

Introduction

Cette recherche est le fruit d'une pratique pédagogique assidue effectuée dans des groupes d'apprentissage en Travail Autonome. Elle a pris forme progressivement, s'est organisée puis développée, à partir d'une série de constats. Constats qui au départ ont suscité bon nombre d'interrogations, et non des moindres, sur le véritable sens de la fonction d'apprendre. Et plus précisément sur la relation que le sujet entretient avec la construction de la connaissance. La question qui émergeait à l'époque était la suivante : « apprendre... oui, mais comment » pour paraphraser le titre d'un ouvrage de Philippe MEIRIEU¹ *Le comment* représentant dans l'acte éducatif la procédure même de la trajectoire cognitive. Exprimé autrement, par quel biais instaurer de nouvelles stratégies d'accès à la cognition qui ne soient pas tributaires d'actions répétitives déconnectées de la réalité ? Quel trajet emprunter pour baliser des pistes de recherche innovantes ?

Pour ce faire, il fallait se démarquer délibérément de l'emprise exercée dans le contexte éducatif par une pédagogie institutionnalisée rendue inopérante par manque de créativité. Le caractère redondant de son discours *dans l'espace du savoir*, ne laissant guère de place *au savoir dans l'espace du sujet*. Même à présent, engoncée dans

¹ « Apprendre... oui mais comment ». PARIS E.S.F 1992. En ce qui concerne l'action didactique, des notions fondamentales nous rapprochent : la découverte du sens, l'approche cognitive, l'autonomie du sujet. A ce propos, il convient par ailleurs d'ajouter que Philippe MEIRIEU, en toute occasion, a su porter un regard attentif à nos travaux dont il assure le suivi avec bienveillance.

des façons de faire étriquées, dans des habitudes routinières, elle n'incite pas celui-ci à s'investir réellement dans des projets. Car, en codifiant les comportements, en les normalisant, elle n'élargit pas le champ spéculatif, elle le fige. *A contrario*, les démarches plus consensuelles que nous tentons de promouvoir montrent, que l'effort de participation librement consenti, n'est pas un leurre pour l'élaboration des acquis. Pour preuve, si l'individu est acteur il ne s'assimile plus à un « *apprenant* », il devient alors un « *entrepreneur* ». L'entrée lexicale de ce terme nous en fournit sa dimension : « Qui est porté à entreprendre, qui entreprend avec audace, hardiesse » (Le Robert). Ainsi, la connaissance ne s'apparente à une conquête personnalisée qu'à condition qu'elle soit le reflet d'une expérience vécue et partagée.

Dès lors, la prise de conscience de cette problématique étant réalisée, un pas était franchi. L'essentiel restait à faire. Ce qui, en ce moment précis, s'adresse à la compréhension des éléments constitutifs de la situation d'apprentissage.

Pour entrer dans le vif du sujet, ces réflexions nous conduisent à formuler deux remarques. La première implique, que ce n'est qu'en maintenant la cohérence interne du dispositif didactique inhérent au Travail Autonome, que l'on peut espérer progresser. De la seconde l'on peut dire que ce dispositif, en se définissant en termes de pertinence pour nos *actions*, opère en direction de l'entrepreneur qui est au cœur de celui-ci. C'est pourquoi l'enseignant, qui joue le rôle d'un catalyseur — sa présence en fait déclenche des *réactions*, stimule les expériences pour les rendre intelligibles. Ainsi, à première vue, la correspondance : *action-réaction* nous amène à exprimer que le terme les reliant et qui fait défaut ici, est *l'interaction*. Phénomène qui, chevillé à ces deux composantes, augure déjà l'occurrence du mécanisme cognitif, en lieu et place où il

va s'actualiser. Bien entendu ceci relève d'une hypothèse de travail. Néanmoins, en suivant cette ligne de base, il s'avère concevable de poser le postulat suivant, qui, en réalité, sera le fil d'Ariane de la recherche.

L'acte cognitif en pédagogie s'assimile à un mécanisme, au sens strict de ce terme. A l'évidence, en étudiant ses organes, ses rouages et ses engrenages, il paraît envisageable d'élucider et de parfaire son état de marche. A savoir, de comprendre les manifestations de ses fonctions opérantes. Cela revient à dire qu'en assurant sa maintenance on peut éventuellement en concevoir les modalités de son fonctionnement.

Chemin faisant, sans vouloir présager de ce qui peut advenir, nous pouvons alors admettre que dans les apprentissages *le mécanisme s'apparente au sujet lui-même engagé dans un processus cognitif*. Et qu'en conséquence ils se confondent au point de ne former qu'un seul et même processus. Il s'assimile donc à celui-ci dans ses activités comportementales comme copie conforme de la configuration de sa personnalité. Nous pensons que son émergence se situe à l'interface du social et du cognitif, dès l'instant, où dans le groupe en apprentissage, des modalités d'aborder un point de vue particulier s'affrontent. En fait, cette confrontation ne porte pas sur des contenus mais sur la façon dont ils sont conçus et construits. C'est-à-dire, sur la manière dont ils ont été cognitivement engendrés, édifiés, puis communiqués. A bien des égards, la nature sociale de cette communication, concerne bien plus la perception du mode opératoire que les sujets appréhendent, que sa réelle contenance. *Stricto sensu*, le mécanisme en réfère à des **convictions** et non pas à des **acquisitions**. Il met en jeu dans l'expérience vécue un investissement personnel sur le plan relationnel.

Toutes ces observations formulées convergent en fait au même point d'ancrage qui amarre plus fermement la

recherche à ses bases. Ainsi, pour continuer à suivre le chemin que nous nous sommes tracés et grâce aux informations en notre possession, nous voici en mesure d'amener un élément nouveau qui est à verser au crédit de nos investigations.

Nous identifions le *mécanisme-sujet* à un : « **agement coordonné de processus** », soit, pour bien définir ce processus, « ensemble de phénomènes conçu comme actif et organisé dans le temps » (Le Robert). Son activation dans le champ des pratiques infère ces interrogations :

Comment le mécanisme peut-il se manifester et se révéler dans les situations apprentissages ?

Comment peut-il s'organiser au sein du groupe sur le plan cognitif ?

Comment peut-il enfin justifier de son fonctionnement en authentifiant des connaissances avérées ?

A y regarder de plus près, « *le comment* », en qualité de substantif — noté au sujet de la trajectoire de la procédure — rejoint ici le « *comment* » adverbe. Comme quoi la recherche d'une cause doit logiquement faire apparaître les moyens que l'on se donne pour parvenir à la mener à terme.

L'ensemble de ces propositions, si tant est qu'il forme un tout cohérent, nous conduit à désigner le mécanisme par le terme de : **M. I. R. E** et c'est son équation que nous allons maintenant présenter et tenter de résoudre afin d'y apporter une solution appropriée.

Chapitre 1

Présentation du mécanisme

Mécanisme et pédagogie

Genèse du mécanisme

L'apparition du mécanisme dans les groupes en apprentissages est liée au fait que l'enseignement au quotidien est vécu comme contraignant. Autrement dit, tributaire d'exercices répétitifs et fragmentés ne favorisant guère une approche globale de la connaissance. Tout du moins ne permettant pas d'initier des démarches innovantes sur le plan pédagogique. Dès lors, l'objectif de la fonction d'apprendre inhérente au sujet, s'avérait inopérante en regard de ses attentes. Si l'on considère que celles-ci guident ses propres motivations sur le plan cognitif. Notre intention à ce moment là, était donc de réinjecter à cet objectif des significations plus pertinentes et ciblées. Soit, d'échafauder une méthodologie davantage accès sur l'aspect comportemental du sujet et la mise en œuvre de sa procédure cognitive, que sur le caractère purement formel de l'acquisition des connaissances.

En vérité d'un point de vue didactique, c'est la corrélation objectif-méthodologie, qui nous fait découvrir l'existence du mécanisme. Car, à y bien réfléchir, *l'objectif du mécanisme est le mécanisme de l'objectif*. Cette proposition d'apparence abstruse contient toute la potentialité de la démarche que nous allons à présent nous efforcer d'explicitier.

Une suite d'occurrences émergeant de la pratique, d'observations provenant des données de "terrain", de constatations réalisées au quotidien nous permettent de mieux cerner la notion *d'objectif* dans une perspective de

Travail Autonome. Perspective qui implique que le sujet n'est plus assujéti à un système préétabli mais dans lequel il peut initier des actions. En tant "qu'élément" de celui-ci, au sens plein du terme, il participe à l'organisation de son fonctionnement.

Donc, la notion même d'objectif, corrélée à ces observations engrangées, impulse des associations d'idées, créée des relations entre des termes, qui peuvent s'assimiler à : **avoir une visée sur... diriger le tir vers... vouloir atteindre un but...** Puisqu'en définitive, c'est bien de cela qu'il s'agit dans les situations d'apprentissages.

A savoir : aspirer à atteindre un objectif sur un plan cognitif, c'est avoir sur lui une visée. En suivant cette ligne de base, **avoir une visée...** et **diriger son tir...** revient à dire que l'on désire parvenir à un **but**. Pour autant que l'on réserve à ce vocable la valeur instrumentale qui en émane. Or, la corrélation qui surgit entre : **objectif-visée-tir-but** nous amène à penser qu'une signification forte, probablement porteuse de sens, sous-tend l'idée d'une "connexion renforcée" eu égard à l'entrée lexicale de ces mots. Il est possible que ce soit là le point de départ d'une recherche active du mécanisme qui nous incite à poursuivre nos investigations. Toutefois, il se révèle indispensable de prouver qu'au niveau sémantique ils participent tous en fait de la même "signification associative"¹. Pour ce faire, il convient d'activer le seuil de leur niveau lexical pour que se manifestent éventuellement les différentes affinités qu'ils entretiennent entre eux. Nous entendons par là, la cohérence qui peut se dégager de leurs rapports. Mais éga-

¹ La "signification associative correspond à l'ensemble des liaisons qu'un mot entretient avec d'autres mots" CHAMPAGNOL "Signification du langage" PARIS P.U.F 1993 p. 77. A savoir : "Les réponses communes à plusieurs distributions (ensemble de signifiants qui leur sont rattachés) représentent ainsi de façon valide la communauté de signification des différents mots" (ib. p. 84).

lement, il y a lieu de comprendre corrélativement, le degré d'appartenance qu'ils nourrissent avec les apprentissages. C'est-à-dire la filiation qu'ils sont en mesure d'établir pour engendrer véritablement la genèse du mécanisme. Dans un premier temps, nous allons examiner l'entrée lexicale de ces mots. Dans un deuxième temps, nous tenterons de faire apparaître les similitudes des significations qu'ils génèrent dans le champ des pratiques. Partant, les emboîtements qui justifient cette idée de "connexion renforcée".

En ce qui concerne l'entrée lexicale, le sens attribué aux contenus sémantiques se présente ainsi :

OBJECTIF :

But à atteindre.

Par métaph. Et fig. But précis que se propose l'action. Avoir un objectif. Tout mettre en œuvre pour atteindre un objectif.

VISÉ ÉE : p. p. et adj. (au sens propre)

Atteindre le point visé

Der : Visée :

1. Action de diriger la vue, le regard (...) vers un but, un objectif.
2. fig. (surtout au pluriel) Direction de l'esprit vers un but, un objectif qu'il se propose auquel il aspire.

TIR :

Concentrer, diriger le tir sur... Voir **Objectif** (2) i.e. qui a rapport à un objet donné.

BUT : 1. Point où l'on vise. Voir **cible**, **mire** (point de mire).

2. Point que l'on se propose d'atteindre. Voir **terme**.

3. fig. Ce que l'on se propose d'atteindre, ce à quoi l'on tente de parvenir. *Son but est d'obtenir..., de parvenir à..., d'accéder à...* (Le Robert)

Sans vouloir anticiper sur le sens lexical de ces notions, il semble au premier abord qu'il affiche ouvertement une parenté proche de celui qui nous préoccupe du point de vue didactique. Surtout si l'on prend la peine de considérer ici certains mots directeurs, comme autant de foyers d'où partent des significations, qui, de proche en proche, forment la ramification d'une arborescence. Et qui, en se ramifiant peuvent, — par un principe de contiguïté —, contribuer à les diffuser en direction du contexte qui nous concerne. Donc, nous avons l'impression que des recouvrements de sens s'opèrent entre ces entrées lexicales et les données pédagogiques telles que nous les envisageons.

Pour ce qui ressort en fait des similitudes des significations à l'égard de ces traits sémantiques, que constate-t-on ? D'une part, que l'objectif de l'entrepreneur s'assimile parfaitement à un but à atteindre. Pour deux raisons principales. L'une, se focalise sur les effets cognitifs à court terme qui consolident ses performances. L'autre, les englobe comme un prolongement logique de l'action éducative qui s'inscrit à long terme dans la vie active. Ces deux facettes du mot objectif corrélient la connaissance et les procédures, les apprentissages avec les démarches. D'autre part, que la visée s'applique bien au désir d'atteindre le point visé, puisqu'il canalise toute la motivation, toute la volonté mises en œuvre pour s'impliquer dans des activités. Pas seulement dans des activités, mais aussi pour soi, pour soi et pour les autres. Enfin, que l'idée de tir solidarise à la fois l'objectif et la visée car tout compte fait c'est lui qui permet réellement de matérialiser la fonction d'apprendre. Diriger son tir, l'armer, c'est déjà avoir l'intention de bien viser une cible, si celle-ci, évaluée en fonction de résultats cognitifs à atteindre, devient un

moyen de renforcement du comportement. Pour finir, que le but est la forme affinée de l'objectif car, s'il renvoie à des intentions formulées à l'endroit de celui-ci, c'est qu'il autorise à les concrétiser. Comprenons, à traduire et à donner forme à des réalités conceptuelles pour les rendre intelligibles.

En suivant cette ligne de pensée, et en reprenant point par point nos propositions, il est concevable de les exprimer clairement dans une perspective didactique. Pour le dire autrement, les effets cognitifs à court et à long terme qui attestent que l'objectif est effectivement atteint, doivent justifier d'une corrélation avérée entre les démarches du sujet et les performances réalisées. En concevant certes, que des objectifs intermédiaires sont nécessaires à instaurer afin de rendre l'objectif final plus accessible. *Démarches et performances définissent l'objectif sur un plan didactique.* Il en va de même pour la visée par rapport à la cognition. En effet, il ne paraît pas envisageable de diriger l'esprit vers une connaissance à s'approprier, s'il n'existe point de motivation ni de volonté qui le soutendent. *Motivation et volonté cautionnent une bonne intériorisation des acquisitions.* Le tir quant à lui, donne les moyens, les instruments nécessaires pour atteindre l'objectif, pour parfaire sa réalisation. Il s'assimile à l'ensemble des capacités combinées collectivement qui œuvrent dans un même sens. *Moyens et capacités renforcent l'acte d'entreprendre et de comprendre.* Pour le reste, le but accentue la convergence de ces significations associatives à leur point d'intersection. Là, où elles recourent des éléments communs sans qu'ils se chevauchent. Là, où elles soulignent une interférence. Là, où elles infèrent la cohérence. Sa présence dans la distribution des réponses associatives, à tout le moins son évocation implicite, sert en fait à corroborer l'idée de "connexion renforcée". En tant que corrélat il incarne une donnée basique dans les situations d'apprentissage en Travail Autonome, celle