Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 22 (2000)

Heft: 3

Vorwort: L'apprentissage par le dialogue

Autor: Zutavern, Michael / Perret-Clermont, Anne-Nelly

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 05.12.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Thema

L'apprentissage par le dialogue

Michael Zutavern, Anne-Nelly Perret-Clermont

Nous apprenons souvent avec d'autres personnes – mais avons-nous vraiment besoin d'autrui pour apprendre? Oui. Telle est du moins la thèse radicale défendue par les tenants de la «théorie sociologique de l'apprentissage». Ainsi Miller (1986) part du principe que l'acquisition des théories de base, nécessaires au développement et à la formation de l'individu (et sur ce point il rejoint à sa façon la grande tradition ouverte par Vygotsky), ne peut se faire qu'au sein d' activités coopératives dans lesquelles des partenaires sont amenés à argumenter. Cet apprentissage premier et fondateur – «apprentissage de l'apprentissage» – se fait en contexte social et est le prérequis de tout apprentissage ultérieur.

Pour Miller (1986, p. 139) il semble alors trivial de parler de processus d'apprentissage collectifs: le groupe est riche de la somme des processus individuels d'apprentissage; l'individu s'approprie le savoir social; la collaboration entre individus facilite ou accélère leur apprentissage. Mais est-ce vraiment si trivial? Est-ce qu'autrui est toujours facilitateur d'apprentissage ou nécessaire à celui-ci? Est-ce qu'au contraire un partenaire peut troubler l'autre dans ses processus d'apprentissage? Dans quelles conditions étudier ensemble se révèle-t-il efficace? Et dans quels cas une collaboration n'est-elle pas appropriée? Quelles compétences sociales et cognitives un apprentissage en commun requiert-il, et comment celles-ci sont-elles acquises?

Dans un premier temps, en particulier dans l'élan des mouvements de l'»Ecole active» («Reformpädagogik», «Progressive Education»), la pédagogie et la didactique ont traité ce sujet avant tout de manière normative: prônant les bienfaits du travail en équipe, élaborant des méthodes pédagogiques et illustrant leurs recommandations par la narration d'expériences pédagogiques. Il s'agissait d'un nouvel élan dans les «doctrines pédagogiques» mais pas encore d'études empiriques systématiques du rôle des différentes modalités de travail en groupes dans l'acquisition de compétences et de savoirs (Perret-Clermont, 1979/96). Ce n'est que récemment qu'on voit la psychologie de l'éducation consacrer une place (peut-être d'ailleurs encore marginale) au rôle des interactions sociales. Et ce n'est probablement pas un hasard si Ulich & Jerusalem (1996, p. 181) lancent un appel, dans l'introduction

de leur chapitre «Influences interpersonnelles sur les performances d'apprentissage» de leur encyclopédie de la psychologie, en affirmant que désormais «aucune analyse des conditions complexes présidant à la performance scolaire ne peut se passer d'une prise en considération du contexte social (scolaire) d'apprentissage...»

Les résultats dont nous disposons aujourd'hui montrent que les processus qui sous-tendent l'activité collective et l'apprentissage sont complexes et interdépendants. Seul un examen différencié peut contribuer à en rendre compte. Or trop souvent encore dans le monde pédagogique tout semble se passer comme s'il ne s'agissait-là que d'un débat purement idéologique: on trouve alors d'un côté d'optimistes propagandistes de l'apprentissage coopératif, de l'autre côté des sceptiques réfractaires à ce courant, mais en général ni les uns ni les autres ne s'accordent à mettre leurs hypothèses de travail à l'épreuve des faits et surtout à rechercher les processus qui sous-tendent leurs impressions de réussite (ou d'échec) des démarches pédagogiques préconisées . Or l'on sait que «les résultats rapportés sur l'efficacité de l'apprentissage coopératif sont nombreux, mais pas toujours positifs» (Renkl et Mandl, 1995) et il importe justement de repérer quelles sont les modalités et conditions pour que de telles démarches pédagogiques soient efficientes.

De nombreuses recherches empiriques ont montré que le travail en petits groupes est susceptible de favoriser l'apprentissage parce qu'il développe les relations sociales entre les membres du groupe, stimule leur socialisation et leur motivation, renforce leur identité – un résultat qui ne va pas de soi, mais auquel on pouvait s'attendre (Cohen et Cohen, 1991, Johnson et Johnson, 1989, Slavin, 1990) En revanche, il semble que l'on sache moins bien ce qui se passe sur le plan de l'activité cognitive: quels sont les effets des interactions sociales dans l'acquisition et la compréhension de savoirs spécialisés, l'auto-évaluation de la performance, la capacité à organiser la connaissance et à la réfléchir, les stratégies d'acquisition de savoirs, et le développement des ressources argumentatives et des questionnements voire de la curiosité?

Deux personnes engagées ensemble dans une démarche d'apprentissage s'interpellent nécessairement: la présence de l'autre oblige à verbaliser les réflexions propres et à les soumettre à un examen critique. Le partenaire est susceptible de mettre le doigt sur les erreurs de logique et d'exiger des explications. On a pu démontrer que, dans des groupes hétérogènes, des élèves forts et faibles pouvaient, dans certaines circonstances, tirer également parti d'un travail commun pour améliorer leurs performances: en effet, poser des questions, y répondre et s'aider réciproquement sont des processus qui ne dépendent pas nécessairement du niveau de compétence de chacun (Webb, 1982). Les nombreuses recherches existantes, qui ont aussi mis en évidence d'importantes différences d'efficience des activités collectives d'apprentissage selon la nature de la tâche, les consignes des adultes, le contexte social du travail et son rapport aux exigences institutionnelles, n'épuisent pas – de loin – la problématique.Les caractéristiques personnelles et socio-culturelles des élèves interviennent aussi. Ainsi garçons et filles (Perret-Clermont et Schubauer-Leoni, 1981) ou bons et mauvais élèves (Monteil, 1989) ré-

agissent parfois différemment; et des traits de personnalité (introvertis ou extravertis, par exemple) ou des socialisations différentes sont susceptibles aussi de modifier les chances de succès de l'une ou l'autre démarche pédagogique.

Certes on est loin d'avoir épuisé l'inventaire des variables de médiation et de contexte (Weinert 1996, p. 34). Mais déjà ces études des conditions sociales du dialogue, du travail collectif et de la pensée, nous font redécouvrir, sous un autre angle, les enjeux de la grande tradition pédagogique médiévale des débats, ainsi que la dimension nécessairement «ouverte» (pour reprendre l'expression de Popper) de la communauté scientifique. Réflêchir implique un acte d'ouverture, et se nourrit de la rencontre entre des points de vues différents qui tantôt se complètent, tantôt s'affrontent. Discuter nécessite un minimum d'organisation sociale (même à table disent Pirchio, Pontecorvo et Sterponi dans leur contribution) et une négociation socio-cognitive continuelle des enjeux.

Ce numéro de la *Revue suisse des sciences de l'éducation* présente des travaux de recherche qui éclairent la structuration sociale de processus d'apprentissage dans différents domaines tant de la vie scolaire que quotidienne. En famille et à l'école, lors de l'apprentissage de langues ou de mathématiques, chez des apprenants doués ou plus faibles, on cherche à savoir quelles conditions de base sont propices à l'apprentissage dans des situations d'interaction, et quels sont les processus inhérents au dialogue, particulièrement à celui qui s'avère utile et bénéfique. De nouvelles perspectives sont également présentées: jusqu'à présent la recherche sur les dialogues s'était souvent sciemment limitée à des dyades (ou triades) d'enfants pour échapper à la complexité des mécanismes de fonctionnement des groupes. Mais elle se doit d'élargir son horizon et d'étudier explicitement l'influence de tiers sur le dialogue. Les enseignantes et enseignants effectivement influencent les dialogues, et d'autant plus que ce sont souvent eux qui les suscitent voire les exigent! Leur aptitude à créer des espaces d'interactions sociales favorisant la réflexion et leur capacité à saisir au vol les chances d'apprentissage lorsqu'elles se présentent ou à soutenir les processus d'apprentissage dialogiques sont donc également au centre des préoccupations.

Il avait été décidé de consacrer ce troisième numéro de la revue à un sujet relevant de la micro-analyse des processus de formation. Après avoir abordé la problématique de l'évolution récente des sciences de l'éducation comme champ disciplinaire dans plusieurs pays européens, puis celle de l'(in)égalité entre genres dans la formation professionnelle, ce choix éditorial illustre la volonté de traiter des sujets relevant d' approches méthodologiques et disciplinaires complémentaires.

Avec «L'apprentissage par le dialogue», il s'agit aussi d'une contribution à la discussion en cours sur le rôle et la tâche de la nouvelle formation des enseignant(e)s qui est actuellement entrain de se mettre en place en Suisse. La décision politique a été d'en faire une formation de spécialistes de l'apprentissage. Cela signifie alors que les enseignant(e)s doivent être préparé(e)s non seulement à diriger une classe sur un mode frontal («top-down»), mais aussi à encourager, comprendre et stimuler les processus d'apprentissage entre les apprenants. Nous espérons que les contri-

butions présentées ici pourront apporter des faits et des réflexions intéressants pour éclairer ce domaine d'activité des enseignant(e)s – et les inciter au dialogue et au débat sur ce point!

En guise de conclusion, permettez-nous une brève remarque: la Revue suisse des sciences de l'éducation s'attache à refléter la diversité des langues parlées en Suisse, tout en présentant des travaux de recherche internationaux. Il n'est pas toujours facile de concilier harmonieusement ces deux objectifs! Qu'un numéro comportant un nombre particulièrement élevé d'articles en anglais paraisse juste au moment où la discussion sur l'enseignement des langues en Suisse est relancée n'était évidemment pas intentionnel! Il faut y voir le fruit d'aléas lors de la réalisation du numéro prévu, notamment parce qu' une contribution de langue française a connu un empêchement majeur de dernière minute; et parce que les auteures de langue italienne ont préféré rédiger leur texte en anglais (même si elles ont conservé dans la langue italienne d'origine les extraits de dialogues qu'elles citent). Bien entendu, à l'avenir, nous continuerons à veiller au respect de la diversité des langues parce qu'elles permettent l'expression de la diversité des sensibilités et des expériences, elles évoquent des répertoires sémantiques et des usages différents, elles transmettent des héritages multiples de créativité et donc des potentiels d'innovation – et ceci dans la langue même de certains de nos lecteurs et lectrices.

Bibliographie

Cohen, B.P. & Cohen, E.G. (1991). From groupwork among children to R & D teams: interdepence, interaction and productivity. In E.J. Lawler (Hrsg.), *Advances in Group Processes*, Bd. 8.(p. 205-226). Greenwich,CN: JAI.

Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1989). *Cooperation and Competition: Theory and Research.* Endina, MN: Interaction.

Miller, M. (1986). *Kollektive Lernprozesse: Studien zur Grundlegung einer soziologischen Lerntheorie.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Monteil, J.M. (1989). *Eduquer et former.* Grenoble: Presses Universitaires.

Perret-Clermont, A.-N., Grossen, M., Nicolet, M., & Schubauer-Leoni, M.L. (1979 /1996). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale.* (Collection Exploration). Bern: Peter Lang.

Perret-Clermont, A.-N. & Schubauer-Leoni, M.L. (1981) Conflict and cooperation as opportunities for learning. In P. Robinson (Hrsg.), *Communication in development* (p. 203-233). London: Academic Press.

Renkl, A. & Mandl, H. (1995). Kooperatives Lernen: Die Frage nach dem Notwendigen und dem Ersetzbaren. *Unterrichtswissenschaft, 23* (4), 292-300.

Slavin, R.E. (1990). *Cooperative learning: theory, research, and practice.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Ulich, D. & Jerusalem, M. (1996). Interpersonale Einflüsse auf die Lernleistung. In F.E. Weinert (Hrsg.), Enzyklopädie der *Psychologie, Bd. 2.: Psychologie des Lernens und der Instruktion* (S. 181-208). Göttingen: Hogrefe.

Webb, N.M. (1982). Student Interaction and Learning in Small Groups. *Review of Educational Research, 52* (3), 421-445.

Weinert, F.E. (1996). Lerntheorien und Instruktionsmodelle. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 2. Psychologie des Lernens und der Instruktion* (S. 1-48). Göttingen; Bern; Toronto; Seattle: Hogrefe.