un contexte scolaire, institutionnel et affectif prégnant ?" (Husson-Charlet 1977).

S'il constate que dans la réalité de la classe sont il suscite l'activité en même temps qu'il l'observe, il n'a pour le moment que les moyens de recueillir des informations subjectives; il lui semble cependant que nombre d'entre elles reflètent bien les processus décrits, en particulier ceux rapportés par Moscovici et Paicheler (1973) : existence de différences entre les performances individuelles et collectives qui sont fonction du type de tâche et du réseau de communication dans les équipes; organisation différentielle des groupes en fonction de la nature de la tâche; apparition de "centralisateurs" qui ne sont pas toujours les "leaders" habituels; relations entre l'organisation du travail et la richesse des productions; rôle de la représentation de la tâche (et en particulier de l'effet néfaste d'une perception de l'activité comme "scolaire").

Mais dans une observation comme la sienne qui regarde la réalité à partir d'un cadre préconçu et précis, se demande-t-il : "ne se trouve-t-on pas amené à privilégier ce qui pourrait corroborer la théorie et par là-même à ne pas voir ce qui l'infirmerait ?" Ceci le conduit à considérer l'élaboration de moyens d'évaluation des productions et des apprentissages qui soient plus précis et puissent être utilisés plus fréquemment et à envisager d'alterner plus systématiquement les activités individuelles et collectives pour pouvoir procéder à des comparaisons plus objectives que ce soit au niveau des performances ou des comportements. Si se pencher ainsi sur la mouvance d'un contexte réputé plus "réel" ne permet effectivement pas (ou pas encore) de se prononcer scientifiquement sur la valeur des hypothèses proposées, cela conduit par contre à interroger la théorie qui, dans sa démarche d'élaboration conceptuelle, est inévitablement simplificatrice. Illustrons cette affirmation : J.C. Husson-Charlet par exemple met en évidence l'importance de considérer une dimension nouvelle : celle de l'intérêt que suscite la tâche auprès des participants. Si effectivement, lors des sondages préalables aux investigations expérimentales rapportées précédemment, est déjà apparue l'importance de présenter aux sujets une tâche nécessitant à leurs propres yeux la recherche d'un accord (condition pour qu'une discussion sur la tâche ait lieu et qu'apparaisse le conflit socio-cognitif) il semble qu'au-delà de ce constat le facteur motivationnel n'ait guère été pris en compte. Sans doute la situation de laboratoire est-elle suffisamment brève et structurée pour que la question ait pu être évitée. Mais dans le contexte d'une classe qui fait appel à des tâches plus complexes, le problème de l'intérêt semble si fondamental qu'en l'absence de celui-ci les conduites de groupes décrites tendent à disparaître pour faire place à d'autres comportements (mieux adaptés à une tâche perçue comme

scolaire et fastidieuse ?) : abandon, effectuation sans soin pour se débarrasser de l'ouvrage, juxtaposition de travaux individuels qui peuvent être accomplis plus rapidement. Ceci est d'ailleurs un élément à rapprocher d'une autre observation : les tâches de la situation scolaire, plus complexes que celles utilisées dans les investigations expérimentales, sont en fait elles-mêmes constituées d'une somme de tâches de natures différentes – leur effectuation nécessite alors que le groupe s'organise de façons différentes, successivement, afin que sa structure et son réseau de communications restent fonctionnels par rapport aux différentes exigences perçues du travail. C'est aux mêmes constatations qu'aboutit J.F. Perret (1978 a) dans ses observations d'activités d'équipe de lycéens âgés de 15 à 17 ans, lors d'une expérience de travail indépendant. Tant la mise en évidence de ces différentes étapes de la sensibilisation des élèves à leur existence par une intervention pédagogique du maître, apparaissent comme difficiles car ces phases sont souvent imbriquées : deux éléments de la tâche, de natures différentes, peuvent être abordés simultanément par le groupe et alors deux structures risquent de devoir être présentées en même temps.

Il semblerait donc que ces observations du point de vue de la pratique pédagogique appellent sur le plan de l'élaboration théorique à la considération spécifique de deux questions. L'une est l'étude de l'incidence de tâches complexes et des types d'interactions sociales qu'elles impliquent tant sur le plan des performances que sur celui des apprentissages qu'elles sont susceptibles de permettre. L'autre est la prise en compte de la perception de l'intérêt d'une activité par les sujets et plus particulièrement de la façon dont cet aspect de la représentation de la tâche affecte l'engagement des individus dans des activités collectives et dans l'interaction socio-cognitive.

C'est également en tentant de discerner la signification, pour l'animation pédagogique, des résultats des recherches théoriques et expérimentales exposées ci-dessous que M. Auvergne, en collaboration avec N. Baker et nous-même, s'organise pour observer les productions graphiques individuelles et collectives des élèves de sa classe enfantine car elle s'interroge : le dessin collectif pourrait-il être une occasion adéquate d'interactions sociales entre les élèves ? Il est proposé alors de comparer les dessins des enfants selon qu'ils ont été réalisés seul ou à trois, avec ou sans instruction de l'enseignante quant au thème. De nouveau l'effectif des sujets est limité car ne comportant qu'une classe elle-même divisée en quatre groupes expérimentaux pour tenir compte des deux dimensions de chacune des variables : travail individuel ou à trois, dessin libre ou thème imposé. Mais la visée de cette démarche n'est pas l'établissement de "faits expérimentaux" : elle se situe comme une réflexion sur la situation pédagogique à partir d'éléments empiriques. A la faiblesse des effectifs s'ajoute d'ailleurs une autre difficulté méthodologique surgie lors de l'analyse des dessins : celle d'élaborer des critères d'évaluation des productions qui soient pertinents du point de vue éducatif. En effet si nous pensions pouvoir faire référence à Luquet (1927) ou Piaget et Inhelder (1948) pour déterminer le niveau de "réalisme" de l'enfant, il semble cependant, à la vue de ces dessins, que présenter un reflet de la réalité ou transcrire sa connaissance de celle-ci (dans le sens défini par les auteurs cités) n'est peut-être pas la préoccupation première de l'enfant ! Il est probable que certains d'entre eux, en particulier dans la situation individuelle de dessin libre, recherchent surtout une expression émotionnelle ou esthétique. L'évaluation de celle-ci est très difficile et en tout cas ne relève pas des critères des auteurs cités.

L'observation de ces quelques dessins nous pose encore de deux façons une autre question. A nouveau, comme dans la classe de J. C. Husson-Charlet, apparaît le problème de l'intérêt que suscite la tâche auprès des sujets : si les groupes d'enfants ont dessiné volontiers une locomotive en y faisant figurer parfois de nombreux détails, les enfants peignant individuellement ne semblent guère avoir été motivés par un thème imposé et se sont contentés de répondre le plus rapidement possible à la demande par quelques traits esquissant l'objet mentionné. Sait-on comment une même tâche (comme faire un dessin) peut se révéler de nature différente selon que son effectuation est requise d'un groupe plutôt que d'un individu et comment par là-même elle peut susciter des motivations et des productions différentes ? Car parallèlement on peut se demander si les représentations graphiques très stéréotypées de la locomotive qu'offrent les groupes d'enfants ne relèvent pas essentiellement chez eux de la recherche d'un langage graphique permettant de communiquer à l'adulte la réponse qu'il exige par la consigne donnée, en-dehors de toute autre expression artistique ou affective (et là peut-être les critères de Luquet et Piaget peuvent être pertinents dans une certaine mesure). La recherche expérimentale serait-elle susceptible de vérifier l'hypothèse qui vient alors à l'esprit selon laquelle les groupes par les interactions sociales qu'ils proposent seraient un lieu privilégié pour l'élaboration d'un langage : dans le cas particulier de l'observation ici rapportée, les représentations stéréotypées seraient un langage graphique. Mais les groupes ne risquent-ils pas, d'autre part, dans certaines conditions, de freiner l'expression et l'implication personnelles ?

Face à l'état des connaissances, dans le doute quant à la signification réelle pour l'enfant d'une activité graphique collective, et vu les conditions pédagogiques actuelles dans lesquelles le dessin est à l'école enfantine l'une des plus

riches occasions d'expression individuelle – et parfois, malheureusement, la seule – il nous semble inopportun de préconiser le dessin en groupes comme activité scolaire auprès de jeunes enfants. En effet, pour un éventuel bénéfice au niveau de l'élaboration d'un langage graphique, il est vraisemblable que soit perdue toute la valeur d'expression ou de recherche esthétique d'une telle activité. Des investigations systématiques en tout cas s'imposent pour en éclaircir les implications.

Quant au rôle éventuel des interactions sociales dans l'élaboration d'un langage c'est précisément la question à laquelle aboutit une recherche expérimentale conduite en collaboration avec M.L. Léoni. Les investigations que nous avons menées jusqu'ici avaient porté essentiellement sur l'élaboration de structures opératoires. Il s'est alors avéré opportun d'un point de vue pédagogique de s'interroger sur la nature des connaissances que l'école est chargée de transmettre.

VI. DE NOUVELLES QUESTIONS SOUMISES A UNE VERIFICATION EXPERIMENTALE

Si certaines interactions sociales se sont montrées bénéfiques pour l'élaboration de notions opératoires, le sont-elles aussi pour l'acquisition de ces contenus scolaires ? Lors de l'observation avec M. Florimond d'une situation d'enseignement mutuel d'une règle de grammaire entre enfants, nous avons déjà été conduites à nous demander si ces apprentissages n'étaient pas caractérisés par une double nature à la fois culturelle et opératoire nécessitant à la fois la maîtrise (ou l'élaboration) de certaines opérations mentales et la connaissance de certaines conventions culturelles (Perret-Clermont à paraître).

M.L. Léoni avait d'autre part constaté que les enfants de deuxième primaire à qui l'on a enseigné le système de numération et qui réussissent généralement les épreuves pédagogiques classiques y faisant appel, n'y recourent cependant pas toujours quand il leur est demandé de relater par écrit les résultats d'une suite d'actions portant sur des quantités. Nombre d'entre eux utilisent alors des représentations imagées ou des explications verbales. A quelles conditions psychosociales ces enfants vont-ils spontanément recourir à ce code culturel dont le moins qu'on puisse dire c'est qu'ils en ont été informés voire qu'ils en ont une certaine maîtrise technique ? Nous ne nous étendrons pas ici sur le déroulement de l'expérience que nous comptons exposer par ailleurs. Notons simplement que les résultats montreraient que ce recours a lieu de façon privilégiée dans les conditions expérimentales qui répondraient à deux exigences : celle de la présence d'interactions sociales (les enfants travaillaient à deux et non pas seuls); et celle d'une nécessité de communication : le message ainsi écrit, au lieu d'être une simple exigence destinée à l'adulte, est donné à un pair et les sujets savent alors par expérience que seul un encodage clair peut en permettre une lecture univoque par ce camarade.

On retrouverait donc ici la valeur d'interactions sociales entre sujets mais à la condition que celles-ci soient accompagnées d'une recherche de communication à un tiers – ce qui n'est pas sans rappeler les observations rapportées précédemment à propos du dessin collectif. L'activité mathématique relèverait-elle simultanément d'une élaboration opératoire et d'un langage ?

VII. LA NECESSITE D'UNE MISE EN PERSPECTIVE SOCIOLOGIQUE

On voit que ces préoccupations pédagogiques, nourries de connaissances psychosociologiques préalables, interrogent en retour la psychologie voire l'épistémologie. Au-delà d'une tentative d'explicitation des conditions psychosociales spécifiques à l'enseignement de savoirs culturels se pose peut-être la question de la vraie nature des notions dites "opératoires" : dans quelle mesure ne sont-elles pas dépendantes pour leur élaboration de certaines formes de relations interpersonnelles – et donc existent-elles en-dehors d'un contexte culturel et social précis ? Cette question doit être au moins posée quand tant d'études rapportent (avec un grand risque d'ethnocentrisme) une plus grande rapidité de développement de ces notions dans les contextes culturels et sociaux qui sont justement ceux des chercheurs.

Des résultats expérimentaux nous y encouragent puisque nous avons pu constater dans diverses expériences soit la disparition (Perret-Clermont 1976) soit une très forte réduction (Mugny et Doise 1977) de ces écarts dans des conditions d'interaction sociale adéquates.

La distinction faite entre les dimensions "opératoire" et "culturelle" recouvre-t-elle une réalité profonde ? En tout cas sur le plan pédagogique il semble pertinent de se demander d'une part si ces notions "opératoires" sont aussi universelles qu'il l'a été affirmé, et d'autre part s'il ne serait pas plus fécond de les considérer comme étant, elles aussi, des connaissances culturelles. Un regard sociologique pourrait alors, à son tour, enrichir la problématique soulevée.

Dans cet exposé nous avons donc tenté de montrer comment nous concevons les rapports entre deux domaines de recherche distincts : la psychologie sociale et la pédagogie.

Partant de l'hypothèse qu'une articulation entre ces deux domaines était possible vu certaines similarités de nature aussi bien au niveau de la conceptualisation que de l'activité (pratiques sociales s'exerçant essentiellement à un niveau symbolique et concernées par l'élaboration de connaissances), nous nous sommes alors efforcée d'en spécifier les conditions et de réfléchir aux relations théorie-pratique. Ceci nous a conduite à souligner les dangers d'une "application" de la psychologie à l'éducation et à préconiser une démarche de va-et-vient entre la recherche scientifique et l'expérience pratique. Nous avons voulu illustrer, par un certain nombre d'exemples, la fécondité de cette approche : si une élaboration théorique peut permettre de mieux comprendre les différents processus à l'oeuvre dans une situation en milieu "naturel" et peut attirer l'attention des éducateurs sur des dimensions pédagogiques négligées, en retour les difficultés nées de la mise en oeuvre de pratiques spécifiques et les observations qu'elles suscitent peuvent conduire à la mise en évidence de nouvelles voies d'investigation scientifique. Si la recherche fondamentale peut être enrichie d'éléments issus d'observations voire d'analyses expérimentelles "sur le terrain", inversement celles-ci ne peuvent revêtir une valeur scientifique que si elles deviennent l'objet d'une intégration théorique et d'une vérification expérimentale.

BIBLIOGRAPHIE CITEE

- ALLEN V.L.
Children as teachers, Academic Press, 1976.
- A.R.I.P.
Pédagogie et psychologie des groupes, éd. de l'Epi, Paris, 1966.
- CARDINET J.
L'élargissement de l'évaluation, Neuchâtel, I.R.D.P., 1976.
- COUSINET R.
Une méthode de travail libre par groupe. Editions du Cerf, Paris, 1945.
- DOISE W.
Images, représentations idéologiques et expérimentation psychosociologique. Information sur les Sciences Sociales, 1978.
- DOISE W., MUGNY G.
Recherches socio-génétiques sur la coordination d'actions interdépendantes. Revue Suisse de Psychologie, 1975, 34, 160-174.
- FREINET E.
Naissance d'une pédagogie populaire. Edition de l'Ecole moderne française, 1949.
- GARTNER A., KOHLER M.C., RIESSMAN F.
Children teach children : learning by teaching. Harper and Row, New-York, 1971.
- HUSSON-CHARLET J.C.
Groupes de travail en situation scolaire. Rapport de recherche, Université de Genève, 1977.
- LEMAINE G., MATALON B., PROVANSAL B.
La lutte pour la vie dans la cité scientifique. Revue Française de Sociologie, 1969, 10, 139-165.
- LUQUET G.H.
Le dessin enfantin. Alcan, 1927.
- MAKARENKO A.
Oeuvres complètes, Moscou, 1958. (Traduction française : Editions du Progrès, 1967.)

- MOSCOVICI S., PAICHELER G.
Travail, individu et groupe. In : S. Moscovici (éd.) Introduction à la psychologie sociale, vol. II, Larousse, 1973, 9-44.
- MUGNY G., DOISE W. et coll.
Facteurs sociologiques et psychosociologiques dans le développement cognitif. Annuario de psicologia, 1977, 16, 2.
- MUGNY G., DOISE W., PERRET-CLERMONT A.N.
Conflit de centrations et progrès cognitif. Bulletin de psychologie, 1976, 29 (321, 4-7), 199-204.
- PERRET J.F.
Signification psychologique, épistémologique et intérêt pédagogique des conduites de recherche d'informations chez l'enfant. Mémoire de thèse. FAPSE, Université de Genève, 1977.
- PERRET J.F.
A propos d'une expérience de travail indépendant : quelques réflexions psychopédagogiques. Cahiers de la section des sciences de l'éducation, Université de Genève, 1978, No 6.
- PERRET J.F.
Contribution à une psychologie cognitive de l'enfant en situation pédagogique. Texte dactylographié, 1978.
- PERRET-CLERMONT A.N.
L'interaction sociale comme facteur du développement cognitif. Thèse de doctorat. Université de Genève, 1976.
- PERRET-CLERMONT A.N.
Vers une approche des relations entre l'enfant, l'école et la vie sociale à travers l'étude de la communication. Cahiers de la section des sciences de l'éducation, Université de Genève, 1976, 2, 2-13.
- PERRET-CLERMONT A.N.
La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale. A paraître, Delachaux et Niestlé.
- PERRET-CLERMONT A.N., MUGNY G., DOISE W.
Une approche psycho-sociologique du développement cognitif. Archives de psychologie, 1976, 44 (171), 135-144.

- PIAGET J.
Les méthodes nouvelles : leurs bases psychologiques. In : Encyclopédie Française, tome XV, 26 4-16 et 28 1-28, 1939.
- PIAGET J.
Problèmes de la psycho-sociologie de l'enfance. In : G. Gurvitch (éd.) Traité de Sociologie, vol. II, PUF, Paris, 1960, 229-254.
- PIAGET J, INHELDER B.
La représentation de l'espace chez l'enfant. PUF, Paris, 1948.
- TAJFEL H.
Experiments in a vacuum. In : Israël J. et Tajfel H. The context of social psychology. Academic Press, London and New-York, 1972, 69-122.

TABLE DES MATIERES

A PROPOS D'UNE EXPERIENCE DE "TRAVAIL INDEPENDANT" : QUELQUES REFLEXIONS PSYCHOPEDAGOGIQUES

Jean-François Perret	1
I. INTRODUCTION	2
II. A PROPOS DES OBJECTIFS DU TRAVAIL INDEPENDANT	4
III. A PROPOS DES OBSERVATIONS EFFECTUEES EN CLASSE	7
IV. A PROPOS DE LA REPRESENTATION QUE LES ELEVES SE FONT DU T.I.	14
BIBLIOGRAPHIE	18

PSYCHOLOGIE SOCIALE EXPERIMENTALE, RECHERCHE PEDAGOGIQUE ET PRATIQUE EDUCATIVE

Quelques questions sur les modalités des rapports entre recherche fondamentale et recherche appliquée à propos de l'étude de l'apprentissage des connaissances en situation scolaire

Anne-Nelly Perret-Clermont	21
I. UNE APPROCHE "PSYCHO-SOCIO-PEDAGOGIQUE" : NATURE DE LA DEMARCHE	22
II. ACTIVITE SCIENTIFIQUE ET PRATIQUES SOCIALES : UNE CERTAINE SIMILARITE DE NATURE DES PROBLEMATIQUES DE LA PSYCHOLOGIE SOCIALE ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION	25

III. LE TRAVAIL DE GROUPE POUR LES ELEVES : UNE ALTERNATIVE AUX PRATIQUES PEDAGOGIQUES EXISTANTES ?	27
IV. L'ANALYSE DE LA SIGNIFICATION EDUCATIVE ET PSYCHOLOGIQUE DES DIFFERENTES MODALITES D'INTERACTIONS SOCIALES	32
V. LA CONFRONTATION DE L'ELABORATION THEORIQUE AU VECU PEDAGOGIQUE	37.
VI. DE NOUVELLES QUESTIONS SOUMISES A UNE VERIFICATION EXPERIMENTALE	42
VII. LA NECESSITE D'UNE MISE EN PERSPECTIVE SOCIOLOGIQUE	44
BIBLIOGRAPHIE CITEE	46