

Les groupes de discussion



Stéphane Martineau
Denis Simard



Presses de l'Université du Québec

*Les groupes
de discussion*



Collection sous la direction de
Gilles Chamberland, Louisette Lavoie et Danielle Marquis

Le travail en équipe

Jean Proulx

ISBN 2-7605-0990-7, 1999, 146 pages

Enseignement programmé. Enseignement modulaire

Danielle Marquis et Louisette Lavoie

ISBN 2-7605-0895-1, 1998, 124 pages

L'exposé oral en enseignement

Nérée Bujold

ISBN 2-7605-0890-0, 1997, 154 pages

Étude de cas – Apprentissage par problèmes

Louise Guilbert et Lise Ouellet

ISBN 2-7605-0891-9, 1997, 154 pages

Jeu, simulation et jeu de rôle

Gilles Chamberland et Guy Provost

ISBN 2-7605-0894-3, 1996, 196 pages

20 formules pédagogiques

Gilles Chamberland, Louisette Lavoie et Danielle Marquis

ISBN 2-7605-0796-3, 1995, 196 pages

PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450

Sainte-Foy (Québec) G1V 2M2

Téléphone : (418) 657-4399 • Télécopieur : (418) 657-2096

Courriel : puq@puq.quebec.ca • Internet : www.puq.quebec.ca

Distribution :

CANADA et autres pays

DISTRIBUTION DE LIVRES UNIVERS S.E.N.C.

845, rue Marie-Victorin, Saint-Nicolas (Québec) G7A 3S8

Téléphone : (418) 831-7474 / 1-800-859-7474 • Télécopieur : (418) 831-4021

FRANCE

DIFFUSION DE L'ÉDITION QUÉBÉCOISE

30, rue Gay-Lussac, 75005 Paris, France

Téléphone : 33 1 43 54 49 02

Télécopieur : 33 1 43 54 39 15

SUISSE

GM DIFFUSION SA

Rue d'Etraz 2, CH-1027 Lonay, Suisse

Téléphone : 021 803 26 26

Télécopieur : 021 803 26 29



La Loi sur le droit d'auteur interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

Les groupes de discussion

*Stéphane Martineau
Denis Simard*

2001



Presses de l'Université du Québec

Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bur. 450
Sainte-Foy (Québec) Canada G1V 2M2

Données de catalogage avant publication (Canada)

Martineau, Stéphane

Les groupes de discussion

(Collection Formules pédagogiques)

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 2-7605-1065-4

1. Enseignement – Travail en équipe. 2. Discussion. 3 Pensée critique.
4. Apprentissage. 5. Groupes, Dynamique des. 6. Interaction en éducation.
I. Simard, Denis, 1960- . II. Titre. III. Collection.

LB1032.M37 2001

371.3'7

C2001-941156-1

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada
par l'entremise du Programme d'aide au développement
de l'industrie de l'édition (PADIÉ) pour nos activités d'édition.

Révision : LE GRAPHE ENR.

Mise en pages : DYNAGRAM

Couverture : CARON & GOSSELIN COMMUNICATION GRAPHIQUE

1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 2001 9 8 7 6 5 4 3 2 1

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

© 2001 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 3^e trimestre 2001

Bibliothèque nationale du Québec / Bibliothèque nationale du Canada

Imprimé au Canada



Table des matières

UN EXEMPLE DE LA FORMULE	1
INTRODUCTION	3
CHAPITRE 1 DÉFINITION	9
CHAPITRE 2 APERÇU HISTORIQUE, FONDEMENTS PSYCHOLOGIQUES ET PHILOSOPHIQUES	13
Aperçu historique	13
La critique cognitive	15
La critique philosophique	16
La critique pragmatique	17
Fondements psychologiques	18
Fondements philosophiques	21
Qu'est-ce que le dialogue ?	22
Les conditions du dialogue	24
Le groupe de discussion : une pédagogie du dialogue	26
Le groupe de discussion : un outil d'éducation	28

Le groupe de discussion : un outil de développement intellectuel	28
Le groupe de discussion : un outil de développement personnel	31
Le groupe de discussion : un outil d'éducation à la démocratie	32
Le groupe de discussion : un outil d'éducation éthique	34
CHAPITRE 3 CARACTÉRISTIQUES ET PARTICULARITÉS	37
Une activité d'apprentissage	37
... qui repose sur l'échange dialogué	38
... sous la supervision du formateur	38
... qui porte sur un thème éducatif et instructif	39
... qui vise à développer l'analyse et la compréhension d'un thème	39
... qui vise à développer la compétence à résoudre un problème	40
CHAPITRE 4 SITUATION TYPOLOGIQUE DU TRAVAIL EN GROUPES DE DISCUSSION	43
CHAPITRE 5 AVANTAGES ET LIMITES	45
Pourquoi mettre sur pied le groupe de discussion dans ma classe ?	45
Les avantages généraux	48
Les limites générales	50

CHAPITRE 6 CONDITIONS D'UTILISATION	53
Les quatre principes de base	53
Le partenariat entre le formateur et les apprenants	54
La communauté d'apprentissage	56
L'alliance	58
La triple compétence du formateur :	
maîtriser le quoi, le qui, le comment	59
Les cinq grandes conditions d'utilisation	61
Le sujet de la discussion	61
La qualité du contexte	64
Le fonctionnement du groupe	67
La compréhension du rôle de l'enseignant	72
La fonction de planification	73
La fonction de contrôle	77
La fonction d'animation	82
La fonction de soutien	84
La compréhension du rôle de l'apprenant	85
Sur le plan des attitudes	86
Sur le plan des comportements	89
CHAPITRE 7 DESIGN	95
Les types de groupes de discussion	95
La plénière	96
Le buzz-groupe	96
La racine carrée	97
La tournante	98
Le débat	99
Le panel	100
Les styles d'animation	101
Le style directif	102
Le style démocratique	102
Le style « laisser-faire »	103
Lequel choisir ?	104

Les étapes d'une séance de discussion	104
L'entrée en matière : bien définir les objectifs	105
La clarification : bien établir les règles de conduite	106
L'investigation	106
La clôture	109
Les trois types de savoir essentiels	110
Savoir interroger	110
Pour favoriser le raisonnement	113
Pour poursuivre la recherche	114
Pour préciser la phrase	114
Pour préciser un concept	115
Pour préciser la narration	115
Pour guider la pratique de traduction	116
Savoir écouter	119
Que veut dire « écouter » ?	119
Pourquoi faut-il savoir écouter ?	121
Les dangers qui guettent le formateur	121
Savoir répondre	122
Le rôle du formateur dans le feu de l'action	124
Les attitudes du formateur dans le feu de l'action	127
Apprendre à se connaître	128
Établir un rapport sain au pouvoir	128
Reconnaître que l'on n'est pas le seul à savoir	129
Faire montre d'une attention soutenue	129
Exprimer l'intérêt que l'on porte aux propos tenus par les apprenants	130
Faire preuve de tolérance à l'égard des opinions divergentes	131
Des questions à se poser en tant que formateur	132
La gestion des problèmes d'écoute chez les apprenants	133
L'apprenant qui a préparé une longue intervention : « le tir de mortier »	134
L'apprenant qui se concentre sur un seul élément à réfuter : « le coup de la mangouste »	135
L'apprenant qui esquive les éléments de discussion qui le dérangent : « le bouclier du Spartiate »	135

L'apprenant qui adopte un seul point de vue :	
« le taureau de combat »	136
Le décrochage ennuyé catégorie A :	
« à quoi bon apprendre »	137
Le décrochage ennuyé catégorie B :	
« ça, on le sait déjà »	137
CHAPITRE 8 TÉMOIGNAGES DE FORMATEURS	139
L'apprentissage par la discussion	139
Apprendre à penser par le dialogue	143
Apprendre à penser par et pour soi-même	145
Des discussions de scientifiques en herbe	147
CONCLUSION	149
ANNEXE	
LIENS ENTRE LE GROUPE DE DISCUSSION ET LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE	153
BIBLIOGRAPHIE	157



Un exemple de la formule

Jeudi matin, 26 octobre, classe de chimie, 4^e secondaire. Comme à l'habitude, une période de questions fait suite à l'exposé de l'enseignant. Après un court instant de silence, une question surgit du fond de la classe : d'où ça vient monsieur la chimie ? La question était pour le moins surprenante, mais nous savions l'enseignant ouvert et accessible, plutôt enclin à franchir les limites du programme à la faveur de l'actualité, d'une question, d'une lecture ou d'un problème pour ouvrir celui-ci sur des considérations à caractère historique et culturel, sur des problèmes de notre temps et sur des réflexions portant sur la place de la science dans notre société. Nous étions tous suspendus à ses lèvres..., mais la réponse ne vint pas. Ou plutôt si, mais de la manière la plus inattendue et sous la forme d'un défi.

- Tout à fait intéressante ta question, Philippe, répondit l'enseignant. À bien y penser, elle ferait d'ailleurs une excellente question pour votre prochain travail d'étape. Tenez ! Je vous lance le défi. Vous avez un mois pour répondre à cette question et pour vous préparer à livrer le fruit de votre recherche à l'occasion d'une discussion que nous aurons en classe le jeudi 23 novembre prochain. Entre-temps, je vous livrerai au fil des semaines quelques indices à la manière d'une énigme.

Il n'en fallait pas davantage pour que nous nous mettions à la tâche. Les semaines s'écoulaient et chaque cours était l'objet d'un intérêt puissant, dans l'attente du prochain indice. Tour à tour, ce furent Paracelse, occultisme, Moyen Âge, substance précieuse. Chaque mot ouvrait un monde. Puis vint le grand jour. Rassemblés devant la salle de classe, nous nous préparions à recevoir le choc de trouvailles accumulées pendant plusieurs semaines de recherche. La fébrilité était palpable. Prenant un air solennel, l'enseignant présenta le déroulement du cours.

- Chers élèves, l'un d'entre vous m'a demandé : d'où ça vient la chimie ? Après des semaines d'étude, d'exploration et de recherche, voici enfin venu le moment de mettre en commun les fruits de vos efforts pour trouver la réponse. Pour ce faire, je vous suggère la démarche suivante. Dans un premier temps, des groupes de cinq élèves seront formés et discuteront de la question pendant vingt minutes. Au terme de ce délai, un membre désigné par le groupe va se joindre à un autre groupe de discussion, et lui-même sera remplacé par un membre d'un autre groupe. Nous répéterons ce processus de rotation quatre fois et selon un intervalle de cinq minutes. Puis nous terminerons cet échange par une plénière afin de permettre à tous les participants de partager et d'avoir accès à la même information.

Des mois durant nous avons parlé de cette fameuse séance du jeudi 23 novembre. Quelque chose n'était plus comme avant, quelque chose comme un ébranlement, un intérêt, un désir, un appétit, nous ne savions trop. Nous étions le lieu d'un choc, d'une rupture, d'un éveil. À partir de ce moment, nous ne pouvions plus nous satisfaire de ce que nous savions. Et nous nous plaisions à répéter l'exercice entre nous, à nous lancer des questions, à discuter pendant des heures, à réinventer le monde. Le savoir ne naît-il pas de cet échange ?



Introduction

Chacun de nous a probablement eu le bonheur de rencontrer au cours de son parcours scolaire un enseignant ouvert, disponible et cultivé qui l'a aidé à grandir et à découvrir d'autres horizons. Notre enseignant de chimie a eu sur nous l'effet de ce que les alchimistes recherchaient tant, celui d'une pierre philosophale. Une partie de ce que nous étions s'est transformée par et à travers son activité éducative, par et à travers une approche de l'enseignement où l'on découvrait que la pratique de la discussion permet à des apprenants d'enrichir leurs points de vue et de partager leurs connaissances.

Pourtant, en dépit de son intérêt et de son potentiel certains, il semble que la pratique de la discussion comme formule pédagogique soulève encore des réticences. Des programmes qui débordent, des élèves agités, des enseignants surchargés seraient au nombre des raisons invoquées pour ne pas y recourir, auxquelles s'ajoutent des attentes élevées et bien réelles du milieu pour la réussite des élèves. À l'évidence, voilà qui ne milite pas en faveur de cette formule pédagogique. Même que, dans un tel contexte, la pratique de la discussion paraît relever d'un papillonnage inutile qui détourne de l'essentiel. Pour le dire sans détour, quand on a si peu de temps pour faire autant, la pratique de la discussion est une perte de temps.

Le but de cet ouvrage est précisément de renverser ce préjugé et de montrer que la pratique de la discussion peut aider les apprenants à apprendre. Comme nous le verrons, la formule pédagogique du groupe de discussion vise à développer des compétences aussi bien intellectuelles que sociales et affectives. Évidemment, selon les formes qu'elle peut revêtir, la pratique de la discussion ne favorise pas d'une façon égale le développement de ces diverses compétences. Selon la dynamique du groupe, la maturité sociale, cognitive et symbolique des apprenants, selon aussi les objectifs visés par la discussion, l'accent sera tantôt mis sur le développement des habiletés interpersonnelles et des attitudes, tantôt sur celui des habiletés cognitives. Mais dans un cas comme dans l'autre, la formule du groupe de discussion est rigoureuse et systématique et demande beaucoup de l'enseignant et des apprenants.

Une mauvaise préparation de l'enseignant, un objet de discussion imprécis, une structuration insuffisante de la démarche ou un mauvais climat de classe sont quelques-uns des facteurs qui pourraient nuire à l'atteinte des objectifs visés par la discussion. L'efficacité de celle-ci n'est donc pas garantie et dépend toujours de ce qui est recherché dans l'apprentissage, du contexte dans lequel ce dernier se déroule, de l'enseignant, des apprenants. Par exemple, s'il s'agit de développer des habiletés à la communication, le groupe de discussion peut s'avérer un choix judicieux. En revanche, si l'on vise à développer des habiletés psychomotrices, le groupe de discussion n'est pas la formule à privilégier. Il est clair aussi que cette formule pédagogique modifie le rôle traditionnel de l'enseignant vu comme celui qui possède les réponses aux questions. Dans une telle approche, la parole est partagée et l'enseignant ressemble plus à un animateur qui utilise l'échange afin d'amener chacun à la clarté de sa parole. S'il maîtrise mal les techniques d'animation de groupe, il est alors moins évident que le groupe de discussion soit une formule judicieuse. Mais une fois reconnue cette difficulté, il serait

regrettable que le formateur n'intègre pas cette formule pédagogique à son enseignement pour des raisons qui tiennent à des techniques d'animation que tous peuvent apprendre. On ajoutera enfin que certains sujets peuvent être inadéquats ou ne pas convenir à un groupe qui présente des caractéristiques particulières. La nature et la précision de l'objet de discussion ne sont donc pas négligeables.

Somme toute, même s'il nous apparaît clair que le groupe de discussion possède des vertus évidentes, loin s'en faut d'affirmer qu'il est facile à utiliser et qu'il convient à toutes les situations de classe. Nous reviendrons plus en détail sur ces aspects plus loin. Pour l'heure, il suffira de rappeler toute l'importance, pour le formateur qui désire l'utiliser de façon régulière et systématique, de bien préparer sa classe et les apprenants à la discussion.

Même s'il constitue d'abord un outil pratique, cet ouvrage n'en repose pas moins sur une position épistémologique que nous estimons nécessaire de préciser à l'instant. Toute formule pédagogique, toute prise de position didactique est liée à une certaine conception du savoir. En d'autres termes, chaque conception du savoir se traduit par certains choix didactiques et par la mise en œuvre de certaines formules pédagogiques. L'activité de l'enseignant y puise sa cohérence propre et ses justifications profondes. De façon plus précise, cet ouvrage repose sur une conception socioconstructiviste et interactive du savoir. Selon cette conception, le savoir n'est pas une somme de connaissances fixes provenant de l'extérieur, mais le résultat d'un échange, d'une interaction entre des apprenants au sein d'une communauté de recherche.

Dans cette perspective, d'ailleurs très proche des résultats des recherches inspirées des travaux de Vygotsky, le savoir n'est plus considéré comme un produit, mais comme un processus d'interprétation constante, qui résulte de l'interaction

et de l'échange entre des partenaires sur des objets de recherche communs. On comprendra qu'une telle conception du savoir donne lieu à une pédagogie active, qui repose sur des activités d'apprentissage stimulantes, contextualisées et signifiantes où l'apprenant est placé dans une situation d'élaboration progressive du savoir en interaction avec les autres. En tant qu'échange dialogué entre des apprenants sur un thème éducatif et instructif, le groupe de discussion est une formule pédagogique qui participe de cette orientation épistémologique brossée ici à larges traits.

À la manière de Proulx (1999), on pourrait dire que le groupe de discussion est une forme de travail en équipe. « En un certain sens, écrit celui-ci dans son ouvrage *Le travail en équipe*, on peut considérer que l'expression travail en équipe constitue le terme générique qui rassemble ces diverses formules pédagogiques », comme l'apprentissage coopératif, le groupe de tâche, le groupe de discussion, l'enseignement par les pairs, la pédagogie par projets. Dans tous ces cas, en effet, il s'agit toujours de réunir un groupe d'apprenants pour réaliser une tâche commune dans un temps déterminé. À un certain niveau de généralité conceptuelle, cette définition du groupe de discussion est acceptable. Toutefois, et comme nous le verrons dans les chapitres consacrés à la définition et aux caractéristiques de la formule, la tâche demandée dans le groupe de discussion se limite à un échange entre des apprenants sur un sujet donné. En ce sens, la nature de la tâche dans le groupe de discussion est plus précise et moins diversifiée que celle que l'on retrouve dans le travail d'équipe. Le groupe de discussion est une formule pédagogique qui donne la parole aux apprenants, une formule où domine le dialogue et donc l'interaction langagière. Comme il s'agit d'un processus de communication, l'accent y est mis tant sur l'expression verbale (le contenu comme la forme) que sur le savoir écouter. Le dialogue n'y est pas conçu comme un bavardage ni comme une forme de violence symbolique,

mais comme un processus où chacun écoute l'autre et lui répond en tenant compte de ce qu'il vient d'exprimer. Il ne s'agit pas de parler pour parler, mais de permettre à chacun de prendre la parole en pesant ses mots et de présenter ses idées en s'adressant à tous. Le groupe de discussion est donc une formule où la discussion est un processus de groupe. Et que le groupe soit grand ou petit, les relations interpersonnelles y jouent un rôle primordial et requièrent du formateur une attention de tous les instants afin de conserver un bon climat de classe (Champagne, 1979). Cela dit, venons-en à des considérations pratiques.

Bien qu'il existe actuellement d'excellentes synthèses de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage par la discussion (Wilen, 1990 ; Christensen, Garvin, Sweet, 1994), le public francophone ne dispose pas d'une source récente, synthétique et facile à consulter, pratique et d'une lecture agréable. Le présent ouvrage vise à combler cette lacune. Nous y examinerons en détail la formule du groupe de discussion appliquée dans un contexte d'apprentissage. Bien que nous l'ayons écrit en pensant surtout aux enseignants des niveaux secondaire et collégial, nous croyons que l'ouvrage peut être utile à tous les ordres d'enseignement et dans d'autres contextes de travail. Les propos recueillis et présentés à la fin de l'ouvrage en témoignent. Ils montrent que cette formule pédagogique peut être utilisée à bon escient au primaire, et même dans une classe de maternelle¹, et par différents intervenants. Cela précisé, il va de soi que les perspectives ouvertes par le groupe de discussion, tant leur

1. Comme le montre d'ailleurs le programme de philosophie pour enfants inspiré des travaux du philosophe américain Matthew Lipman. Pour une présentation claire de ce programme, et pour mieux comprendre le rôle de la philosophie dans la formation intellectuelle et morale des enfants, on lira l'ouvrage de Michel Sasseville, *La pratique de la philosophie avec les enfants*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, 2000a.

étendue que leur richesse, varient d'un groupe à l'autre et selon l'ordre d'enseignement. Le lecteur comprendra qu'il aurait été difficile voire impossible d'écrire un petit ouvrage en apportant toutes les précisions appropriées pour chacun des ordres d'enseignement. En conséquence, il appartient au lecteur de se l'approprier à sa manière et de le compléter, de le lire de façon nuancée en prenant soin de l'appliquer à son contexte particulier et selon l'usage qui lui convient.

Cet ouvrage se divise en huit chapitres. Afin de situer rapidement le lecteur, nous donnerons une définition de la formule dans le premier chapitre. Au chapitre suivant, nous présenterons les fondements historiques, psychologiques et philosophiques de la formule et nous montrerons que le groupe de discussion est un outil d'éducation intellectuelle, personnelle, éthique et démocratique. Les chapitres 3 et 4 serviront à bien situer la formule parmi les différentes pratiques pédagogiques ; nous y aborderons successivement sa situation typologique et ses caractéristiques. Puis, dans le chapitre 5, nous mettrons en évidence les avantages et les limites du groupe de discussion au regard de ses applications en contexte scolaire. Dans le chapitre 6, nous présenterons les conditions d'une utilisation efficace de la pratique de la discussion en classe. Le chapitre 7 sera consacré à l'examen des différentes formes du groupe de discussion et à la présentation de quelques techniques d'animation des groupes afin de surmonter les difficultés éprouvées le plus souvent. Le lecteur trouvera au chapitre 8 quatre témoignages d'enseignantes qui utilisent le groupe de discussion dans leur enseignement. Enfin, une brève conclusion reprend les éléments essentiels de la démarche et convie le lecteur à les intégrer progressivement à son activité pédagogique.



Définition

La formule du groupe de discussion peut prendre différentes formes – la plénière, le buzz-groupe, la racine carrée, la tour-nante, le débat, le panel² – et nous aurons l’occasion de revenir plus explicitement sur chacune d’elles. Pour le moment, il convient de spécifier qu’il n’y a pas une seule manière de concevoir, de mettre sur pied et de conduire un groupe de discussion. Ici, les objectifs d’apprentissage, les compétences que l’on souhaite développer chez les apprenants, mais aussi les préférences personnelles du formateur joueront un rôle important quant au choix du type de groupe de discussion qui sera fait.

Nous retenons trois variables utiles à la classification du groupe de discussion :

- le nombre d’échanges entre les participants ;
- la taille du groupe ;
- le degré de systématisation de la formule.

2. On trouvera une présentation à la fois succincte et précise de chacune de ces variantes de la formule du groupe de discussion dans Chamberland, Lavoie et Marquis, *20 formules pédagogiques*, Sainte-Foy, Presses de l’Université du Québec, 1995, p. 127 à 138.

Si l'on situe la formule sur un continuum établi à partir de la variable « nombre d'échanges entre les participants », on arrive par exemple à relever des cas où le formateur est presque silencieux et laisse aux apprenants l'initiative de la conduite des échanges et, à l'autre extrême, des cas où ce dernier intervient de manière fréquente et méthodique comme leader dans la communication (Leclerc, 1975). Si toutefois on retient la variable « taille du groupe », on conçoit alors que la formule va du travail en grand groupe à celui effectué en petites unités de travail. Enfin, si l'on adopte la variable « degré de systématisation de la formule », on aura alors d'un côté une discussion amorcée sans préparation préalable au détour d'un exposé du formateur ou encore l'échange minutieusement organisé où les objectifs poursuivis sont clairement définis, le contenu choisi avec soin, les règles du déroulement de l'activité exposées systématiquement.

Bien que la formule du groupe de discussion puisse donner lieu à des variantes importantes, il est possible d'en donner une définition minimale afin de situer le lecteur. Selon Chamberland, Lavoie et Marquis, il s'agit d'un « échange de propos entre les apprenants sur un sujet donné, pendant un temps déterminé ; cet échange se fait sous la supervision du formateur » (1995, p. 127). Pour sa part, Wilen (1990) soutient que la formule est une conversation éducative, réflexive et structurée au sens où elle vise l'atteinte d'objectifs éducatifs, encourage l'expression de la pensée critique et est organisée et conduite par un leader. Nous proposons pour notre part une définition légèrement plus explicite :

En contexte scolaire, la formule du groupe de discussion est une activité d'apprentissage qui se déroule dans un temps et dans un lieu donnés. Elle repose sur l'échange dialogué entre les apprenants, échange qui se déroule sous la supervision du formateur et qui porte sur un thème éducatif et instructif. Elle a deux visées

générales : développer l'analyse et la compréhension d'un thème (une notion, un concept, une idée, une valeur, un problème, etc.) ; développer la compétence à résoudre un problème.

Cette définition met certaines caractéristiques de la formule en évidence. D'abord, le travail en groupes de discussion est centré sur l'échange, donc sur le dialogue entre les apprenants. Ce dialogue ne porte toutefois pas sur n'importe quel sujet ; il est orienté vers un thème instructif, éducatif, voire qualifiant, thème le plus souvent fourni par le formateur. Ensuite, les échanges autour d'un sujet doivent être clairement délimités dans le temps afin d'éviter des discussions interminables. Enfin, dans le travail en groupes de discussion, le formateur joue un rôle non négligeable. La pertinence et l'efficacité de cette formule requièrent en effet du formateur un travail préparatoire (recherche en vue du choix d'un thème), mais aussi la détermination du type de groupe de discussion ; la disposition appropriée de la classe ; la préparation du matériel s'il y a lieu ; l'élaboration des consignes à l'endroit des élèves ; la participation active lors du déroulement de l'activité ; enfin, un retour sur les apprentissages réalisés.



Aperçu historique, fondements psychologiques et philosophiques

Aperçu historique

L'affirmation selon laquelle toute thèse est discutable remonte aux origines de la tradition intellectuelle occidentale. C'est dans la Grèce antique, en effet, que les questions relatives au bonheur, à la justice, à la vertu, à l'éducation et au vivre en commun des hommes font l'objet d'un examen critique de la raison à la faveur de discussions publiques, ouvertes et contradictoires. Cette mutation profonde, opérée au détriment des fondements poétiques ou mythiques, sera d'emblée conflictuelle. On pense à Socrate, qui désire mettre l'esprit critique et la discussion au service de la recherche du bien et de la vérité et qui amène son interlocuteur à prendre conscience de ses propres limites, de ses contradictions et de ses insuffisances. La méthode socratique est un art du dialogue qui soumet toute proposition à l'examen critique de la raison. En pratiquant la maïeutique, Socrate propose une dialectique de la connaissance qui refuse le dogmatisme de la raison, les préjugés communs comme les évidences toutes faites. L'apport de Socrate à l'histoire de l'éducation est capital. Il consiste dans l'idée que l'éducation n'est pas tant une activité de transmission qu'un processus de formation à travers lequel l'apprenant construit et assume sa propre pensée au sein d'une interaction langagière avec les autres et l'éducateur.

Ce bref rappel n'est pas inutile. Il permet de voir que l'enseignement et l'apprentissage par la discussion participent d'un dialogue ininterrompu dans le monde occidental depuis Socrate. Il permet aussi de rattacher cette « formule pédagogique » à la tradition du débat sur la nature de l'enseignement et l'acquisition des connaissances (Elmore, 1994). Au début du ^{XX}^e siècle, ce débat a pris la forme d'une opposition entre la pédagogie traditionnelle et la pédagogie nouvelle. La première, plus attachée à la matière qu'à la manière, met l'accent sur l'enseignement d'un contenu fortement hiérarchisé, identifié pendant longtemps aux humanités gréco-latines (Reboul, 1995). Le contenu substantiel de l'éducation transcende les fluctuations historiques et les particularismes culturels et relève d'une mémoire commune, d'un socle immuable de références et de valeurs qui dispose chaque être humain à l'universel (Finkelkraut, 1985, 1987). Ainsi comprise, la finalité ultime de l'école se ramène à un seul terme : la culture considérée comme absolu intemporel. Même si de nos jours le contenu s'est transformé, il s'agit toujours de transmettre des savoirs, consacrant l'idée que le savoir est une chose inerte, une entité abstraite à l'extérieur de l'apprenant considéré comme récepteur passif. Pour reprendre le triangle pédagogique de Houssaye (1988) présenté dans la figure suivante, le vecteur ici privilégié se situe entre l'enseignant et le savoir.

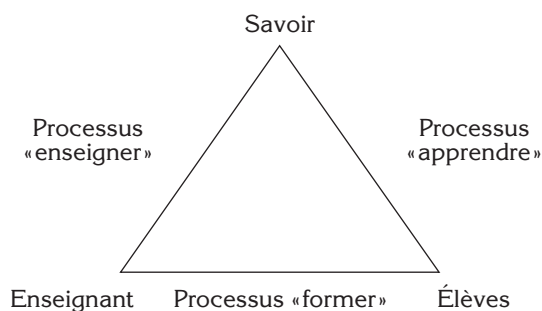


Figure 1 : Triangle pédagogique de Houssaye (1988)

Parce qu'il est le dépositaire du savoir et qu'il en possède une appréhension fine et détaillée, l'enseignant se trouve investi d'une autorité symbolique que lui confère le rôle de seul guide éclairé. L'enseignant transmet un savoir que l'apprenant doit recevoir et assimiler en vue de le restituer en temps opportun. La détermination des éléments essentiels, tels que le programme, son rythme et son mode de présentation, relève entièrement de l'enseignant et se trouve séparée d'une réflexion sur le mode d'acquisition des connaissances par les apprenants (Garvin, 1994). Enseigner, c'est essentiellement organiser et structurer des informations, transmettre un contenu, évaluer les apprenants en fonction de leur capacité à restituer l'information transmise. Ce modèle d'enseignement est encore largement répandu dans nos écoles. Comme le soulignent Gauthier, Martineau et Raymond (1998), le principal vecteur de la pédagogie demeure, somme toute, assez classique ou traditionnel. Il y a sans doute plusieurs raisons à cela. Dès lors qu'il s'agit de transmettre des informations structurées, nous devons reconnaître que ce modèle a fait ses preuves, qu'il est pratique, commode et efficace. N'empêche qu'au fil du temps le modèle traditionnel a fait l'objet de nombreuses critiques. Nous appuyant sur des travaux récents (Garvin, 1994 ; Perrenoud, 1997 ; Tardif, 1999), nous pouvons les regrouper en trois grandes catégories : cognitive, philosophique et pragmatique.

La critique cognitive

La critique cognitive remet en question l'hypothèse selon laquelle l'apprenant peut assimiler et mémoriser des informations indépendamment de toute pratique. Selon ce que rapporte Garvin (1994), chaque fois que le cours magistral prédomine, les apprenants oublieraient jusqu'à 50 % du contenu de leurs cours en l'espace de quelques mois. Pour

des auteurs comme Perrenoud (1997) et Tardif (1999), la pédagogie traditionnelle a peu à offrir aux apprenants qui assimilent correctement les savoirs scolaires, mais qui demeurent incapables de les utiliser dans d'autres contextes. En d'autres termes, le transfert ne se fait pas. Pour cette catégorie d'apprenants, la psychologie cognitive recommande aux enseignants de privilégier des pratiques pédagogiques qui donnent aux apprenants l'occasion de travailler le transfert par des activités d'apprentissage complexes et signifiantes. Ainsi, les connaissances construites à l'école pourraient être réinvesties non seulement d'une situation à une autre ou d'un contexte disciplinaire à un autre, mais également dans des contextes autres que scolaires. En outre, le modèle traditionnel néglige la participation de l'apprenant au sens à construire. Les savoirs n'existent pas comme des entités abstraites et immuables au-dessus des êtres humains, mais selon des appropriations diversifiées ayant des liens avec les questions et les centres d'intérêt des apprenants, avec les préalables du milieu et des usages sociaux (Simard et Martineau, 1999 ; Simard, 2001). C'est la raison pour laquelle il faut en tenir compte dans la mise en place de situations d'apprentissage afin que les apprenants donnent un sens aux savoirs scolaires.

La critique philosophique

La deuxième catégorie d'objections est d'ordre philosophique. Le modèle traditionnel prédomine chaque fois que la transmission de connaissances, de symboles et de valeurs constitue la finalité ultime de l'école. Dans cette optique, les connaissances sont le cœur de l'apprentissage et le cours magistral offre le meilleur cadre pour leur transmission. Mais dès lors qu'il s'agit de dépasser la simple transmission des connaissances, de permettre à des apprenants de développer un sens critique et une sensibilité esthétique, dès lors qu'il s'agit

d'amener les apprenants à prendre en charge leur propre acquisition de connaissances et à formuler des jugements éclairés sur le monde, alors le modèle traditionnel centré sur l'enseignant comporte de sérieuses limites. Enseigner est alors moins conçu comme une activité de transmission que comme une activité de transformation devant permettre aux apprenants de jouer une part active dans l'élaboration du savoir.

La critique pragmatique

D'ordre pragmatique, la troisième catégorie d'objections renvoie au fait que le modèle traditionnel centré sur l'enseignant et sur la transmission des connaissances ne suscite pas l'intérêt chez un grand nombre d'apprenants (Garvin, 1994). En effet, la faiblesse des résultats scolaires, le niveau élevé de désaffection des apprenants et le manque d'intérêt généralisé atteignent aujourd'hui des proportions alarmantes et jettent un doute croissant sur le modèle d'enseignement traditionnel.

Ces critiques ou ces objections ne sont pas entièrement nouvelles. Leurs sources remontent à des auteurs comme Dewey, Freinet, Montessori, Piaget et Rogers, dont les travaux demeurent toujours actuels. Qu'il s'agisse de l'apprentissage par projets, de la méthode active, de l'éducation humaniste centrée sur l'apprenant ou de la pédagogie nouvelle, ces auteurs partagent la conviction que l'enseignement doit faire appel aux ressources internes et à l'intérêt des apprenants, et qu'il ne saurait exister d'apprentissage durable et significatif sans la participation de l'apprenant au processus pédagogique. Dans la mesure où l'enseignement par la discussion vise précisément à « élaborer un contexte d'apprentissage s'appuyant sur les connaissances et l'expérience des élèves et non plus exclusivement sur les critères de base d'une discipline » (Elmore, 1994, p. XI), il participe pleinement d'un

modèle pédagogique centré sur l'apprenant et sur l'apprentissage. Ce modèle d'apprentissage actif centré sur l'apprenant, s'il fait depuis longtemps partie du débat sur la nature de l'enseignement et l'acquisition des connaissances, s'est récemment enrichi de la recherche en psychologie, philosophie, linguistique, informatique et neuropsychologie. Nous en resterons ici à la recherche menée dans les domaines de la psychologie et de la philosophie.

Fondements psychologiques

L'enseignement par la discussion s'appuie sur les connaissances et sur l'expérience des apprenants ainsi que sur leurs interactions sociales et langagières comme moteur principal de l'apprentissage. L'apprenant apprend dans la mesure où il peut activement établir des liens entre des idées générales et des connaissances ou des événements tirés de sa propre expérience. En d'autres termes, acquérir des connaissances c'est participer à leur élaboration. Mais il apprend aussi dans la mesure où il s'engage avec ses camarades de classe et l'enseignant dans un processus de discussion, d'interrogation et de résolution de problèmes. Comme le rappelle Elmore (1994), au centre de l'enseignement par la discussion se trouve la notion de réciprocité entre enseignant et enseigné, c'est-à-dire, d'une part, entre les apprenants et, d'autre part, entre les apprenants et l'enseignant qui cherche à mettre en place les conditions propices à l'appropriation des connaissances et à la discussion.

Ces caractéristiques de l'enseignement par la discussion (participation de l'apprenant au sens à construire et coélaboration du savoir) sont largement documentées par les recherches contemporaines sur l'apprentissage. En effet, des travaux récents dans le domaine de la psychologie cognitive et le

socioconstructivisme, notamment ceux de Vygotsky (1978), Hinde, Perret-Clermont et Stevenson-Hinde (1988), Brown et Campione (1995), Barth (1993), De Vecchi (1992), Astolfi (1997), Jonnaert, Vander Borgh *et al.* (1999), Tardif (1992, 1999), Perrenoud (1997), montrent l'importance du contexte et de l'interaction sociale dans l'apprentissage. Pour ces auteurs, l'apprentissage ne se déroule pas en dehors d'un contexte et le savoir n'existe pas sous une forme isolée dans l'individu. Le contexte fait partie intégrante de l'apprentissage et le savoir résulte de l'échange et de l'interaction ; il est partagé. De façon plus précise, ce terme de contexte renvoie à deux significations :

- Les représentations initiales des apprenants jouent un rôle central dans l'élaboration des connaissances.
- C'est le contexte qui donne du sens ou non au savoir (Barth, 1993).

Reprenons ces significations tour à tour rapidement.

- Les représentations initiales des apprenants jouent un rôle central dans l'élaboration des connaissances ; elles font partie de toute compréhension. Autrement dit, on acquiert de nouvelles connaissances en élargissant et en révisant ses connaissances antérieures. Une construction significative et durable des connaissances suppose donc la prise en compte des représentations initiales des apprenants (Astolfi, 1997 ; De Vecchi, 1992 ; Tardif, 1992).
- C'est le contexte qui donne du sens ou non au savoir (Barth, 1993). La compréhension du savoir est donc liée à la compréhension du contexte et non à la simple mémorisation de notions, de règles et de définitions. Par conséquent il est impératif de mettre en place des situations d'apprentissage significatives afin de permettre aux apprenants d'être actifs dans l'élaboration des connaissances. Ces situations

proposent des tâches d'apprentissage qui rendent possible la mobilisation des notions, des règles et des procédures nécessaires à la réussite de l'action (Perrenoud, 1997 ; Tardif, 1999). Comme le rappelle Elmore (1994), les connaissances deviennent utilisables si leur assimilation a eu lieu dans une situation favorisant leur application concrète.

Un autre aspect important se dégage de ces recherches : l'interaction sociale est un élément clé de l'apprentissage (Jonnaert, Vander Borghet *et al.*, 1999). L'élaboration des savoirs ne se produit pas dans l'individu de façon isolée. Comme le montre Vygotsky (1978), l'apprentissage humain est la résultante de nombreuses interactions sociales, chacun construisant ses outils de pensée par la participation et la médiation d'autrui. Entre ce que l'apprenant est capable de faire intellectuellement et ce qu'il pourrait réaliser grâce à la médiation structurante d'autrui se situe la « zone proximale de développement » dont parle Vygotsky. Les travaux de ce dernier ont été repris par d'autres chercheurs, européens et américains. Pour Hinde, Perret-Clermont, Stevenson-Hinde *et al.* (1988), la situation d'interaction sociale est particulièrement propice à la structuration et à la restructuration des savoirs, car elle permet à l'apprenant de préciser son point de vue et de le mettre en question, d'écouter l'autre et de lui répondre en considérant son propos, de nuancer ou de réviser sa position par le dialogue raisonné. Pour leur part, Brown et Campione (1995) proposent de mettre en place des communautés d'apprentissage dans la classe, des communautés de discours et d'interprétation dans lesquelles le débat constructif, la critique et l'interrogation favorisent la construction et la restructuration des savoirs. Prolongeant la pensée de Vygotsky, ils supposent l'existence de « zones proximales multiples d'apprentissage » au sein des communautés d'apprentissage, ce qui favorise la construction ou la restructuration des savoirs.

En résumé, si l'interaction sociale est un élément clé de l'apprentissage, alors il faut mettre en place des communautés d'apprentissage fondées sur le dialogue, des communautés de langage et d'interprétation où chaque apprenant a le sentiment de participer activement à la construction de ses savoirs et d'être associé à l'apprentissage de ses camarades de classe.

Fondements philosophiques

À la lumière de ces travaux et de la définition que nous avons proposée au chapitre 1, le groupe de discussion est une communauté d'apprentissage fondée sur le dialogue. Le rôle du dialogue dans la recherche de sens et l'élaboration du savoir a été largement mis en lumière par l'herméneutique. À l'origine technique ou méthode de l'interprétation des textes sacrés, puis profanes et juridiques, l'herméneutique a acquis au ^{xx}^e siècle le sens plus large d'une théorie philosophique de l'interprétation. Depuis *Vérité et méthode* de Gadamer (1996), l'herméneutique occupe une place centrale dans le paysage philosophique, intellectuel et culturel de notre époque, place qui justifie pleinement son titre de *prima philosophia* de la fin du ^{xx}^e siècle (Grondin, 1993a). À la suite des travaux de Heidegger, Gadamer, Ricoeur et Habermas, la pensée herméneutique a puissamment contribué à renouveler certains aspects des sciences humaines et sociales, notamment les questions relatives à la théorie de l'action, l'épistémologie, la théorie de la justice, et ce, de la sociologie à l'histoire, sans oublier l'économie et les technologies actuelles de la communication.

Pour Gadamer (1996) et Ricoeur (1986), le dialogue joue un rôle essentiel dans notre recherche de compréhension et la construction des savoirs, recherche qui ne peut jamais se

résoudre dans la possession définitive de la vérité et qui, pour cette raison même, implique une ouverture à l'altérité, au texte à interpréter, à l'histoire ou à l'autre qui peut toujours m'apprendre quelque chose. La compréhension humaine est essentiellement dialogue : dialogue entre moi et l'autre, entre l'interprète et un texte, entre le présent et le passé. La compréhension et le langage présentent la structure dialogique de la question et de la réponse. La promotion d'un art du dialogue va de pair avec la prise de conscience de la finitude de la compréhension humaine et de l'impossibilité de parvenir à une connaissance achevée du monde, à un point d'Archimède du savoir. Nous n'avons donc pas d'autres choix que de conduire des dialogues entre nous, de nous engager d'une manière active sur la voie du dialogue et de l'échange d'idées avec l'autre pour conquérir notre savoir (Grondin, 1993b). Plus qu'une promesse ou une vague espérance, l'ouverture à l'autre est au cœur même de la finitude de la compréhension humaine. Si le groupe de discussion est une communauté d'apprentissage fondée sur le dialogue, qu'est donc le dialogue ?

Qu'est-ce que le dialogue ?

Le dialogue est un exercice rigoureux et exigeant qui n'a rien à voir avec le bavardage ou la conversation quotidienne. Comme le note Thérien (1997), dans la causerie quotidienne le discours est au service d'un souci qui n'est pas dirigé par l'intérêt de connaissance. On parle de tout et de rien, et ce qui importe est d'être avec l'autre. Le dialogue se distingue des opinions que l'on échange tous les jours au hasard des rencontres, opinions volatiles et passagères qui vont où le vent souffle, fugaces et à la mode, impersonnelles et peu articulées, qui servent davantage le lien social que l'intérêt de connaissance.

Le dialogue, ce n'est pas non plus la dispute sophistique où le discours se met au service d'un souci qui n'est pas dirigé par l'intérêt de connaissance, mais par le désir de paraître le plus fort et le plus futé, où discuter c'est l'emporter, vaincre son adversaire, le mettre en échec en usant de tous les moyens rhétoriques disponibles. Le dialogue se distingue enfin de toute espèce de dressage ou d'endoctrinement, de conditionnement ou de manœuvre clandestine de persuasion, de toute forme de violence symbolique et de manipulation où le discours exerce une action avec l'intention de tromper et de piéger l'interlocuteur, de le prendre dans les filets d'une machination intellectuelle qui ferme la porte à tout examen critique.

Pour que se réalise un dialogue véritable, il faut :

- que le discours soit au service d'un souci qui est orienté par l'intérêt de connaissance ;
- que le point de vue de l'autre soit considéré comme un apport essentiel à notre recherche commune de vérité (Thérien, 1997).

Un groupe de discussion est donc un groupe qui cherche à faire la lumière sur un objet particulier au moyen de l'interaction langagière entre les partenaires. Reprenons brièvement chacun de ces points.

Premièrement, un véritable dialogue a lieu quand les interlocuteurs se mettent sous la conduite du sujet. Comme l'écrit Gadamer (1996, p. 390), « Être en dialogue signifie se mettre sous la conduite du sujet que visent les interlocuteurs ». Le vrai dialogue se reconnaît à la préoccupation des participants pour la chose dont ils discutent et dont ils cherchent à dégager une vérité par le dialogue. Contrairement à la causerie quotidienne, ce qui importe ce n'est pas simplement d'être avec

l'autre, mais d'être avec l'autre en ayant bien en vue la chose discutée. Le dialogue est donc ici au service d'un souci qui est dirigé par l'intérêt de connaissance (Thérien, 1997). Ce qui suppose l'acceptation de la faillibilité de son point de vue sur la chose, et donc la reconnaissance que l'autre peut aussi m'apprendre quelque chose.

Deuxièmement, non seulement le dialogue véritable prend l'objet à connaître comme point d'orientation, mais il prend aussi la parole de l'autre comme un apport essentiel à la compréhension. Dans un vrai dialogue, écrit Warnke (1991, p. 130), « les interlocuteurs doivent viser à découvrir la véritable valeur de ce que dit chaque participant. Il ne faut pas que les interlocuteurs essaient de s'imposer l'un à l'autre à coup de raisonnements ou de traits d'esprit ou que chacun essaie de réduire le point de vue de l'autre aux conditions de sa genèse ». L'autre doit être traité comme un égal, c'est-à-dire comme un interlocuteur dont le point de vue peut m'éclairer, me faire voir autrement ou m'enrichir de ce que je ne voyais pas encore, me sortir de mon sommeil ou de ce qui m'aveugle, m'aider à nuancer et à mieux comprendre. « Être en dialogue, ce n'est pas réduire l'autre au silence par l'argumentation, c'est au contraire déterminer le poids réel de son opinion » (Gadamer, 1996, p. 390). Ce qui se construit à travers le dialogue, c'est une compréhension renouvelée qui s'élabore à partir d'une recherche commune. Dans cette optique, comprendre c'est parvenir à une nouvelle entente (Gadamer, 1996 ; Ricoeur, 1986).

Les conditions du dialogue

Comme nous venons de le voir, dialoguer est un exercice exigeant. Pour qu'il se réalise, nous devons rassembler un certain nombre de conditions. Nous en mentionnerons trois :

- Le dialogue véritable exige ce que Gadamer appelle une *docta ignorantia*.
- Le dialogue véritable exige un langage commun.
- Le dialogue exige l'écoute mutuelle.
- Le dialogue véritable exige une *docta ignorantia*, ce qui signifie qu'il faut d'abord reconnaître notre propre ignorance pour nous ouvrir à l'autre. Seul celui qui sait tout n'a pas besoin des autres. La recherche d'une meilleure compréhension suppose toujours de maintenir entière une ouverture à l'altérité, ouverture qui est la marque insigne du dialogue véritable. La *docta ignorantia*, c'est reconnaître la faillibilité de notre point de vue. Sans cette reconnaissance, sans cette acceptation que notre compréhension est toujours finie, sans la conscience de notre propre ignorance, sans ce « savoir socratique d'un non-savoir », cette ouverture à l'autre où vient se loger le dialogue véritable est impossible.
- Le dialogue véritable exige un langage commun. En effet, nous ne pouvons vraiment dialoguer si l'autre ne possède ni mon langage ni ma culture. Pour qu'un véritable dialogue puisse s'établir, les interlocuteurs doivent partager un ensemble de significations communes. Cet ensemble fournit une sorte d'assise aux participants du dialogue. Mais il ne suffit pas de parler la même langue, de partager les mêmes significations. Encore faut-il nous entendre sur les termes, trouver un terrain d'entente sur ce que nous voulons dire. Si le dialogue présuppose un langage commun, il est aussi ce qui crée un langage commun. Gadamer (1996, p. 402) écrit : « Tout dialogue présuppose un langage commun, ou mieux : tout dialogue donne naissance à un langage commun. » Dans le dialogue véritable ainsi compris, chaque participant prend en compte le point de

vue de l'autre, essaie de voir ce qu'il y a de juste dans sa position comme dans la sienne de manière à formuler une position qui soit plus proche d'une vérité sur l'objet que chacun des points de vue initiaux (Warnke, 1991).

- Le dialogue exige l'écoute mutuelle. Le développement de l'écoute est la condition du dialogue, soutient Leonard (1994). Il faut donc apprendre à écouter, à entendre le point de vue de l'autre dans le respect de sa différence et à lui répondre en tenant compte de ce qu'il vient d'exprimer. C'est un apprentissage non pas abstrait et théorique, mais essentiellement pratique qui se réalise à travers l'expérience même du dialogue (Miguelé, 1997). Cet apprentissage comporte des techniques d'écoute, d'interrogation et de réponse (Leonard, 1994 ; Christensen, 1994c) et il va de soi qu'il doit se faire dans un contexte social et institutionnel pouvant en garantir la réalisation.

Le groupe de discussion : une pédagogie du dialogue

Le groupe de discussion comme communauté de discours et d'interprétation repose sur le dialogue. Comme nous l'avons vu, le dialogue se distingue de la simple conversation quotidienne et de la dispute sophistique. C'est un exercice rigoureux et exigeant qui nécessite un apprentissage. Cet apprentissage se réalise à travers le dialogue et sa finalité est définie par les conditions auxquelles doit satisfaire tout dialogue véritable (Miguelé, 1997). Comme « formule pédagogique », le groupe de discussion est une pédagogie du dialogue (Simard, 1999). Cette pédagogie du dialogue est plus que jamais nécessaire à notre époque. Elle découle d'une différenciation sociale grandissante. Nous ne vivons plus dans des sociétés unanimes, homogènes, marquées par « une grande cohérence et

une continuité rigoureuse» entre la famille, l'école et la société prise dans son ensemble (CSE, 1987). Les lieux de socialisation sont multiples ; les styles, les modes de vie et les valeurs changent au gré des orientations individuelles. Il ne s'agit plus tant de se conformer à un modèle dominant que de se réaliser comme individu dans la gamme ouverte des possibilités multiples. Les pôles de référence et d'identification ont perdu de leur clarté ; l'identité a quelque chose de personnel, d'inédit, d'original, d'inventé au gré des rencontres, un aspect de fabrication selon les hasards, les changements, les oscillations entre plusieurs pôles d'identification possibles. Que la pluralité soit inscrite au cœur même de notre vie individuelle et collective, c'est là une évidence pour tous de nos jours. L'époque où la vie s'écoulait dans le fleuve tranquille des valeurs unanimes est bel et bien révolue. Nous vivons dans un monde pluraliste, socialement, culturellement, religieusement, philosophiquement, disait Ricœur³.

Par ailleurs, l'avènement de la société de communication exerce aussi un puissant impact sur nos modes de vie, nos représentations et nos modèles de comportement. Comme le souligne Vattimo (1990), la multiplication des moyens de communication de masse est l'un des facteurs du pluralisme grandissant de nos sociétés, de la prolifération des conceptions ou des visions du monde. L'Occident vit donc une « pluralisation » irrésistible, non seulement sous l'influence d'autres univers culturels venus à la parole, mais également de l'intérieur, sous l'action de groupes qui affirment leurs différences et sous l'effet d'une intensification des possibilités d'information sur le monde. Savoir faire face à une société problématique et pluraliste, vivre positivement la différence et l'altérité

3. Dans un entretien qu'il accordait à Anita Hocquard et que l'on trouvera reproduit dans l'ouvrage *Éduquer, à quoi bon ? Ce qu'en disent philosophes, anthropologues et pédagogues* (1996, p. 95-106).

(CSE, 1987), d'un côté, avoir des convictions et s'y conformer ; et, de l'autre, maintenir une ouverture à ce qui n'est pas soi, à d'autres positions ou points de vue sur le monde (Ricoeur, dans Hocquard, 1996), ce sont là, à notre avis, des tâches éducatives essentielles pour la pédagogie d'aujourd'hui et de demain. Apprendre à discuter, c'est apprendre à créer un espace commun dans le respect de ce qui nous différencie.

Le groupe de discussion : un outil d'éducation

Après cette évocation des liens étroits qui unissent la formule du groupe de discussion avec le dialogue, nous verrons dans les pages suivantes que cette formule peut être un puissant outil de formation et d'éducation. Ainsi, nous y découvrirons qu'elle est tout à la fois outil :

- de développement intellectuel ;
- de développement personnel ;
- d'éducation à la démocratie ;
- d'éducation éthique.

Le groupe de discussion : un outil de développement intellectuel

Le groupe de discussion favoriserait le développement des habiletés intellectuelles. Reprenant la taxonomie cognitive de Bloom (1956) – (1) savoir, (2) compréhension, (3) application, (4) analyse, (5) synthèse, (6) évaluation –, McKeachie et Kulik (1975) ont montré que la discussion était plus efficace que la méthode par la lecture pour la mémorisation de l'information et pour le développement des habiletés cognitives de haut niveau (analyse, synthèse, évaluation selon la

taxonomie de Bloom). Ce résultat s'expliquerait par le fait que le groupe de discussion augmente sensiblement les occasions d'échanges d'informations et de réactions entre les apprenants.

Dans une étude plus récente, Palincsar (1987), qui a créé la méthode d'enseignement appelée *reciprocal teaching*, suggère que le groupe de discussion est une bonne méthode pour favoriser une meilleure compréhension en lecture. Cette méthode consiste en une discussion structurée entre les apprenants. Après la lecture d'un passage, un apprenant volontaire interroge le groupe sur la lecture. Les questions peuvent être de quatre types : 1) des questions qui visent à relever les informations essentielles du passage concerné ; 2) des questions qui amènent des résumés du passage ; 3) des questions qui demandent des clarifications ; 4) des questions qui visent à prédire le contenu à venir du texte. Selon Palincsar, cette méthode d'enseignement peut être utilisée efficacement à différents niveaux.

Par ailleurs, selon Gall et Gall (1994), la méthode de discussion peut être un complément fort utile à la présentation magistrale pour faciliter la maîtrise de la matière, parce que la discussion est probablement plus efficace pour favoriser une compréhension approfondie des concepts clés de la matière. Elle peut donc être utilisée pour soutenir les apprenants dans l'atteinte des objectifs liés aux savoirs, la compréhension et l'application, objectifs qui sont en général associés à la maîtrise de la matière au primaire et au secondaire. Toujours selon Gall et Gall, le groupe de discussion serait aussi favorable au développement des habiletés en résolution de problèmes. En effet, au moyen de la discussion les apprenants examinent les éléments de la situation-problème, inventorient des solutions possibles, procèdent à un choix éclairé en tenant compte du contexte ou de la situation, gèrent

collectivement s'il y a lieu la mise en œuvre de la solution et procèdent enfin à son évaluation pour en dégager des améliorations possibles.

En outre, le groupe de discussion serait approprié pour l'apprentissage de l'esprit critique (Champagne, 1979 ; Christensen, Garvin, Sweet, 1994). Cet aspect est d'ailleurs bien étayé par la recherche. Comme nous l'avons vu, les travaux de Hinde, Perret-Clermont, Stevenson-Hinde (1988), Brown et Campione (1995) ont montré que la situation d'interaction sociale et langagière est favorable à la structuration et à la restructuration des perceptions, des idées et des savoirs. Ils insistent également sur le rôle et l'importance du conflit sociocognitif dans le développement de la pensée et la régulation des activités cognitives. Par la discussion l'apprenant est amené à préciser et à justifier son opinion, à l'exprimer dans un langage clair et cohérent, à la modifier ou à la confirmer par l'examen attentif des positions de ses camarades de classe. Ce faisant, il découvre la relativité de son point de vue et développe des habiletés de communication, comme le souci de la langue, la clarté et la pertinence du propos. Mais c'est aussi la motivation qui s'en trouve améliorée. Comme nous l'avons vu dans notre exposé portant sur les fondements psychologiques de l'enseignement et de l'apprentissage par la discussion, l'apprenant apprend dans la mesure où il participe activement à l'élaboration de ses savoirs, au développement de ses habiletés. Et cette participation est d'autant plus vive que l'apprenant se sent interpellé, que ses champs d'intérêt, ses préoccupations, ses questions et ses besoins font partie intégrante de l'activité d'apprentissage.

Le groupe de discussion favoriserait ainsi le développement des habiletés intellectuelles de niveau supérieur, une compréhension approfondie de la matière, le renforcement des

habiletés en matière de résolution de problèmes, l'apprentissage de l'esprit critique. Mais la contribution du groupe de discussion ne se limite pas au domaine du développement intellectuel.

Le groupe de discussion : un outil de développement personnel

L'apprentissage par la discussion permet à chaque apprenant de mieux se connaître et de construire sa vision du monde. Par la discussion l'apprenant est amené à prendre position sur des événements de la vie courante, sur des valeurs, des idées, des découvertes, à exprimer et à partager ses perceptions, ses sentiments, ses représentations et ses idées. Ce faisant, il apprend à s'interroger sur la manière dont il appréhende le monde, à prendre du recul vis-à-vis de lui-même afin de comprendre ses propres mécanismes cognitifs et affectifs dans son approche de l'environnement humain, dans sa façon de résoudre les problèmes qui le concernent. Il apprend aussi à chercher les motifs de ses positions et à reconnaître des éléments de son histoire personnelle qui contribuent à les influencer et à les définir. En comparant ses perceptions et ses idées avec celles de ses pairs, en confrontant sa vision du monde avec la leur, il découvre des différences et des ressemblances et prend conscience de la pluralité des points de vue et de la possibilité de modifier ses opinions et ses idées. Par la pratique de discussion, il comprend qu'il n'existe pas un point de vue canonique et absolu sur le monde. Prendre ainsi conscience qu'il est possible de voir les choses sous plusieurs angles et de les dire de diverses manières, c'est faire échec au dogmatisme et à l'endoctrinement. C'est découvrir surtout que les vérités sur les choses demeurent partielles et fragiles et qu'elles dépendent des perspectives, des cadres de référence dans lesquels nous les examinons (Simard, 1999).

Par la discussion raisonnée l'apprenant est amené à objectiver et à préciser ses positions, à les remettre en question et à les nuancer en considérant celles des autres, à les modifier au besoin ou à les confirmer. Il découvre ainsi que sa vision du monde est relative, que d'autres points de vue sont possibles, et que cette différence l'aide à mieux se connaître et à se situer dans son identité humaine. Il fait en même temps l'apprentissage de la tolérance et de l'ouverture en considérant la diversité des visions du monde, l'éventail des possibilités. Mais ce qu'il apprend surtout, c'est que la connaissance de soi n'a rien d'homogène et de statique, qu'elle est en constante évolution et que son élaboration est liée à ses propres relations avec les autres. En d'autres termes, sa vision du monde, la connaissance de soi ou la construction de son identité, ce n'est pas d'abord le monologue d'un sujet replié sur lui-même, mais le fruit d'un dialogue où l'autre est appelé à jouer un rôle essentiel (Porcher et Abdallah-Pretceille, 1998). En reprenant Abdallah-Pretceille (1997) et Abdallah-Pretceille et Porcher (1996), on aboutit ainsi au paradoxe suivant, à savoir que, pour mieux se connaître soi-même, il faut aussi passer par l'autre et réciproquement. C'est la raison pour laquelle le groupe de discussion, comme communauté de discours et d'interprétation basée sur le dialogue, comme communauté d'apprentissage et de recherche où l'élève accepte de considérer d'autres points de vue et d'être corrigé par les autres, apparaît comme un outil d'éducation favorable à la connaissance de soi et à la construction de son identité personnelle.

Le groupe de discussion : un outil d'éducation à la démocratie

Nous vivons dans une société pluraliste, c'est là une évidence pour tous et un point de non-retour. Une société plurielle offre un large éventail de possibilités, des valeurs et des modes de vie diversifiés parmi lesquels chacun choisit avec une grande

latitude, au gré de ses expériences personnelles. En outre, les lieux de transmission du savoir se sont multipliés et la place grandissante des moyens de communication de masse contribue à la diversification des représentations et des styles de vie. Dans une telle société, il n'existe plus une grande cohérence entre la famille, l'école et la société prise dans son ensemble. L'individu subit de multiples influences et il doit choisir entre plusieurs modèles plus ou moins contradictoires. À l'image de la société, l'école ne saurait constituer un milieu homogène. Il va sans dire qu'une telle évolution pose des défis éducatifs d'une ampleur considérable. L'école doit préparer les apprenants à s'orienter dans une société pluraliste et largement conflictuelle. Éduquer un être humain, ce n'est pas seulement l'éduquer pour lui-même, en vue de son épanouissement personnel et son bien-être, mais l'éduquer afin de le préparer à vivre dans une société complexe qui exige une ouverture à la pluralité et à la différence. En d'autres termes, l'école doit aider les apprenants à entrer dans un espace public de discussion : la démocratie. Être citoyen dans une société démocratique, c'est être en mesure de participer aux choix fondamentaux de sa société, c'est pouvoir prendre position et faire entendre sa voix au sein de sa communauté politique et délibérative, c'est jouer une part active dans un esprit d'ouverture et de respect de la différence.

La pratique de la discussion est donc essentielle dans une société démocratique. Elle contribue à créer une *res publica*, un espace public, « où les hommes puissent se parler, se respecter, mettre à l'épreuve ensemble leurs convictions réciproques, trouver la force de se dégager de celles qui les séparent et les assujettissent pour adopter celles qui leur permettent de se rencontrer et de se libérer » (Meirieu, 1995, p. 164). Comme le montre Miguelez (1997) reprenant Habermas, le dialogue est une forme de résolution des conflits, essentiellement pacifique car irréductible à toute forme de

violence, aussi bien physique qu'idéologique. Le dialogue est donc l'instrument par excellence de résolution des conflits et l'éducation au dialogue le meilleur moyen pour vivre positivement la différence et l'altérité. Sans cette ouverture et cette sensibilité à la différence, une société cède à la violence et à la barbarie. Éduquer à la discussion, c'est éduquer à la citoyenneté, c'est apprendre à vivre ensemble, à s'entendre sur des valeurs communes qui rendent possible le lien social. Autrement dit, éduquer à la discussion, c'est contribuer à maintenir vivante la démocratie par une activité civique rigoureuse régie par une éthique de la discussion. En apprenant à discuter à l'école, on s'inscrit du même coup dans la dynamique d'une société qui encourage et valorise la discussion comme un outil de développement démocratique et de participation à ses choix collectifs. Le groupe de discussion est donc un outil essentiel d'éducation à la démocratie. L'apprenant s'y exprime en toute liberté et en toute confiance ; il apprend à écouter le point de vue de l'autre et à lui répondre en tenant compte de ce qu'il vient d'exprimer, à soutenir des positions de façon rigoureuse et à dégager des consensus et des divergences par la discussion raisonnée. Et, comme nous l'avons souligné, l'éducation au dialogue n'est pas une éducation abstraite, théorique ou livresque, mais une éducation pratique à travers laquelle l'élève fait l'expérience concrète des exigences du vivre-ensemble, celles de la démocratie, de la pluralité et de la différence.

Le groupe de discussion : un outil d'éducation éthique

À la manière de Habermas (1987), et pour simplifier à l'extrême, on pourrait distinguer deux grandes pratiques communicationnelles : 1) celle où le langage est au service de la recherche d'une intercompréhension entre les partenaires ; 2) celle où

le langage est au service d'un intérêt égocentrique. Dans ce dernier cas, le langage est instrumentalisé, c'est-à-dire qu'il devient un moyen de manipulation pour amener l'autre au comportement souhaité. À cette instrumentalisation du langage s'ajoute la manipulation de l'autre, ce dernier devenant moyen au service de mes intérêts propres. Comme le remarque d'ailleurs Miguelez (1997), considérer l'autre comme un moyen et non comme une fin constitue une forme de violence. En revanche, lorsque le langage est utilisé dans une visée d'intercompréhension, il se met au service d'une entente, d'un accord par la discussion raisonnée. Cette entente ou cet accord est le fruit du dialogue, c'est-à-dire d'un processus langagier dans lequel la parole de l'autre est considérée comme un apport essentiel à la compréhension de l'objet (Thérien, 1997). Dans la mesure où un tel dialogue est possible, l'autre est une fin en lui-même et non un moyen au service de mes intérêts égocentriques.

Dans un groupe de discussion, et pour reprendre la classification de Habermas, le langage se met au service de la recherche d'une intercompréhension entre des partenaires considérés comme égaux. Considérer l'autre comme mon égal, comme une fin, c'est le reconnaître dans sa dignité humaine (Miguelez, 1997). On aurait pu le dire autrement : le reconnaître dans sa dignité humaine, c'est le respecter. Comme nous l'avons vu, dans une situation de dialogue véritable le respect de l'autre prend la forme concrète d'une attitude d'écoute, d'ouverture et de volonté de compréhension. Or, cette attitude d'écoute et d'ouverture n'a rien de passif : elle comporte l'engagement de réponse (Miguelez, 1997). Cet engagement de réponse suppose qu'on prend au sérieux le propos de l'autre, qui peut toujours m'apprendre quelque chose. Il suppose aussi la reconnaissance des limites de son propre point de vue, condition essentielle d'une ouverture à l'autre. Gadamer (1996, p. 407) écrit : « Toute véritable

conversation implique donc que l'on réagisse à ce que dit l'autre, que l'on fasse vraiment droit à ses points de vue et que l'on se mette à sa place au sens où l'on veut comprendre non pas l'autre même comme individualité, mais ce qu'il dit. Ce qu'il importe de saisir, c'est le droit de cela même qu'il pense, de sorte que nous puissions nous mettre d'accord sur la chose même. » Deux éléments essentiels se dégagent des propos de Gadamer : 1) l'autre a le droit d'exprimer ses préférences, ses perceptions et ses idées ; 2) son point de vue peut comporter quelque chose de juste et de vrai, quelque chose qui est essentiel dans notre recherche commune de compréhension.

À la lumière de ces caractéristiques, on peut s'apercevoir que la pratique de la discussion est un exercice particulièrement rigoureux et exigeant. Mais il n'en demeure pas moins, comme le souligne Miguelez (1997), qu'elle représente la forme la plus achevée d'interaction sociale parce que fondée sur le respect mutuel et l'intercompréhension. Si tel est le cas, le groupe de discussion comme instrument d'éducation éthique apparaît comme une tâche éducative essentielle.



Caractéristiques et particularités

Afin d'établir les caractéristiques de la formule de groupe de discussion, il semble ici opportun de reprendre les termes centraux de notre définition. Rappelons-la d'abord.

En contexte scolaire, la formule du groupe de discussion est une activité d'apprentissage qui se déroule dans un temps et dans un lieu donnés. Elle repose sur l'échange dialogué entre les apprenants, échange qui se déroule sous la supervision du formateur et qui porte sur un thème éducatif et instructif. Elle a deux visées générales : développer l'analyse et la compréhension d'un thème (une notion, un concept, une idée, une valeur, un problème, etc.) ; développer la compétence à résoudre un problème.

Afin de mieux saisir la nature de cette formule, voyons-en maintenant les principaux éléments.

Une activité d'apprentissage

Du point de vue du formateur, le groupe de discussion est l'une des nombreuses formules qui s'offrent à lui pour varier sa pratique pédagogique et favoriser les apprentissages des apprenants. Pour ces derniers, former des groupes de discussion représente une activité où ils ont l'occasion d'interagir avec leurs pairs. Ainsi, la formule du groupe de discussion est une activité d'apprentissage au plein sens du terme, et

c'est en quoi elle se distingue du bavardage ou de la causerie. Elle porte toujours sur un contenu, un thème, un problème ayant des répercussions éducatives. De plus, cette activité prend place dans un contexte scolaire, c'est-à-dire qu'elle implique au minimum un formateur et des apprenants, et, enfin, elle comporte un début et une fin explicites.

... qui repose sur l'échange dialogué

Le groupe de discussion, comme son nom l'indique, est une formule pédagogique où le dialogue entre les apprenants est, bien sûr, central. Par conséquent, mettre en place des groupes de discussion dans sa classe c'est s'inscrire dans une pédagogie du dialogue, pédagogie à la fois pédocentrée et socio-centrée. Pédocentrée, car l'apprenant est ici un agent actif de ses apprentissages. Loin d'être passif, occupé uniquement à écouter et à prendre des notes, l'apprenant participe aux échanges en prenant la parole. Sociocentrée, au sens où ces apprentissages se réalisent par échanges entre pairs. Les informations, les contenus proviennent moins ici du formateur que de l'ensemble des participants. Les apprenants forment alors une véritable communauté d'apprentissage, communauté dans laquelle circulent les savoirs et fusent les idées.

... sous la supervision du formateur

En tant que formule pédagogique, le groupe de discussion n'est pas un regroupement spontané d'apprenants. Il requiert une supervision active de la part du formateur. Premièrement, celui-ci prévoit le temps requis pour l'activité, organise l'espace disponible, détermine le matériel nécessaire. Deuxièmement, il voit à bien faire comprendre aux apprenants la légitimité d'une démarche comme celle du groupe de discussion, explique

les règles essentielles à la bonne marche de l'activité et précise les rôles et comportements attendus. Troisièmement, durant l'activité, le formateur, par ses questions adressées à un apprenant, à un petit groupe ou à l'ensemble de la classe, maintient le rythme de la discussion et relance le débat. Quatrièmement, par ses comportements (signes d'approbation, hochements de la tête, etc.) et sa manière de conduire ou de participer à la discussion, il crée un environnement d'apprentissage sécurisant où l'apprenant sait qu'il peut « plonger » sans danger, c'est-à-dire qu'il peut exprimer librement ses idées, ses pensées, ses sentiments, ses impressions ou ses opinions.

... qui porte sur un thème éducatif et instructif

La discussion en classe n'est pas de même nature qu'une discussion entre amis au restaurant. En tant que formule pédagogique, elle doit nécessairement avoir comme horizon l'éducation et l'instruction de l'apprenant. En ce sens, tous les thèmes de discussion ne se valent pas. Ils doivent être sélectionnés au regard des objectifs d'apprentissage poursuivis ou des compétences que l'on souhaite faire acquérir aux apprenants. Il est par ailleurs souhaitable que le formateur choisisse le thème en fonction de l'intérêt qu'il peut susciter chez ses apprenants. Pour ce faire, il peut puiser dans l'actualité (journaux, télévision, radio, magazines, Internet, etc.) ou tout simplement inviter les apprenants eux-mêmes à proposer des sujets.

... qui vise à développer l'analyse et la compréhension d'un thème

Cet objectif renvoie en quelque sorte à ce que Wilen (1990) appelle la « discussion guidée ». Ici le formateur met en place

une situation d'apprentissage où les apprenants découvrent certaines connaissances plus ou moins consensuelles ou se familiarisent avec ce que des experts ont dit d'un sujet ou d'un phénomène. Dans ce cas, avant même la discussion, les apprenants disposent d'une base de connaissances (exposé fait préalablement par le formateur ou une autre personne, textes lus par tous, visites de sites Web pertinents, etc.) sur laquelle ils s'appuieront pour discuter. L'atteinte de cet objectif nécessite un travail de questionnement des apprenants par le formateur. Toutefois, contrairement à la simple ronde de questions visant la vérification de la compréhension de la matière (la récitation), dans laquelle le formateur est celui qui interroge et les apprenants ceux qui répondent, la discussion qui vise la compréhension d'un thème se déroule de manière beaucoup plus ouverte et laisse une grande place aux interactions entre les apprenants eux-mêmes. Ces derniers peuvent exprimer leurs points de vue et ne se contentent pas de rappeler des faits.

... qui vise à développer la compétence à résoudre un problème

Mettre en place des groupes de discussion dans sa classe c'est également favoriser le développement de la compétence à résoudre un problème. Cet objectif renvoie dans un certain sens à la « discussion réflexive » telle que la définit Wilen (1990). Ici l'apprenant n'est pas uniquement invité à analyser et à comprendre, mais, plus profondément, on sollicite de sa part une analyse critique, on fait appel à sa pensée créatrice. Le formateur essaie moins alors de guider les apprenants vers une conclusion prédéterminée que de les soutenir dans leurs explorations personnelles et collectives.

En somme, la formule du groupe de discussion permet d'aller au-delà d'une pédagogie de la transmission où l'on soutient de manière simpliste que le formateur possède les connaissances et que les apprenants ne sont que des récepteurs plus ou moins passifs. Au contraire, la formule proposée ici mobilise au plus haut point le groupe et, en cela, l'un de ses postulats de base est que l'apprentissage peut survenir si les apprenants participent pleinement à l'aventure de la connaissance dans un environnement propice aux échanges.



Situation typologique du travail en groupes de discussion

Comme on peut le constater dans la figure qui suit, selon la typologie établie par Chamberland, Lavoie et Marquis en 1995 dans *20 formules pédagogiques*, le travail en groupes de discussion apparaît comme une formule pédagogique plutôt *pédocentree*, fortement *sociocentree* et généralement *non médiatisée*. Ainsi, le contrôle de l'apprentissage repose davantage entre les mains des apprenants qu'entre celles du formateur, l'organisation des activités en classe mobilise grandement les interactions et le dialogue et, enfin, le travail se fait généralement sans le concours des moyens technologiques.

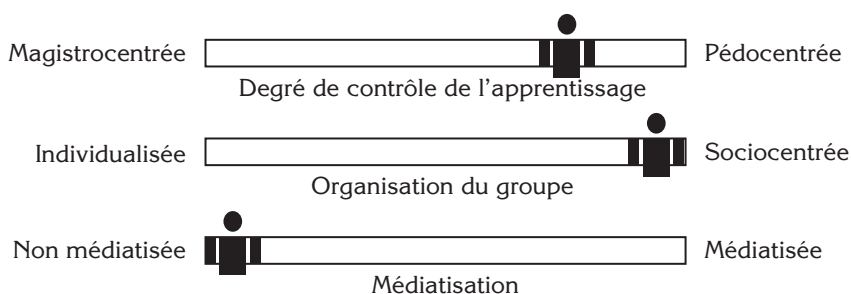


Figure 2: *Situation typologique du travail en groupes de discussion selon Chamberland, Lavoie et Marquis (1995)*

Précisons encore. Le travail en groupes de discussion est une formule plutôt *pédocentrée* au sens où ce sont principalement les apprenants qui prennent eux-mêmes en charge leur apprentissage et les activités qui y sont liées. Toutefois, le formateur joue ici un rôle déterminant, notamment, d'une part, par le choix préalable de la forme de discussion et, d'autre part, par l'animation des groupes. Contrairement à d'autres formules (l'enseignement modulaire par exemple), le travail en groupes de discussion est fortement *sociocentré*, car – comme son nom l'indique – il repose essentiellement sur le groupe comme premier moteur de l'apprentissage. Par ailleurs, pour le moment, cette formule est peu employée dans un contexte médiatisé. Cependant, la croissance rapide de l'utilisation des technologies informatiques et de la télécommunication permet d'entrevoir des modifications à cet égard. Ainsi, outre l'audioconférence et sa sœur un peu plus sophistiquée la vidéoconférence, les groupes de discussion peuvent se constituer par l'intermédiaire d'un site sur le Web créé à des fins pédagogiques. En effet, bien que la formule pédagogique du groupe de discussion ne soit pas à proprement parler médiatisée, cela n'exclut aucunement qu'un média (les TIC) vienne en favoriser l'usage.



Avantages et limites

Pourquoi mettre sur pied le groupe de discussion dans ma classe ?

Les pages qui précèdent le laissent clairement entendre, l'enseignement par le groupe de discussion est une formule pédagogique qui vise à mettre en place un contexte d'apprentissage s'appuyant sur les connaissances et l'expérience des élèves et non pas uniquement sur des critères qui renvoient à la logique d'une discipline scolaire (histoire, français, géographie, etc.). La formule du groupe de discussion participe donc d'une vision de l'enseignement où il ne suffit pas pour le formateur de tout savoir et de tout dire. Bien au contraire, cette formule apparaît en quelque sorte comme une invitation lancée aux apprenants à prendre part aux débats qui entourent toute forme de connaissance. En ce sens « au cœur de l'enseignement par la discussion se trouve la notion de réciprocité entre formateur et enseigné » (Elmore, 1994, p. IX).

Notre définition exposée plus haut donnait deux grandes visées à la formule du groupe de discussion : développer l'analyse et la compréhension d'un thème ; développer la compétence à résoudre un problème. Mais répondre correctement à la question posée en sous-titre de ce chapitre demande que l'on précise davantage les objectifs qui peuvent être poursuivis

lorsqu'on adopte ce type d'enseignement. Là-dessus, deux auteurs peuvent nous éclairer. Il s'agit de Champagne et de Leclerc.

Selon Champagne (1979), les principaux objectifs de cette approche sont :

- de stimuler la réflexion et le développement intellectuel des élèves ;
- de développer le sens de la relativité ;
- de satisfaire les aspirations personnelles des élèves ;
- de clarifier les notions complexes nouvellement acquises ;
- d'apprendre à travailler en groupe ;
- d'acquérir des attitudes déterminées relativement à certains problèmes ou sujets de la matière enseignée ;
- de développer la pensée critique ;
- d'apprendre à résoudre des problèmes.

Pour sa part, Leclerc (1975) soutient qu'on discute en classe afin :

- d'acquérir de nouvelles connaissances ;
- d'examiner, de comparer et de développer une appréciation commune de la matière ;
- de résoudre un problème et d'arriver à la vérité ;
- de déterminer une action ;
- d'actualiser les qualités de recherche de l'apprenant et de développer son imagination ;
- et de travailler en collaboration.

Il va de soi que les multiples formes que peut prendre cette formule ne favorisent pas toutes d'une manière égale l'atteinte des buts exposés plus haut. Il n'en demeure pas moins que le groupe de discussion représente une façon originale de faire participer les apprenants et de favoriser l'expression de leurs opinions. Comme nous l'avons vu il s'agit d'une formule qui s'inscrit dans ce que certains appellent la pédagogie active, d'autres l'apprentissage autonome, d'autres encore l'enseignement centré sur l'apprenant. En ce sens, mettre en place les groupes de discussion dans sa classe, c'est en quelque sorte non seulement s'inscrire dans le courant des pédagogies progressistes, mais aussi favoriser une éducation humaniste qui prépare les apprenants à vivre dans une société démocratique et pluraliste (Garvin, 1994). En tant que formule pédagogique centrée moins sur l'enseignement que sur l'apprentissage, le groupe de discussion met l'accent sur l'acquisition de compétences, sur l'assimilation et l'utilisation des connaissances et sur le désir de continuer à apprendre durant toute sa vie. Le contenu à enseigner ne prime pas ici sur le processus par lequel on enseigne ni sur le climat d'apprentissage en classe.

En somme, si le formateur poursuit l'un ou l'autre des objectifs suivants dans sa leçon, la formule du groupe de discussion apparaît tout à fait appropriée pour :

- utiliser les ressources des pairs ;
- obtenir une rétroaction rapide sur la compréhension de la matière ;
- aider les apprenants à apprendre à penser par eux-mêmes ;
- favoriser l'apprentissage de la pensée critique ;
- reconnaître et formuler un problème ;
- permettre aux élèves de résoudre collectivement un problème ;

- développer la compétence à évaluer la logique d'une position (la leur et celle des autres) ;
- apprendre à s'exprimer et à écouter ;
- accepter les opinions contraires et encourager l'expression de la différence.

Les avantages généraux

La formule du groupe de discussion comporte de multiples avantages. Rappelons d'abord quelques éléments essentiels. Cette formule pédagogique :

- permet au formateur de mieux connaître ses apprenants ;
- facilite la compréhension des attitudes et des opinions des apprenants ;
- permet le contrôle immédiat de la compréhension de la matière ;
- stimule le dialogue entre les apprenants ;
- favorise la mise en place d'une communauté d'apprenants ;
- ouvre sur l'expression des différences ;
- conduit à la prise de conscience des similitudes ;
- laisse place à la spontanéité des participants ;
- offre un climat sécurisant pour les apprenants.

La connaissance de ses apprenants est non seulement une condition, mais aussi une conséquence d'une séance de discussion réussie. Les apprenants ayant tout le loisir de s'exprimer, le formateur est alors en mesure de bien saisir tout à la fois

leur personnalité et leur point de vue. De cette manière, il est relativement aisé de contrôler la compréhension de la matière « en temps réel », comme on dirait dans le jargon informatique. En effet, le formateur peut immédiatement constater si un apprenant comprend ou non une question ou s'il maîtrise telle ou telle notion. Par ailleurs, le groupe de discussion est au cœur même d'une pédagogie du dialogue et, en ce sens, il permet d'acquérir les compétences de base nécessaires à tout citoyen responsable. Plus spécifiquement, sur le plan pédagogique, la formule rend possible la constitution d'une véritable communauté d'apprenants. De cette manière, l'apprentissage n'est plus vécu comme un processus individuel où chacun compétitionne avec autrui, mais comme une aventure collective dans laquelle chacun peut apporter sa contribution. Ce climat de dialogue et de coopération rend possible non seulement la découverte des similitudes de pensée, mais aussi l'expression des différences dans la tolérance, le respect et le soutien. Enfin, la discussion en classe ouvre toutes grandes les portes de la spontanéité ; chacun a droit de parole, chaque parole comporte sa valeur et tous tentent sinon d'être d'accord, à tout le moins de comprendre le point de vue de l'autre. À n'en pas douter, lorsqu'il est mis en place avec doigté par le formateur, il s'agit là d'un contexte qui peut être hautement rassurant pour les apprenants.

Signalons que, dans un chapitre d'un ouvrage collectif portant sur le groupe de discussion, Gall et Gall (1990) font état de résultats de recherches qui démontrent que cette formule pédagogique s'avère efficace pour favoriser cinq types de résultats d'apprentissages :

- la maîtrise générale de la matière ;
- le développement des compétences en résolution de problèmes ;
- le développement moral ;

- l'acquisition et le changement d'attitudes ;
- le développement des compétences à communiquer.

Les limites générales

Bien entendu, une formule pédagogique ne saurait comporter que des avantages et, tout comme les autres formules présentées dans la collection Formules pédagogiques (Presses de l'Université du Québec), celle du groupe de discussion n'est pas sans comporter certaines limites. On peut en identifier quelques-unes :

- cette formule demande une bonne gestion de classe ;
- elle place le formateur dans un contexte de plus grande imprévisibilité ;
- elle exige des compétences d'animation de la part du formateur ;
- elle rend le déroulement tributaire de la dynamique de groupe ;
- elle nécessite généralement plus de temps que l'exposé.

Parce que les apprenants y sont actifs, s'expriment, débattent entre eux, une classe entraînée dans une discussion est nécessairement plus bruyante qu'une autre où tous les apprenants sont plongés dans un travail individuel. En ce sens, le formateur doit redoubler de vigilance pour éviter que le climat se détériore et qu'il devienne impossible d'atteindre les objectifs d'apprentissage fixés. Par conséquent, avec cette formule le formateur doit accepter d'agir dans un contexte plus imprévisible, plus flou, où son contrôle est moins assuré. Jusqu'à un certain point il n'est plus tout à fait « le seul maître à bord ».

De plus, les règles de la discussion exigent qu'il renégocie sa place dans les échanges qui auront lieu : la réussite de l'expérience nécessite par exemple que les questions ne lui soient pas toutes adressées. En outre, une discussion demande qu'on l'alimente, qu'on la relance lorsqu'elle semble faire du surplace, qu'on soutienne ceux qui hésitent à s'exprimer, etc. Ainsi, le formateur qui utilise la formule du groupe de discussion a tout intérêt à acquérir des compétences en animation de groupe. Ces compétences se vérifient notamment dans la manière de lancer le débat, la façon de poser des questions, le souci d'assurer la participation de tous, la vigilance à faire respecter les opinions de quiconque. Néanmoins, même en supposant que l'on maîtrise toutes ces compétences, le groupe de discussion demeure une formule qui rend le déroulement tributaire de la dynamique de groupe. Si cette dynamique n'est pas bonne – manque d'intérêt pour le sujet, manque de respect entre les apprenants, etc. –, il y a fort à parier que l'expérience s'avérera décevante pour tous ceux qui y participent. Enfin, discuter demande du temps, parfois même beaucoup de temps. En effet, discuter c'est laisser chaque personne s'exprimer, c'est donc lui laisser le temps non seulement de répondre aux questions, mais aussi de structurer sa pensée, voire d'y revenir à plusieurs reprises. Discuter, c'est en ce sens prendre tout à la fois le temps d'écouter autrui et de lui parler, c'est accepter que la parole exprimée dans le vif du débat n'ait souvent pas la précision de celle qui jaillit à la suite d'une longue réflexion, c'est donc accepter, en situation d'apprentissage, les multiples tâtonnements des participants.



Conditions d'utilisation

Dans le chapitre précédent nous avons présenté les avantages et les limites du groupe de discussion. Mais cette présentation serait incomplète sans l'examen d'un certain nombre de conditions à remplir pour que la pratique de la discussion dans la classe soit le plus efficace possible, à la fois pour l'enseignant et pour les apprenants. C'est le but du présent chapitre. Mais avant d'examiner ces conditions, spécifions d'abord quatre principes à la base d'une utilisation réussie du groupe de discussion comme formule pédagogique.

Les quatre principes de base

En nous inspirant de Christensen (1994a), nous pouvons cerner quatre principes à la base d'un usage adéquat du groupe de discussion :

- le partenariat entre le formateur et les apprenants ;
- la communauté d'apprentissage (un groupe de discussion est le résultat de la transformation d'un ensemble d'individus en une ou plusieurs communautés d'apprentissage poursuivant des objectifs communs) ;

- l'alliance (un cours fondé sur la discussion fait jouer au formateur le rôle d'un animateur qui aide les apprenants à s'approprier le contenu du cours) ;
- la triple compétence du formateur : maîtriser le quoi, le qui, le comment.

Le partenariat entre le formateur et les apprenants

Dans un cours magistral, la relation entre le formateur et ses apprenants est asymétrique, le formateur ayant l'entière responsabilité de la détermination des tâches, du rythme et des modes de présentation du contenu. Dans l'enseignement par la discussion, ces rôles traditionnels et les obligations qui en découlent sont modifiés, puisque le cours repose alors sur le partenariat entre le formateur et les apprenants. Le formateur et les apprenants partagent donc les responsabilités et les tâches de l'enseignement, ainsi que le plaisir d'apprendre ensemble. Les apprenants n'ont plus à suivre un chemin tracé par un autre ; ils doivent s'investir profondément et activement dans leurs apprentissages et l'élaboration de leurs savoirs. En plus de jouer une part active dans leurs apprentissages, les apprenants assument certaines tâches traditionnellement dévolues au formateur, comme la détermination du contenu et du rythme de la discussion, de ses points forts ou des étapes de son déroulement. Évidemment, ce partenariat, fragile et difficile à établir, demande une attention constante. Par exemple, un formateur qui s'intéresse vraiment à la participation des apprenants, qui tient compte de leurs propositions, qui les écoute et qui sollicite leur concours, favorise un climat de partenariat. En retour, cette participation directe des apprenants à leur formation et à la conduite de la classe est une source indéniable de motivation et d'estime d'eux-

mêmes. Par cette participation ils font l'apprentissage de l'autonomie. Christensen (1994a, p. 21) écrit : « L'étudiant qui s'engage à fond, qui assume la responsabilité de la qualité de la discussion et qui se sent personnellement concerné par l'issue du cours fait acte d'appropriation de sa formation, ce qui non seulement le pousse à se surpasser mais renforce l'efficacité du formateur. »

Ainsi, dans une leçon qui repose sur le groupe de discussion, le partenariat entre le formateur et les apprenants est un ingrédient nécessaire. Le processus de discussion demande en effet que les apprenants « s'investissent profondément et activement dans leur formation » (Christensen, 1994a, p. 19). Ici le travail d'apprentissage repose sur une recherche personnelle et collective et ne se limite pas à accepter la parole de l'autre même si ce dernier est le formateur. De ce fait, tous dans la classe partagent le pouvoir et la responsabilité dans le déroulement de la discussion. Cette formule pédagogique exige donc que l'apprenant apporte son concours à la direction du groupe. Il en va toutefois de la responsabilité du formateur de créer le climat propice au partenariat. Pour ce faire, il est nécessaire d'établir des règles du jeu claires pour tous. Par exemple, le formateur devra dès le départ spécifier que non seulement tous ont droit de parole, mais qu'il s'attend à ce que tous participent et s'impliquent. Par son respect des apprenants et de leurs opinions, il veillera aussi à les mettre en confiance, car prendre la parole « en public » comporte toujours un risque. La participation des apprenants à la conduite de la classe est un facteur positif qui renforce l'estime de soi (variable associée à la réussite scolaire). Elle améliore aussi le travail du formateur. En somme, le partenariat permet à tous de vivre une expérience d'apprentissage dans un contexte rassurant et stimulant.

La communauté d'apprentissage

La communauté d'apprentissage est le deuxième principe de base de la formule du groupe de discussion. Apprendre par le dialogue nécessite en effet la mise sur pied dans la classe d'une véritable communauté d'apprenants. Ce type de communauté apparaît lorsque le contexte de la classe favorise le travail sérieux et collectif et quand chacun sait ce qui est attendu de lui. Le formateur doit être très explicite quant à ses attentes en matière de respect à l'égard de l'opinion d'autrui, car lorsque les frontières sont floues la discussion risque trop de dégénérer en attaques personnelles. Il verra donc à ce que les apprenants respectent les règles élémentaires de la courtoisie, car celles-ci favorisent la coopération, l'ouverture d'esprit et, partant, l'échange de points de vue. Le formateur donnera le ton en ayant une attitude de franchise. Par exemple, il pourra faire part à ses élèves de ses propres doutes, de ses hésitations mais aussi de ses coups de cœur. Christensen souligne d'ailleurs : « le groupe adopte des valeurs positives dans la mesure où le formateur y adhère lui-même et contribue à les façonner » (1994, p. 23). De plus, transformer une classe en communauté d'apprentissage demande de la part du formateur qu'il puisse écouter de manière réceptive les prises de parole des apprenants et qu'il puisse y répondre de manière constructive. Avoir une écoute réceptive signifie être capable de soutenir les silences de l'apprenant, percevoir les non-dits dans son discours et être attentif à ses comportements. Le formateur non seulement laisse l'apprenant construire son propre discours, mais détecte les indices qui lui permettront de mieux animer la discussion. Nous y reviendrons plus loin lorsque nous aborderons les méthodes de questionnement. Dans ces circonstances, l'apprenant ne peut que se sentir valorisé car il constate que le formateur le prend au sérieux et le considère comme un interlocuteur valable.

Un groupe de discussion est donc le résultat de la transformation d'un ensemble d'individus en une ou plusieurs communautés d'apprentissage qui poursuivent des objectifs communs. Selon Christensen (1994a), la qualité du contexte dans lequel se déroule le dialogue est essentielle pour garantir une bonne discussion. Pour que naisse et se maintienne une communauté d'apprentissage, certaines conditions doivent être réunies :

- des valeurs et des objectifs communs ;
- un contrat d'apprentissage bien compris des uns et des autres ;
- un climat de confiance, d'écoute et de respect mutuel.

Ces éléments rejoignent en partie nos remarques portant sur la nature du dialogue véritable et sur les conditions de son exercice. Le dialogue véritable suppose des valeurs et des objectifs communs. Comme nous l'avons vu, dialoguer ne consiste pas en une dispute sophistiquée où il s'agit de l'emporter sur l'autre, mais dans un travail de mise en commun des idées, d'élucidation collective fondée sur le sens de l'écoute, sur l'ouverture, le respect mutuel et la valorisation de la diversité des points de vue. Cela dit, il faut revenir sur le deuxième élément apporté par Christensen, soit l'importance d'un contrat d'apprentissage bien compris de tous les apprenants pour que naisse et se maintienne la communauté d'apprentissage. Ce contrat d'apprentissage renvoie à la nécessité de définir clairement les conditions de leur collaboration. Ces conditions sont les règles, les obligations, les normes de comportement qui régissent l'ensemble des partenaires de la communauté d'apprentissage. Ces conditions doivent être simples et faire l'objet d'un accord que chacun s'engage à respecter. Par exemple, l'apprenant qui prend constamment la parole, qui interrompt les autres et qui rechigne à collaborer

brise la règle du partage de la parole au sein de la communauté. Ou encore cet étudiant qui élève le ton et la voix, qui intimide ou injure présente un comportement inacceptable pour les partenaires de la communauté d'apprentissage. En résumé, des valeurs et des objectifs communs, un contrat d'apprentissage bien compris que chacun respecte et un climat fondé sur l'écoute, l'ouverture et le respect mutuel sont les éléments essentiels pour transformer un ensemble d'individus en une communauté d'apprentissage fondée sur le dialogue.

L'alliance

L'alliance avec les apprenants est le troisième principe de base. Un cours fondé sur la discussion fait en effet jouer au formateur le rôle d'un animateur qui aide les apprenants à s'approprier le contenu du cours. Contrairement au cours magistral, il ne s'agit pas de présenter une matière aux apprenants, « mais de les aider à découvrir les moyens d'y accéder » (Christensen, 1994a, p. 27). L'apprenant est alors perçu comme un individu capable de contribuer à sa propre formation et à celle des autres. Ce passage d'un enseignement centré sur le formateur à un enseignement centré sur l'apprenant comporte une obligation pour le formateur : celle de mieux connaître ses élèves. Sur le plan pédagogique, cette obligation consiste à se situer sur leur propre terrain, à prendre en compte leurs besoins, leurs préoccupations, leurs questions et leurs centres d'intérêt. Se placer ainsi sur le terrain des apprenants, c'est mettre en place des conditions favorables à des apprentissages durables et signifiants pour eux. Mieux connaître ses élèves, c'est non seulement se garantir un climat de classe plus serein, mais aussi se donner des chances de conduire de manière plus efficace les discussions. Par exemple, sachant que Marie est timide on ne lui demandera pas de prendre la parole la première. Ou encore, étant

au courant que Jean est dyslexique, il va de soi qu'on s'adressera à un autre pour lire le texte introductif aux discussions à toute la classe. Mieux connaître les apprenants c'est aussi éviter de les cataloguer arbitrairement. Écoutons Christensen : « Il s'agit de rencontrer les apprenants sur leur propre terrain, là où commence l'apprentissage. Quelles que soient les hypothèses de départ du programme d'études ou du cours en question, il faut reconnaître que chaque élève occupe une place intellectuelle et affective à part, place que le formateur a tout intérêt à déterminer » (1994a, p. 29). Il poursuit un peu plus loin : « Mieux on parvient à se situer et à situer ses étudiants, tant sur le plan intellectuel que sur le plan affectif, plus on dispose de critères permettant de donner la parole à tel étudiant plutôt qu'à tel autre » (1994a, p. 30). Établir un pacte avec sa classe, c'est en fin de compte être conscient que chaque apprenant arrive en classe avec ses attentes personnelles, c'est aussi s'engager auprès d'eux tant sur le plan cognitif qu'affectif (ce qui demande du temps et de l'énergie) afin de découvrir qui ils sont et ainsi leur faciliter l'apprentissage de la matière.

La triple compétence du formateur : maîtriser le quoi, le qui, le comment

Le groupe de discussion demande enfin que le formateur développe une triple compétence. Il doit maîtriser le quoi (le contenu de la matière), le qui (la connaissance des élèves) et le comment (l'animation du groupe).

Quand il opte pour la mise en place de groupes de discussion, le formateur doit non seulement prendre en compte les contenus mais également la manière de procéder. Avant même de se présenter en classe, il doit avoir des réponses à de nombreuses questions :

- Quel est le sujet de la discussion ?
- Combien de groupes de discussion dois-je mettre en place ?
- Combien d'élèves par groupe ?
- À quel moment de la période ou de la journée ?
- Quelle disposition de la classe privilégier ?
- Combien de temps et selon quelle forme de groupe de discussion ?
- Quel sera mon style d'animation ?

Pour une conduite efficace du groupe de discussion, le quoi de l'enseignement n'a pas plus d'importance que le comment. Cette maîtrise est d'autant plus essentielle qu'elle permet de faire face efficacement au caractère souvent imprévisible du déroulement de la discussion.

Dans cette perspective, le formateur doit préparer les séances de discussion en pensant tout autant au sujet qui y sera traité, aux caractéristiques des apprenants qu'à la meilleure technique pour animer le groupe. Se préparer à utiliser la formule du groupe de discussion en enseignement exige donc que l'on s'informe le plus adéquatement possible sur le sujet qui sera abordé, que l'on évalue les aptitudes du groupe à travailler de cette manière et sur ce thème et, enfin, que l'on réfléchisse à fond sur les tactiques les plus efficaces pour favoriser les échanges et la collaboration.

Les cinq grandes conditions d'utilisation

Dans cette section nous porterons plus particulièrement notre attention sur les cinq conditions d'utilisation suivantes :

- le sujet de la discussion ;
- la qualité du contexte ;
- le fonctionnement du groupe de discussion ;
- la compréhension du rôle de l'enseignant ;
- la compréhension du rôle de l'apprenant.

Le sujet de la discussion

Même s'il existe une foule de variantes dans l'utilisation de la discussion en classe, celles-ci ont en commun de porter sur un thème éducatif et instructif. Le choix du sujet, sa délimitation et sa structuration sont des éléments que l'enseignant doit nécessairement considérer lorsqu'il décide de privilégier cette formule pédagogique dans sa classe. Aussi convient-il d'examiner ces éléments plus attentivement.

- Dans la mesure où l'enseignement par la discussion vise à élaborer un contexte d'apprentissage qui s'appuie sur les connaissances et sur l'expérience des apprenants, l'enseignant doit non seulement tenir compte de celles-ci, mais s'y référer explicitement dans le choix du sujet de la discussion. L'enfant de première année n'a ni la maturité cognitive et symbolique, ni les connaissances et l'expérience d'un enfant de sixième année, qui sont elles-mêmes très différentes de celles d'un adolescent de cinquième secondaire. Comme principe général on pourra retenir ce que Proulx (1999) mentionne au sujet des tâches du travail d'équipe, à savoir que plus nous nous éloignons du primaire,

plus nous pouvons proposer aux apprenants des sujets de discussion difficiles, complexes et abstraits. À l'inverse, plus les apprenants sont jeunes, plus il deviendra nécessaire de leur proposer des thèmes de discussion qui soient structurés, simples et concrets.

- Selon le but de la discussion, et aussi selon la préparation des apprenants, le contexte et le temps disponible, le sujet de la discussion est fort variable, de même que sa délimitation et sa structuration. Une discussion amorcée sans préparation préalable est très différente d'un échange structuré qui a fait l'objet d'une planification rigoureuse et systématique. Par exemple, dans le cas de la discussion qui vise l'apprentissage, la compréhension et la maîtrise d'une notion ou d'un concept essentiels d'une discipline donnée, le sujet de la discussion est clairement délimité. Dans d'autres cas, s'il s'agit plutôt de construire une argumentation ou d'examiner plus à fond les différents aspects d'un problème, la délimitation et la structuration du sujet seront laissés à l'initiative des participants à la discussion, en particulier s'il s'agit d'apprenants du secondaire et du collégial.
- Il est aussi important de choisir un sujet de discussion en fonction de l'intérêt que peuvent lui porter les participants. Le sujet est-il significatif pour les apprenants ? Représente-t-il un défi ? Est-il de nature à susciter l'intérêt des apprenants, à éveiller leur curiosité ? Pour favoriser la meilleure participation de chacun des membres du groupe de discussion, le sujet doit être pertinent. L'apprenant est mieux disposé à discuter d'un sujet qui le concerne. Comprendre un texte, une œuvre d'art, une question ou un problème actuel, c'est être capable d'en tirer un éclairage pour sa vie (Simard, 1999). Dans la mesure où l'héritage du passé et les œuvres de culture prennent vie et deviennent pertinents si on est capable de les lier à sa propre vie, l'enseignant

sera alors particulièrement attentif aux centres d'intérêt et aux questions des apprenants, à leurs préoccupations et à leur recherche de sens.

- Pour choisir le sujet de la discussion, l'enseignant devra aussi considérer les progrès réalisés dans la classe et l'aptitude générale des apprenants à discuter (Christensen, 1994a). Un sujet pourrait s'avérer difficile si les apprenants n'ont pas acquis les concepts de base pour en discuter. Dans quelle mesure les concepts de base nécessaires à la discussion ont-ils été assimilés par les apprenants ? L'enseignant doit avoir une idée claire de ce que les apprenants maîtrisent ou peuvent maîtriser et des difficultés qu'ils éprouvent dans leurs apprentissages. Le degré ou le niveau de collaboration entre les apprenants, l'ambiance générale et la dynamique de groupe, ou même encore les événements de la journée, tous ces facteurs peuvent exercer une profonde influence sur le thème de la discussion. Mieux on parvient, comme enseignant, à pressentir et à situer les apprenants, tant sur les plans cognitif, affectif qu'interpersonnel, plus on dispose de critères pour choisir judicieusement le sujet de la discussion.
- Il nous faut aussi considérer que certains sujets peuvent être plus délicats ou malaisés à discuter dans certains contextes et avec certains groupes d'apprenants. Des thèmes comme la sexualité, la violence et la religion doivent être abordés avec toute la circonspection requise. Le sujet comporte-t-il des éléments qui pourraient choquer ? Est-il de nature à intimider certains apprenants ? Est-il susceptible de tenir des participants à l'écart ? Comporte-t-il des éléments qui touchent à la vie privée des individus ? Une préparation de classe qui procède à l'examen de ces questions permet au moins à l'enseignant d'éviter certaines erreurs et d'acquérir toute la lucidité et la sensibilité nécessaires pour choisir un thème de discussion qui respecte la vie des personnes.

- On ajoutera enfin que l'enseignant lui-même est un facteur à considérer dans le choix du sujet. Le fait pour un enseignant de maîtriser peu ou mal le contenu ou de se sentir mal à l'aise avec le sujet de la discussion, sans parler de ses soucis personnels et de son état d'esprit, tous ces facteurs influent sur sa capacité à bien diriger la discussion. Comment se situe-t-il comme enseignant par rapport à tel ou tel autre sujet ? Quel est son sentiment ? Quel est son niveau de maîtrise ? Ses valeurs et ses conceptions du monde et de la vie lui permettent-elles de bien diriger la discussion ? Est-il conscient de ses préjugés à l'égard du sujet choisi ? Est-il disposé à discuter de ce sujet, de cette question ou de ce problème avec les apprenants ? A-t-il le recul suffisant et l'objectivité nécessaire ? Une préparation de ce genre apparaît donc essentielle pour éviter les faux pas et les partis pris.

La qualité du contexte

Selon Christensen (1994a), la qualité du contexte, c'est-à-dire le milieu dans lequel se réalise la pratique de la discussion, est essentielle pour qu'un ensemble d'individus se transforme en une ou plusieurs communautés d'apprentissage basées sur le dialogue. La qualité du contexte recouvre ici trois significations :

- un contexte qui favorise l'analyse rigoureuse et le travail collectif ;
- un contrat qui définit les modalités concrètes de collaboration entre l'enseignant et les apprenants ;
- un climat de confiance, d'écoute et de respect mutuel (Christensen, 1994a).

Reprenons ces significations brièvement.

- Un groupe de discussion est le résultat de la transformation d'un ensemble d'individus en une communauté d'apprentissage qui poursuit des valeurs et des objectifs communs. Dans une véritable communauté d'apprentissage, la pratique de la discussion ne consiste pas en une dispute sophistiquée où il s'agit de rivaliser et de l'emporter sur l'autre, mais dans un travail de mise en commun des efforts et des idées, de clarification individuelle et collective axée sur la formation de tous et de chacun. Dans une telle communauté, selon Christensen (1994a), les apprenants montrent de l'intérêt les uns pour les autres ainsi que pour le travail à réaliser et le dialogue qui s'installe prend le caractère d'une exploration commune. Cela signifie aussi que ceux qui interviennent pour présenter leur point de vue acceptent, au besoin, de le revoir et de le modifier. Mais pour que se réalise cette exploration commune, il est nécessaire que certaines règles soient clairement tracées et comprises de tous les participants. C'est le deuxième point que nous verrons à l'instant.
- Comme le précise Christensen (1994a), un autre moyen de maintenir et de renforcer le sentiment communautaire consiste à définir un contrat qui précise les modalités concrètes de la collaboration entre l'enseignant et les apprenants. Pour Hansen (1994), ce contrat est un ensemble de règles, de rituels, d'obligations réciproques et de normes de comportement qui régissent l'ensemble des partenaires de la communauté d'apprentissage. L'enseignant qui invite les apprenants à l'assister dans l'élaboration des modalités de leur collaboration et qui les incite ensuite à respecter ces modalités dans la pratique contribue à les valoriser et à reconnaître leur capacité de jugement (Christensen, 1994a). Ces conditions doivent être simples et faire l'objet d'un

accord que chacun s'engage à respecter. Par exemple, l'apprenant qui élève le ton et la voix, qui intimide ou injure présente un comportement inacceptable pour les partenaires de la communauté d'apprentissage. En l'absence de ces règles clairement définies et acceptées par tous, l'exploration et la collaboration, qui devraient constituer la force motrice d'une communauté d'apprentissage basée sur le dialogue, risquent de se transformer en une confrontation stérile.

- Enfin, pour garantir une bonne discussion en communauté d'apprentissage, il est nécessaire d'instaurer un climat de confiance, d'écoute et de respect mutuel entre les participants. Ce climat n'est pas donné au départ ; il se construit au fil des rencontres. Comme nous l'avons dit et répété, la pratique de la discussion exige l'écoute mutuelle. Il faut donc insister et apprendre aux élèves à écouter, c'est-à-dire à entendre le point de vue de l'autre dans le respect de ses capacités réflexives et à lui répondre en tenant compte de ce qu'il vient d'exprimer. C'est une démarche non pas théorique ou abstraite, mais un apprentissage qui se réalise à travers l'expérience même du dialogue (Miguel, 1997). Si cette éducation suppose un contexte social et institutionnel garantissant sa réalisation, elle suppose surtout que l'enseignant adhère à ces valeurs et les incarne (Christensen, 1994a). Ce rôle n'est pas qu'une vue de l'esprit ; il s'exprime par une attitude d'écoute, de respect et de confiance où la parole des apprenants trouve un écho favorable, aussi par une ouverture où il cherche à répondre d'une manière positive et constructive aux questions, aux inquiétudes et aux commentaires des apprenants. C'est la raison pour laquelle l'enseignant sensible à l'esprit communautaire aura tendance à présenter ses avis personnels avec la plus grande prudence possible de manière à encourager les apprenants à exprimer leurs points de vue, notamment les opinions contraires.

Le fonctionnement du groupe

Après ces généralités sur des aspects du contexte, il convient d'aller plus loin et d'examiner plus en détail le fonctionnement du groupe de discussion. La meilleure des préparations n'efface jamais entièrement l'angoisse que nous éprouvons comme enseignant quand nous décidons de privilégier cette formule pédagogique. Dans la multiplicité de ses formes, le groupe de discussion demeure, au fond, une « improvisation collective » difficilement prévisible et tributaire de plusieurs facteurs qui rendent son équilibre fragile. Bien qu'il n'existe pas de recettes qui garantissent le succès de la formule, on peut néanmoins préciser des critères qui définissent les conditions d'une pratique de la discussion efficace au sein d'une ou de plusieurs communautés d'apprentissage dans la classe. Ces critères, nous les puiserons dans l'ouvrage de Fawcett Hill (1969), *Learning thru Discussion*.

- Le premier critère a trait à l'importance d'un climat de classe serein, chaleureux et respectueux du point de vue de chacun au sein du groupe de discussion. Un climat d'acceptation et de confiance mutuelle est essentiel à l'apprentissage, *a fortiori* dans un groupe de discussion où chacun s'expose, présente son opinion et la soutient tout en acceptant de recevoir des critiques constructives de la part de ses camarades de classe. Les divergences, plutôt que de dégénérer en querelles, devraient inciter à poursuivre la réflexion. Pour y parvenir, il ne fait aucun doute que l'enseignant joue un rôle déterminant. Par sa courtoisie, son ouverture et sa franchise, par son sens de l'écoute aussi et par ses réponses constructives, l'enseignant favorise l'esprit de collaboration et contribue à donner du poids et de la valeur à l'apprentissage par la discussion.

- Deuxième critère, tout groupe de discussion présuppose une entente sur des valeurs et des objectifs communs. Or, bon nombre d'apprenants dans l'enseignement traditionnel partagent l'idée que la compétition est la seule manière d'apprendre et de réussir à l'école. L'agressivité, la rivalité, la recherche d'un statut et d'avantages particuliers définissent leur comportement d'apprenant. À l'inverse, un groupe de discussion est un ensemble d'apprenants qui partagent la conviction que l'apprentissage est le résultat d'une entreprise collective fondée sur la coopération entre les membres. Cette conviction n'efface pas les différences entre les uns et les autres ; elle les utilise plutôt comme un levier contribuant à l'enrichissement de tous. Pour parvenir à cet enrichissement, il faut amener les apprenants à se pencher sur leurs représentations et leurs conceptions de l'apprentissage et à réfléchir ensemble sur la valeur et les objectifs d'une pratique de la discussion en communauté d'apprentissage.
- Troisième critère, au besoin il est également essentiel de rappeler aux apprenants que l'apprentissage est la raison d'être d'un groupe de discussion. Comme nous l'avons vu, la pratique de la discussion est exigeante et rigoureuse et peut facilement dégénérer en bavardage inutile ou en dispute stérile. Dans un tel cas, les participants perdent de vue l'objectif de départ et tirent la conclusion hâtive que discuter en groupe est une perte de temps et une pratique pédagogique inefficace. Comme nous le verrons plus loin, l'enseignant devra donc faire preuve de vigilance et se mettre au service des apprenants pour les aider à poursuivre le travail et à découvrir que l'apprentissage est la source et la finalité de la discussion de groupe.
- Quatrième critère, un groupe de discussion efficace se caractérise par une participation de tous et une interaction entre tous et chacun. Il n'y a donc pas de clan dans un

groupe de discussion efficace. Évidemment, selon la forme du groupe de discussion, le but visé et le sujet, il est impossible d'avoir une participation égale de tous les membres. De plus, il nous faut bien reconnaître que les interlocuteurs ne semblent pas au départ dans une situation d'égalité dans le dialogue. Certains apprenants en savent plus sur certains sujets, d'autres sont moins timides ou s'expriment plus aisément. Mais cette différence n'élimine pas l'égalité des partenaires dans le dialogue ; elle l'implique au contraire, parce qu'elle reconnaît à tous le droit de prendre la parole et qu'elle encourage chaque élève à s'exprimer sans craindre le rejet ou l'humiliation. Comme le mentionne Fawcett Hill (1969), le succès de l'apprentissage par la discussion nécessite en effet la contribution de tous les membres du groupe, en particulier ceux qui éprouvent certaines difficultés, et qui, grâce à ces difficultés suscitent une collaboration sincère des autres membres qui rejaillit sur le fonctionnement et sur l'esprit communautaire du groupe.

- Cinquième critère, une distribution des tâches et des responsabilités (animateur, modérateur, rapporteur, secrétaire, etc.) est une autre condition qui favorise un fonctionnement efficace du groupe de discussion. De façon générale l'enseignant devrait encourager les apprenants à répartir eux-mêmes les tâches et les responsabilités au sein du groupe, en leur fournissant certaines règles plus ou moins nombreuses et précises selon la situation. Dans le cas des communautés d'apprentissage qui sont constituées de façon relativement permanente, il devient important d'assurer une rotation de manière à permettre une répartition équitable des tâches et des responsabilités et du temps de parole. Il faut faire en sorte que chacun puisse apporter une contribution significative à la direction du groupe, à la dynamique et au rythme de la discussion, à son déroulement. Comme le soulignait Christensen (1994b), la participation directe des

apprenants à la détermination des tâches et des responsabilités renforce l'estime de soi, condition essentielle d'un apprentissage efficace. Avec de jeunes apprenants, le résultat d'une distribution des rôles est beaucoup plus aléatoire. L'enseignant devrait alors assumer lui-même certaines tâches, notamment l'animation et la prise de notes.

- Sixième critère, un bon groupe de discussion se remarque aussi à l'atmosphère agréable au sein de laquelle se déroule la discussion. Dans ces conditions, discuter n'est pas une activité d'apprentissage ennuyeuse, mais une pratique structurée où le plaisir s'intègre à l'apprentissage. Mais pour y parvenir, il faut d'abord être patient, accepter les inévitables frustrations et les difficultés inhérentes à la discussion de groupe, de manière à faire apprécier progressivement par les participants les avantages et le plaisir qu'ils peuvent en retirer.
- Septième critère, comme nous le savons, la discussion de groupe est une formule pédagogique exigeante et difficile. Pour un fonctionnement efficace, le groupe doit se donner une procédure pour atteindre l'objectif visé par la discussion. Fawcett Hill (1969) propose une démarche en neuf étapes que reprend Champagne (1979). Ce n'est pas la seule, mais l'important est d'en avoir une et d'avoir suffisamment de discipline pour la respecter. Si le but de la discussion est surtout d'ordre cognitif, c'est-à-dire visant l'apprentissage et la maîtrise de notions plus ou moins complexes, on procède d'une manière efficace quand :
 - les apprenants prêtent la même signification aux termes clés du sujet à discuter ;
 - ils définissent en leurs propres termes l'idée d'ensemble du texte servant de base à la discussion ;

- ils ont une idée claire des idées ou des thèmes secondaires du texte ;
- ils se donnent une planification du temps nécessaire pour couvrir l'ensemble des étapes de la démarche ;
- ils s'assurent de bien comprendre la pensée et les idées de l'auteur avant de procéder à la discussion des opinions personnelles des participants ;
- ils sont capables d'intégrer ou de relier les notions nouvelles aux idées et aux acquis de rencontres précédentes ;
- ils peuvent en tirer des applications personnelles ;
- ils procèdent par la discussion à l'examen et à l'évaluation de l'information reçue par le texte ;
- ils sont en mesure de procéder à l'évaluation du travail réalisé par le groupe.

Il va de soi que cette démarche doit être adaptée à chaque situation particulière, qui peut varier selon les apprenants, les formes de groupe de discussion, selon l'objectif poursuivi et le sujet de discussion.

- Huitième critère, la démarche proposée par Fawcett Hill appelle quelques remarques supplémentaires. Elle renvoie à l'évaluation du groupe par lui-même. Cette étape est essentielle et contribue à l'évolution positive du groupe. Comme le souligne Champagne (1979), il est nécessaire de se livrer à cet examen collectif aussi bien pour régler les problèmes personnels et collectifs qui surviennent toujours au cours d'une séance que pour déterminer les lacunes dans la façon de procéder elle-même. En ce sens, il est fortement suggéré de ne pas négliger cette étape pour le fonctionnement en groupe et de consacrer du temps à évaluer tant l'efficacité du groupe que les membres pris individuellement. Et

comme le relève Fawcett Hill, les groupes qui n'ont jamais le temps de s'évaluer sont probablement ceux qui en ont le plus besoin.

- Enfin, neuvième critère, on ne dira jamais trop que l'efficacité d'un groupe de discussion est tributaire de l'assiduité et de la préparation des membres qui le composent. Un membre qui n'est pas ponctuel, qui ne respecte pas ses engagements et qui est mal préparé affecte grandement l'efficacité du groupe. Dans un groupe fondé sur la discussion, chacun doit s'engager personnellement, sinon la discussion ne mène à rien. Il est donc de toute première importance que chacun se sente responsable à l'égard des autres membres du groupe de discussion.

La compréhension du rôle de l'enseignant

Comme nous l'avons déjà souligné, le cours magistral favorise un mode d'enseignement centré sur l'enseignant et sur la transmission d'un savoir. Dans l'apprentissage par la discussion, il ne s'agit plus pour l'enseignant de présenter un savoir, mais d'aider les apprenants à se donner les moyens de construire ce savoir par la discussion. En conséquence le rôle de l'enseignant est profondément transformé. Il n'est pas plus simple ni plus facile, mais différent. Quelles en sont les exigences et les particularités ? C'est à ces questions que tente de répondre la présente section. À la manière de Proulx (1999), on distinguera quatre fonctions principales. Ce sont :

- la fonction de planification ;
- la fonction de contrôle ;
- la fonction d'animation ;
- la fonction de soutien.

La fonction de planification

À l'exception de situations particulières, l'enseignement par la discussion doit être préparé d'une façon minutieuse. L'exemple de la formule au début de l'ouvrage présente un enseignant qui a planifié sa leçon avec soin. Mais la meilleure des préparations ne peut tout prévoir. En revanche elle nous aide à mieux faire face à l'imprévu. Pour remplir adéquatement cette fonction de planification, l'enseignant doit répondre à quatre questions essentielles :

- Quel est le sujet de la discussion ?
- Quel est le but visé par la discussion ?
- Comment procéder pour que les apprenants atteignent le but visé ?
- Comment vérifier l'atteinte de l'objectif visé par la discussion ?

En d'autres termes, dans la fonction de planification l'enseignant doit à la fois considérer le quoi, le pourquoi, le comment et l'évaluation. Examinons ces points tour à tour.

Quel est le sujet de la discussion ?

Comme nous l'avons vu, le choix du sujet fait partie d'une bonne préparation d'un groupe de discussion. On le choisira en fonction de l'intérêt, des questions et des préoccupations des apprenants, en fonction aussi de leur préparation, du contexte, du temps disponible et de l'objectif visé par la discussion. Un sujet de discussion n'est pas d'emblée intéressant ou approprié ; il le devient en fonction d'un ensemble de paramètres à considérer. Ainsi, débattre du contenu d'un texte sans préparation préalable peut se révéler inefficace. De même, on ne peut analyser en profondeur une question dans un intervalle de 15 minutes.

Ces remarques mettent en lumière toute l'importance d'examiner un ensemble de facteurs dans le choix du sujet. Il est aussi très important de considérer la préparation des apprenants. Pour reprendre l'exemple de la formule présenté au début de l'ouvrage, entre la proposition de l'enseignant de chimie et sa réalisation, trente jours se sont écoulés, trente jours à lire, à décrypter les indices, à trouver les informations, à donner forme à nos efforts de recherche. Il est donc primordial pour l'enseignant de rassembler l'information pertinente, de la présenter ou de la mettre à la disposition des apprenants et de prendre en compte le temps de préparation nécessaire afin de favoriser la meilleure discussion possible.

Enfin, comme le mentionne Christensen (1994a), l'enseignement et l'apprentissage par la discussion reposent sur l'axiome que l'enseignant doit maîtriser non seulement le processus, mais également le contenu de la discussion. L'enseignant devra donc se situer par rapport au sujet à discuter :

- Est-ce que je le maîtrise bien ?
- Quelles sont mes forces et mes faiblesses ?
- Mes positions sociales, éthiques et politiques m'empêchent-elles de bien traiter le sujet ou de bien conduire la discussion ?

Quel est le but visé par la discussion ?

Dans la planification il nous faut aussi déterminer le but visé par la discussion. L'objectif doit être clair pour tous les participants, qui doivent toujours le garder en vue. S'agit-il de résoudre un problème, d'approfondir une notion ou un concept, de comprendre un texte, de réfléchir sur un sujet d'actualité, de répondre à une ou des questions, d'étayer ou d'argumenter un point de vue, de débattre, de rassembler et

de partager de l'information, de développer des habiletés interpersonnelles ? Comme le souligne Proulx (1999) au sujet du travail en équipe, quand les objectifs sont formulés de façon claire et précise il est plus facile de vérifier si la formule pédagogique, en l'occurrence le groupe de discussion, a permis de les atteindre. Pour ne citer qu'un exemple tiré de l'enseignement collégial, s'il veut que les apprenants saisissent bien l'importance de la philosophie dans la formation de la personne et qu'il compte sur le groupe de la discussion pour atteindre cet objectif, l'enseignant formulerait ce dernier de la façon suivante :

À la fin des séances dans un groupe de discussion, l'apprenant est capable de montrer la place et le rôle de la philosophie dans la formation d'un être humain par une argumentation structurée, fondée et rigoureuse.

Quand un objectif est formulé de façon aussi claire et précise, il est beaucoup plus facile pour l'enseignant de considérer le comment et de choisir la meilleure des formes de groupe de discussion pour y parvenir.

Comment procéder pour que les apprenants atteignent le but visé ?

Dans la planification d'un groupe de discussion, le comment de l'enseignement a autant d'importance que le quoi. La maîtrise de cette double compétence est centrale pour la conduite efficace d'une discussion de groupe. L'enseignant doit pouvoir déterminer la forme du groupe de discussion en fonction du sujet et de l'objectif visé. Il doit aussi déterminer les modalités concrètes de sa réalisation, comme le déroulement de la discussion en précisant, s'il y a lieu, les étapes et la durée approximative de chacune et considérer les ressources matérielles nécessaires pour la mener à terme ainsi que l'organisation physique dans laquelle se déroulera la discussion.

Pour le soutenir dans cette démarche, l'enseignant trouvera des conseils pratiques et des règles de fonctionnement simples et efficaces en consultant une littérature pédagogique abondante et pertinente sur ces aspects. Nous lui recommandons à cet égard l'ouvrage de Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard (1997) ainsi que celui d'Archambault et Chouinard (1996).

*Comment vérifier l'atteinte de l'objectif visé
par la discussion ?*

Comme quatrième tâche inhérente à la fonction de préparation, l'enseignant doit pouvoir déterminer les critères et les modalités d'évaluation du travail en groupe de discussion. Ces critères et ces modalités seront pertinents si les objectifs sont clairement définis au préalable. Dans le cours magistral l'évaluation est centrée sur le savoir. À l'inverse, dans l'apprentissage par la discussion l'évaluation est centrée sur l'apprenant et sur le groupe. Ainsi comprise, l'évaluation fait partie intégrante de la démarche d'apprentissage. Elle porte à la fois sur le processus et sur les résultats et elle implique une plus grande responsabilisation de l'apprenant et du groupe dans l'évaluation des apprentissages. Dans la section suivante, nous reviendrons plus en détail sur des outils d'évaluation de l'apprentissage par la discussion.

Au terme de cette section, nous pensons que l'enseignant qui prépare de façon systématique le contenu, c'est-à-dire à la fois le sujet et l'objectif de la discussion en relation étroite avec les dimensions du processus et de l'évaluation, possède les éléments nécessaires pour anticiper le déroulement de la discussion. La préparation permet au moins d'éviter de graves erreurs et d'acquérir l'assurance voulue pour faire face efficacement aux imprévus.

La fonction de contrôle

Si la fonction de préparation précède l'action en classe, la fonction de contrôle renvoie quant à elle à la phase interactive de l'enseignement. Elle correspond à un ensemble de stratégies utilisées pour créer et maintenir un environnement favorable à l'enseignement et à l'apprentissage. Comme le montre la recherche sur l'enseignement, l'ordre est nécessaire pour que l'apprentissage advienne même s'il n'en garantit pas le succès. De façon plus précise, la fonction de contrôle correspond aux tâches assumées par l'enseignant qui veut s'assurer d'un fonctionnement efficace du groupe de discussion. Ces tâches sont la supervision et l'évaluation.

Superviser

La supervision est une dimension centrale de la gestion de classe. Selon Gauthier, Desbiens et Martineau (1999), les recherches sur l'enseignement montrent qu'il existe une relation positive entre la supervision et le succès dans la gestion de classe. Ces recherches signalent trois dimensions dans la supervision de la classe (Gauthier, Desbiens et Martineau, 1999) :

- l'observation ;
 - le maintien de la participation et de l'engagement des apprenants ;
 - le maintien du « momentum » et d'un flot régulier d'activités.
- Savoir observer est une compétence essentielle que devrait posséder l'enseignant, *a fortiori* dans un contexte de classe où les interactions entre les apprenants sont nombreuses et continues. L'enseignant qui observe est un enseignant qui exerce une surveillance active à la fois sur l'ensemble

du déroulement des activités de la classe et sur chacun des apprenants du groupe de discussion. L'attention portée à un seul apprenant ou à un groupe de discussion en particulier doit s'inscrire dans un cadre plus large où l'enseignant se soucie de l'ensemble. Cette vigilance à la fois individuelle et collective contribue au maintien des apprenants dans la tâche et favorise des interventions rapides et ponctuelles de l'enseignant auprès des apprenants. De plus, comme le souligne Proulx (1999), les informations recueillies peuvent être très utiles à celui-ci dans l'évaluation formative de la discussion de groupe. Les observations peuvent évidemment porter sur plusieurs aspects. En voici quelques exemples formulés sous forme de questions :

- Quel est l'intérêt des participants pour le sujet discuté ?
- Quelle est l'atmosphère générale ?
- Dans quelle mesure les apprenants prennent-ils part à la discussion ?
- Écoutent-ils et laissent-ils parler les autres membres du groupe ?
- Soutiennent-ils des positions en tenant compte de l'opinion des autres et en la respectant ?
- Le fonctionnement du groupe est-il adéquat ?
- Est-il favorable à l'échange ?
- Permet-il l'interaction de tous avec chacun ?
- Le groupe a-t-il mis du temps à démarrer ?
- Comment fait-il face aux interruptions, aux difficultés, aux désaccords ?
- Qui assume le leadership ?
- Le leadership est-il positif ou négatif ?
- Est-il partagé ?

- Comment la distribution des rôles s'est-elle réalisée ?
 - Comment se comporte chaque apprenant ?
 - Est-il intéressé ? perturbateur ? indifférent ? engagé dans la discussion ? respectueux des autres ?
- Le maintien de la participation et de l'engagement des apprenants est la deuxième dimension d'une supervision efficace du travail de la classe. Les recherches sur l'enseignement montrent d'ailleurs que plus un apprenant est actif et engagé dans la tâche, meilleur est l'apprentissage (Gauthier, Desbiens et Martineau, 1999). Dans le cas du groupe de discussion, l'enseignant doit s'assurer que les multiples interactions langagières portent sur le sujet de discussion. Comme nous l'avons vu, l'apprentissage par la discussion n'a rien d'un bavardage ou d'une conversation quotidienne où le discours est au service d'un souci autre que l'intérêt de connaissance. La discussion de groupe est généralement systématique et porte sur un thème éducatif et instructif relativement bien circonscrit. L'enseignant favorisera donc cet engagement des apprenants en étant lui-même actif, que ce soit par l'observation attentive ou encore en circulant régulièrement entre le groupe de discussion pour s'assurer que la participation de chacun est la plus entière possible. Cela veut dire aussi que l'enseignant n'hésitera pas à intervenir auprès d'un apprenant ou d'un groupe en particulier s'il estime que son fonctionnement n'est pas favorable à l'atteinte des objectifs visés par la discussion.
- Le maintien du « momentum » et d'un flot régulier d'activités est la troisième dimension d'une bonne supervision de classe. Comme le rapportent Gauthier, Desbiens et Martineau (1999), les bons gestionnaires de classe supervisent à la fois l'allure, le rythme et la durée des événements qui se déroulent dans la classe. L'allure et le rythme

des activités sont donc des facteurs importants dans le maintien optimal de l'activité de la classe et la réussite des apprenants. Pour l'enseignant qui privilégie la discussion de groupe, la forme du groupe de discussion, l'allure et le rythme de l'activité sont des aspects à considérer :

- Quelle forme de discussion est la plus appropriée ?
- Quel rythme dois-je privilégier ?
- Faut-il que la discussion avance à vive allure, quitte à moins approfondir ?
- Ou vaut-il mieux prendre le temps et permettre à chacun de s'exprimer ?

L'enseignant de chimie mentionné au début de l'ouvrage avait sûrement ces questions à l'esprit. Ses consignes étaient claires et précises, les transitions brèves et flexibles, contribuant ainsi à éviter les temps morts et à maintenir l'attention des apprenants à un niveau élevé. On conclura ce point en mentionnant que l'enseignant doit être capable de réagir rapidement. Il doit, pour ce faire, préparer ou prévoir des solutions ou des stratégies pédagogiques de rechange.

Évaluer

Dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage par la discussion, l'évaluation peut prendre plusieurs formes. Ce sont :

- l'évaluation formative informelle ;
- l'évaluation formative formelle ;
- l'évaluation sommative.

Les deux premières seront très utiles pour évaluer le fonctionnement du groupe de discussion comme groupe et le

travail de chaque apprenant au sein du groupe. Quant à la troisième forme, elle permet d'évaluer plus spécifiquement l'apprentissage lié à la discussion.

Dans la première forme, l'évaluation est intégrée à la démarche d'apprentissage par la discussion. Elle s'appuie sur une observation globale du déroulement des activités de la classe et permet de prélever des informations sur un apprenant ou sur un groupe d'apprenants, ce qui assure la régulation des apprentissages par des ajustements rapides.

La deuxième forme, l'évaluation formative formelle, permet d'évaluer de façon plus précise le fonctionnement du groupe de discussion et le travail de chaque apprenant dans le groupe. Plus méthodique ou systématique que la précédente, cette forme d'évaluation repose sur des outils d'observation plus précis comme la grille d'observation, la liste de vérification ou encore la grille d'autoévaluation et d'évaluation par les pairs. Ce faisant, elle rend possible un jugement plus explicite sur l'atteinte des objectifs visés par la discussion. Par la grille d'autoévaluation et d'évaluation par les pairs, on amène l'apprenant à développer sa capacité à se juger lui-même et à être jugé par les autres d'une façon constructive. Le groupe peut aussi procéder à son autoévaluation. Pour le soutenir dans cette démarche l'enseignant peut fournir les critères d'appréciation d'un bon groupe de discussion, comme ceux présentés dans la section relative au fonctionnement du groupe.

Quant à la troisième forme d'évaluation, l'évaluation sommative, elle vise à évaluer le degré d'atteinte des objectifs visés par la discussion et porte sur le résultat. S'agissant, par exemple, d'élaborer une argumentation sur un thème donné, l'évaluation pourrait porter sur une présentation orale du groupe de discussion ou sur un texte écrit. Si l'on utilise un

examen, Champagne (1979) souligne fort à propos que la méthode de la discussion favorise l'acquisition et l'organisation des idées plutôt que leur mémorisation. Les questions ouvertes à développement lui paraissent constituer un meilleur outil d'évaluation que les questions fermées du genre à choix multiple.

La fonction d'animation

Dans le contexte de l'enseignement par la discussion, quelle que soit d'ailleurs la forme de discussion adoptée, l'enseignant est appelé à jouer un rôle d'animateur. Quelles sont les fonctions et les habiletés inhérentes à la fonction d'animation d'un groupe de discussion ?

La première tâche de l'enseignant-animateur consiste à créer et à maintenir une atmosphère de sérénité, d'acceptation mutuelle et de confiance réciproque. Champagne (1979) insiste à cet égard sur l'importance de faire régner un climat de tolérance, c'est-à-dire un climat qui favorise la participation de tous, où chacun se sent à l'aise de prendre la parole et de s'exprimer franchement et librement. Tant par ses attitudes que par ses paroles, l'enseignant-animateur fait comprendre aux apprenants que les interventions de chacun sont non seulement souhaitables mais essentielles à la bonne marche et à la réussite de la discussion de groupe. Comme nous l'avons mentionné, la création d'un tel esprit communautaire, qui repose sur le principe de l'échange, prend sa source dans l'attitude et les qualités de l'enseignant lui-même. Un enseignant qui se montre ouvert, disponible et à l'écoute des apprenants, un enseignant courtois, franc et respectueux donne à ses interventions beaucoup plus de poids et de crédibilité, qu'elles portent aussi bien sur le fonctionnement du groupe de discussion que sur les attitudes des apprenants.

Le contexte de l'enseignement par la discussion implique une plus grande responsabilisation des apprenants par rapport à leurs apprentissages. Aussi l'enseignant-animateur privilégie-t-il des interventions souples, conjoncturelles et interactives, c'est-à-dire liées aux exigences de la situation ou du contexte. Ces interventions visent à favoriser la prise en charge du groupe par lui-même et sont axées sur l'autonomie, l'auto-analyse et l'autoévaluation. À la manière de Leclerc (1975), on pourrait situer ces interventions entre le contrôle absolu et la désinvolture ou le laisser-faire. En d'autres termes, l'enseignant doit éviter d'intervenir systématiquement chaque fois que le groupe éprouve une difficulté, s'il désire que celui-ci se prenne en main et qu'il trouve lui-même des solutions de relance. En certaines occasions, cependant, une intervention sera nécessaire pour empêcher le groupe de se perdre ou d'emprunter des voies sans issue. L'enseignant se limitera toutefois à suggérer des moyens pour sortir de l'impasse (Champagne, 1979).

Enfin, l'enseignant-animateur a un rôle à jouer pour motiver le groupe de discussion. Il doit donc proposer aux participants des défis et des sujets intéressants ; cela signifie aussi qu'il lui faut éveiller les apprenants, les stimuler, les encourager, les questionner. Plutôt que de répondre à la question ou, au contraire, de l'esquiver, l'enseignant de chimie avait su en tirer parti en nous la relançant sous la forme d'un mystère à percer à l'aide d'indices énigmatiques. Il est également nécessaire que l'enseignant entretienne à l'égard des apprenants ce que les Anglais appellent « *a can do attitude* » (qu'on peut traduire par l'attitude du « tu es capable »). En effet, comme le rapportent Gauthier, Desbiens et Martineau (1999), les recherches sur l'enseignement montrent que les enseignants qui présentent cette attitude aident au développement d'attitudes positives chez les apprenants. Se représenter les apprenants comme « capables » est d'ailleurs généralement

associé au fait de leur laisser une plus grande initiative dans la prise en charge de leurs apprentissages, ce qui est conforme aux visées de la pratique de la discussion en classe.

La fonction de soutien

Dans le contexte de l'enseignement par la discussion – nous l'avons dit – les apprenants sont en grande partie responsables de leurs apprentissages et du fonctionnement de groupe et il leur appartient de trouver des solutions aux problèmes ou aux difficultés qu'ils éprouvent. Il s'agit donc d'un contexte d'apprentissage où l'apprenant a la possibilité de prendre des décisions et de s'impliquer activement dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. Ce qui ne signifie pas que l'enseignant n'a plus à intervenir. Son rôle consiste à favoriser l'initiative et l'autonomie des apprenants sans pour autant abandonner ses responsabilités d'enseignant. En certaines circonstances, il doit d'ailleurs intervenir soit pour aider les apprenants à mieux comprendre la dynamique du groupe, soit pour les soutenir dans leur appropriation d'un sujet. De façon plus précise, son expertise peut être mise à profit pour résumer/synthétiser, clarifier/structurer, conseiller/suggérer. Résumer/synthétiser, en reprenant et en mettant en valeur les points essentiels des discussions entre les partenaires, d'un discours ou d'un texte ; clarifier/structurer, en définissant, en donnant des exemples, en organisant les idées des apprenants, en les reformulant, en les interprétant ; conseiller/suggérer, enfin, pour trouver une façon de sortir de l'impasse, pour relancer la discussion, pour rester dans les limites du sujet ou encore pour aider les apprenants à approfondir une notion, un concept ou une idée. En conclusion, bien que les apprenants jouent un rôle déterminant dans le fonctionnement du groupe de discussion, ils doivent savoir qu'ils peuvent compter sur le soutien de l'enseignant, sur son expertise et sur ses conseils.

La figure suivante présente les principales fonctions de l'enseignant inhérentes à la pratique de la discussion en classe.

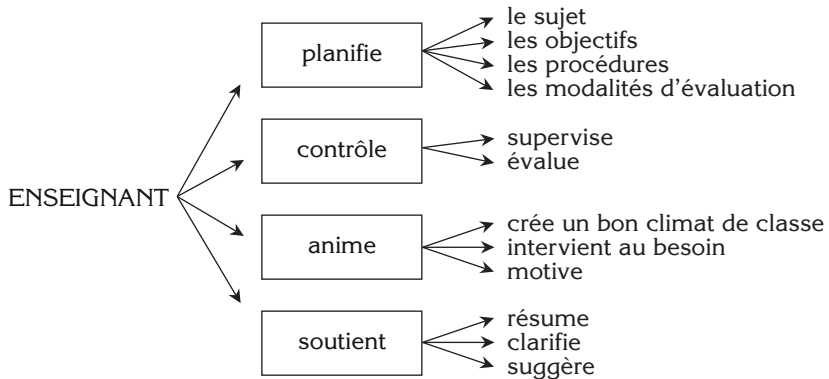


Figure 3 : *Principales fonctions de l'enseignant dans les groupes de discussion*

La compréhension du rôle de l'apprenant

Si, comme nous venons de le voir, l'enseignant doit assumer de nouvelles et nombreuses responsabilités dans le contexte de l'enseignement par la discussion, il en est de même des apprenants qui ont de nouvelles habiletés à acquérir. La pratique de la discussion implique en effet une plus grande responsabilisation des apprenants par rapport au processus et aux objectifs d'apprentissage. C'est uniquement par la contribution et l'engagement de chaque apprenant que le groupe peut progresser de manière significative. En d'autres termes, la qualité du groupe de discussion est fonction de la qualité des contributions de chaque participant. Comme le souligne Proulx (1999), pour favoriser cet engagement et cette participation l'enseignant doit faire connaître les raisons qui l'incitent à recourir à cette formule pédagogique et communiquer clairement ses attentes par rapport aux attitudes et

aux comportements des apprenants de manière à ce que ceux-ci puissent tirer avantage au maximum de cette formule.

Devant le choix de l'enseignant de privilégier la pratique de la discussion en classe, les apprenants accepteront de s'engager dans cette voie et d'y persévérer dans la mesure où ils pourront en comprendre les motifs, les orientations et les buts. En tant que responsables d'un champ d'enseignement qui s'adresse aux étudiants en formation des maîtres, nous avons nous-mêmes constaté à plusieurs reprises que les étudiants tirent profit de cette formule lorsqu'ils en perçoivent le bien-fondé. Il est donc essentiel que l'enseignant explique les raisons qui l'amènent à choisir cette formule.

En outre, il est aussi très important que l'enseignant précise ses attentes relatives au fonctionnement du groupe de discussion et aux comportements sociaux des apprenants. Comme le rapportent d'ailleurs Gauthier, Desbiens et Martineau (1999), les recherches sur l'enseignement ont mis en évidence qu'un bon climat de travail en classe est caractérisé, notamment, par de hautes attentes de l'enseignant au regard de la réussite des apprenants et de leurs comportements sociaux. Ces attentes ne doivent pas être trop élevées ou irréalistes, mais correspondre au niveau où se situent les apprenants. C'est à préciser ces attitudes et ces comportements que nous consacrerons les prochaines pages.

Sur le plan des attitudes

Construire un dialogue nécessite l'acquisition de certaines attitudes indispensables à la formation d'un groupe de discussion efficace. En s'inspirant de Makhour (1998), on peut ramener ces attitudes à quatre :

- l'écoute active et le respect des autres ;
- l'affirmation de soi et l'exercice de l'esprit critique ;
- l'ouverture d'esprit ;
- le souci des autres.

L'écoute active et le respect des autres

Est-il nécessaire de revenir sur l'importance de l'écoute active après avoir tant de fois insisté sur cet aspect ? Dans le contexte de l'enseignement par la discussion, l'écoute active constitue un élément fondamental de l'apprentissage. Dans un tel contexte, une classe se transforme en un lieu d'échange de vues et d'interactions langagières où des messages sont non seulement envoyés, mais également reçus, écoutés. Loin d'être passive, cette écoute implique le souci d'assimiler et de mieux comprendre le point de vue de l'autre en tenant compte de la perspective dans laquelle celui-ci se place. En ce sens, l'écoute active est une condition *sine qua non* d'un apprentissage où des savoirs et des idées peuvent faire l'objet de développements, de critiques et de raffinements (Leonard, 1994). Cela suppose aussi que chacun respecte l'autre en tant que personne et ne s'attaque pas à elle quand vient le moment de procéder à l'examen critique de son point de vue (Makhour, 1998). Si la réussite d'une discussion repose sur cette capacité d'écoute, loin s'en faut cependant que celle-ci soit donnée au départ. En effet, comme le souligne Leonard (1994), la capacité d'écoute est souvent perturbée par l'existence de mauvaises habitudes. Dans le chapitre suivant (voir « Les dangers qui guettent le formateur »), nous examinerons les pathologies de l'écoute et les traitements possibles.

L'affirmation de soi et l'exercice de l'esprit critique

Loin d'être un simple bavardage, la discussion véritable permet à l'apprenant de construire et d'affirmer sa vision du monde, de prendre position sur des sujets variés, de s'interroger et de chercher les motifs de ses idées ou de ses opinions. Mais elle suppose aussi que les élèves entrent dans un espace public de discussion où la cohérence des points de vue des uns et des autres est analysée, de même que leur propre point de vue. L'apprenant est donc invité à prendre une distance critique par rapport à ce qu'il pense et à ce que d'autres pensent pour en examiner la rigueur, les prémisses et le bien-fondé. Comme l'écrit Makhour (1998, p. 10), « [il] leur faut remettre en question les raisonnements qui manquent de solidité, indiquer les erreurs de raisonnement, percevoir les relations ou les contradictions dans les dires des autres, faire des distinctions, évaluer les raisons avancées et construire à partir de celles qui sont solides ». Ce faisant, l'apprenant développe une attitude de questionnement, un sens de l'analyse, de la rigueur et de l'argumentation qui contribue à l'amélioration de son raisonnement.

L'ouverture d'esprit

Dans une société pluraliste, chacun doit pouvoir se tenir quelque part et exprimer ses idées tout en maintenant une ouverture à d'autres points de vue que le sien. Dans un groupe de discussion, le dialogue nécessite de la part de chacun des participants une ouverture d'esprit afin d'éviter les attaques inutiles et de suivre obstinément un seul chemin de pensée sans tenir compte des autres. Il est aussi important de rappeler qu'on y discute des idées et non des personnes. Chacun des membres du groupe de discussion doit être prêt à défendre son point de vue, à le soutenir avec les meilleurs arguments possible et à accepter aussi de recevoir des critiques constructives

(Makhour, 1998). Au lieu de la voir comme un obstacle, les apprenants doivent comprendre la diversité – de points de vue, d’interprétations, de manières de voir – comme une source d’enrichissement qui stimule les échanges entre les participants. Cette ouverture d’esprit, cette éthique dirait Christensen (1994b), devrait imprégner les discussions entre les participants. Elle brise l’isolement intellectuel et mène à l’autorectification de son point de vue ou de son jugement.

Le souci des autres

Dans un groupe de discussion, les participants se soucient les uns des autres. Cette attitude incite chaque apprenant à dire ce qu’il pense sans crainte d’être rejeté ou humilié. Cette attitude s’exprime de diverses manières, tantôt par des encouragements, tantôt par le tact pour éviter de blesser, tantôt par une aide appropriée, etc. Comme le souligne fort à propos Makhour (1998), ce souci de l’autre, c’est la manifestation concrète et tangible d’une sollicitude et d’une sensibilité à l’autre. Elle est essentielle non seulement au dialogue constructif, mais également au développement de la confiance, qui est lui-même une condition préalable au développement de l’autonomie et à l’estime de soi de chacun des partenaires du dialogue.

Sur le plan des comportements

En plus de ces attitudes essentielles, les apprenants doivent aussi adopter des comportements qui favorisent un fonctionnement efficace du groupe de discussion. Parmi ces comportements, nous en avons relevé quelques-uns qui nous semblent particulièrement pertinents :

- la ponctualité ;
- l’assiduité ;

- des actions orientées (objectifs et plan de réalisation) ;
 - l'engagement actif dans son rôle ;
 - la centration sur le sujet à l'étude ;
 - le refus de l'agressivité ;
 - l'engagement dans la tâche (se préparer adéquatement).
- Il est essentiel d'être ponctuel. C'est le point de départ d'une bonne séance de discussion ; c'est aussi une marque de respect envers les autres membres. Rien n'est plus irritant qu'un participant qui, pour toutes sortes de raisons, se présente en retard aux séances. Un manquement est évidemment acceptable, mais la répétition de ce comportement met en péril le fonctionnement efficace du groupe et justifie une intervention appropriée d'un membre du groupe.
- De la même manière, chacun des participants doit être assidu. L'assiduité permet à chacun de bien s'acquitter de ses obligations et de contribuer à l'efficacité du groupe. Le manque d'assiduité peut avoir un effet négatif sur la participation et sur la motivation des autres et, partant, compromet l'atteinte des objectifs visés par la discussion.
- Il est aussi important de se fixer un ou des objectifs par séance et d'établir un plan de réalisation réaliste dans le cas où la pratique de la discussion se déroule sur plusieurs séances ou semaines. On évitera ainsi beaucoup de confusion inutile et des séances de discussion où rien ne se passe et n'arrive parce qu'elles ne comportent pas de but précis ni de plan de réalisation.
- Une fois que l'objectif et le plan sont fixés, le groupe doit procéder à la répartition des tâches entre les participants de façon que chacun apporte une contribution significative

et positive à l'atteinte des objectifs. Chacun doit jouer un rôle actif et le remplir de son mieux dans le respect de ses engagements envers le groupe de discussion.

- Se centrer sur le sujet de discussion est également un élément essentiel pour assurer une pratique de la discussion efficace. Comme nous l'avons vu, discuter est une démarche systématique qui n'a rien à voir avec le bavardage ou la conversation quotidienne. Rappelons-le : dans une discussion véritable, le discours est au service d'un souci qui est porté par l'intérêt de connaissance. Discuter, c'est faire la lumière sur un objet de discussion commun. Il faut donc éviter les digressions, le repli sur soi comme la fuite ou l'évitement et se centrer sur l'objet commun visé par la discussion.
- On portera une attention particulière aux jugements et aux critiques que l'on formule au sein du groupe de discussion. Ces jugements doivent être nuancés et portés sur l'opinion émise plutôt que sur la personne. Ils seront également dépourvus d'agressivité et ne chercheront pas à vaincre ou à dominer un interlocuteur. Un groupe de discussion n'est pas une scène où des adversaires s'affrontent dans une lutte à finir, mais un outil pédagogique où l'on s'efforce de s'entraider et de bâtir ensemble à partir de points de vue différents.
- Enfin, on rappellera que l'efficacité d'un groupe de discussion est liée à la préparation de chacun des membres qui le composent. Lire un texte, recueillir de l'information, trouver des références pertinentes sur le sujet, résumer, synthétiser, préparer ses questions, approfondir son point de vue, ce sont là des éléments d'une préparation sérieuse qui assurent un fonctionnement efficace du groupe de discussion.

Le tableau suivant présente les principales conditions à remplir pour une pratique efficace de la discussion en classe.

Tableau 1 : Principales conditions d'utilisation du groupe de discussion

Conditions	Caractéristiques descriptives
Le sujet de la discussion	• s'appuie sur l'expérience et sur les connaissances des apprenants ; • prend en considération l'objectif visé, la préparation des apprenants et le temps disponible ; • intéresse les apprenants ; • tient compte des progrès des apprenants et de l'aptitude générale de la classe à discuter ; • est respectueux de la vie privée des apprenants ; • tient compte de l'enseignant lui-même.
La qualité du contexte	• favorise l'analyse rigoureuse et le travail collectif ; • comporte un contrat qui définit les règles et les normes ; • repose sur un climat de confiance, d'écoute et de respect mutuel.
Le fonctionnement du groupe	est efficace quand on : • développe un climat de groupe serein, chaleureux et respectueux de tous ; • partage l'idée que l'apprentissage est le résultat d'une démarche de coopération ; • partage la conviction que l'apprentissage est la raison d'être du groupe ; • favorise la participation de tous et l'interaction de tous avec chacun ; • distribue les tâches et les responsabilités ; • tient des séances structurées dans une atmosphère générale agréable ; • se donne une procédure efficace pour atteindre le but visé par la discussion ; • procède à l'autoévaluation du groupe ; • s'assure de la préparation des membres et de leur assiduité.

Tableau 1 : Principales conditions d'utilisation du groupe de discussion (suite)

Conditions	Caractéristiques descriptives
La compréhension du rôle de l'enseignant	consiste à : • planifier ; • contrôler ; • animer ; • soutenir.
La compréhension du rôle de l'apprenant	• consiste à faire preuve sur le plan des attitudes : – d'écoute active et de respect des autres, – d'affirmation de soi et d'esprit critique, – d'ouverture d'esprit, – d'un souci pour les autres ; • favorise sur le plan des comportements : – la ponctualité, – l'assiduité, – le partage d'un objectif et d'un plan de réalisation communs, – l'engagement de chacun dans une tâche, – la centration sur le sujet, – la formulation de jugements nuancés portant sur le sujet de la discussion et non sur les personnes, – la préparation adéquate de chacun des membres.



Design

Les pages précédentes nous ont fourni les assises nécessaires pour bien comprendre la nature et les caractéristiques de la formule du groupe de discussion. Nous l'avons constaté, il s'agit d'une formule pédagogique stimulante, mais complexe à « gérer » car elle exige beaucoup de chacun des participants. Il est temps maintenant d'entrer de plain-pied dans la « mécanique » même de la mise en pratique de cette formule.

Les types de groupes de discussion

Une discussion de groupe évoque généralement l'image d'une table ronde où chacun s'exprime librement ou encore, à la manière de certaines émissions télévisées, celle d'une assistance assise dans des gradins avec un animateur debout devant elle qui distribue les tours de parole. Si ces images ne sont pas fausses, elles n'en demeurent pas moins réductrices. En effet, il existe plusieurs manières de structurer un groupe de discussion. Dans leur ouvrage *20 formules pédagogiques*, Chamberland, Lavoie et Marquis (1995) en distinguent six types différents :

LA PLÉNIÈRE

Il s'agit de la forme la plus simple. L'image qui la représente le mieux est la table ronde.

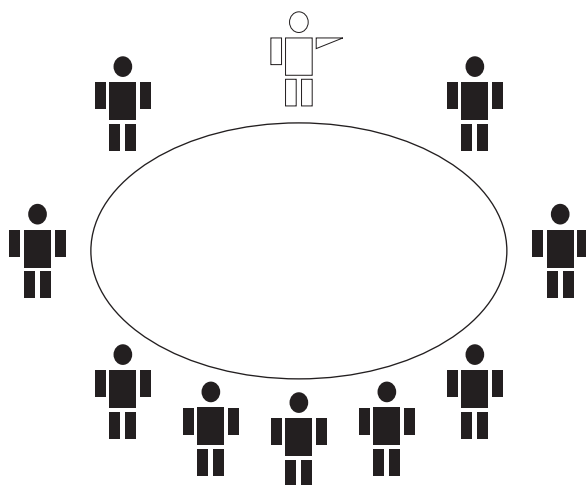


Figure 4: Organisation physique de la classe pour la discussion selon la forme « plénière »

LE BUZZ-GROUPE

On appelle parfois le buzz-groupe session « brouhaha » en ce sens qu'il se présente comme une forme de discussion décentralisée où le groupe est divisé en petites unités de discussion comptant entre 4 et 10 participants.

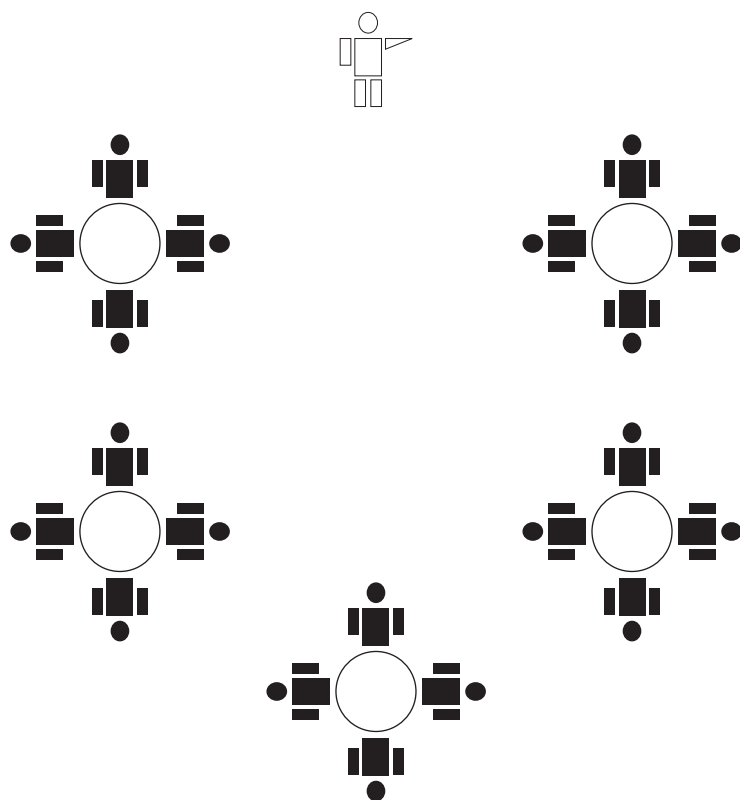


Figure 4: *Organisation physique de la classe pour la discussion selon la forme « buzz-groupe »*

LA RACINE CARRÉE

Dans ce type de discussion on divise le groupe en autant d'équipes que la racine carrée du nombre total de participants. Si le nombre n'est pas un carré parfait on prend le carré le plus proche. Le formateur attribue une lettre et un chiffre (par exemple A6) à chaque apprenant. La figure 4,

tirée de l'ouvrage de Chamberland, Lavoie et Marquis (1995), illustre deux exemples où le nombre de participants ne correspond pas exactement à un carré.

D'abord, tous les apprenants ayant la même lettre forment de petites unités de discussion. Ensuite, après un certain temps d'échanges, les unités sont dissoutes pour former maintenant de nouvelles unités basées sur le partage du même chiffre. Cette deuxième étape de la formule permet la mise en commun des conclusions qui ont émergé des premières unités de discussion et relance donc les échanges.

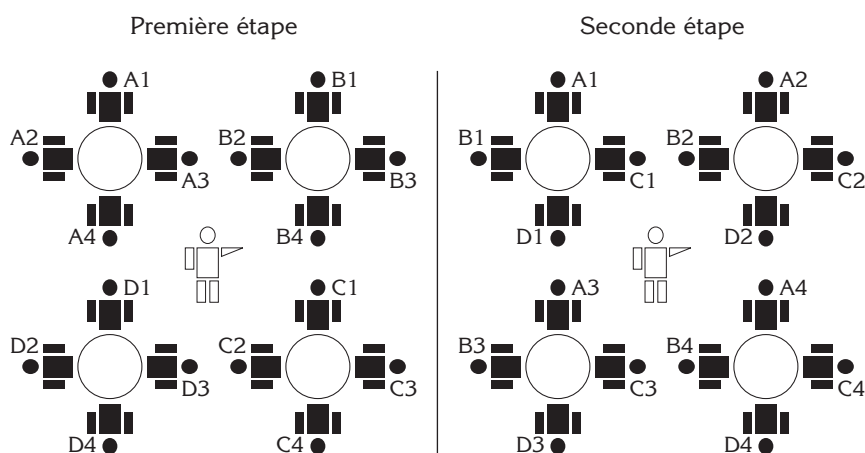


Figure 6: *Organisation physique de la classe pour la discussion selon la forme « racine carrée »*

LA TOURNANTE

Cette forme de groupe de discussion ressemble à la précédente. On divise le groupe en unités de travail de 4 à 6 apprenants. Ceux-ci discutent pendant un temps déterminé. Une fois le temps écoulé, un membre d'une unité va rejoindre une

autre unité et lui-même est remplacé par quelqu'un provenant d'une troisième unité et ainsi de suite. On peut répéter ce processus autant de fois qu'il y a de membres dans chaque unité.

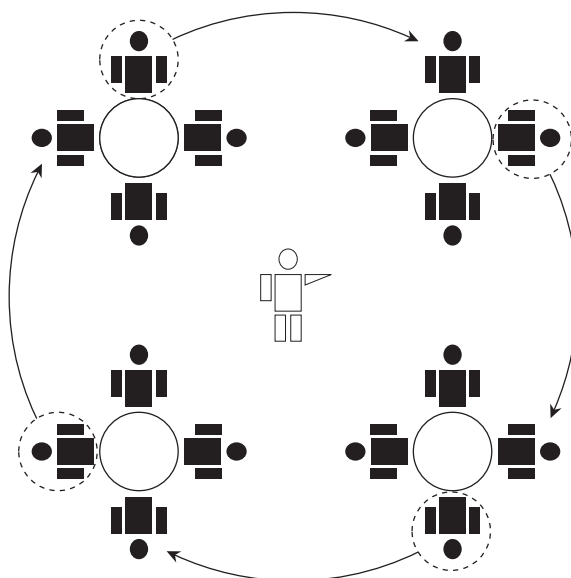


Figure 7: *Organisation physique de la classe pour la discussion selon la forme « tournée »*

La venue d'un nouveau membre dans chaque unité de travail permet de relancer constamment la discussion. L'apprenant a ainsi l'occasion de discuter avec plusieurs autres apprenants et de vivre des dynamiques diverses au sein de chaque unité de travail. C'est d'ailleurs cette forme de groupe de discussion qui se trouve illustrée par notre exemple au début de cet ouvrage.

LE DÉBAT

Dans ce cas précis, il s'agit de diviser le groupe en deux sous-groupes qui auront chacun à défendre une position opposée.

Le formateur veillera à laisser à chaque sous-groupe le temps d'amasser de l'information et de préparer ses arguments. Le formateur agit ici en tant que modérateur.

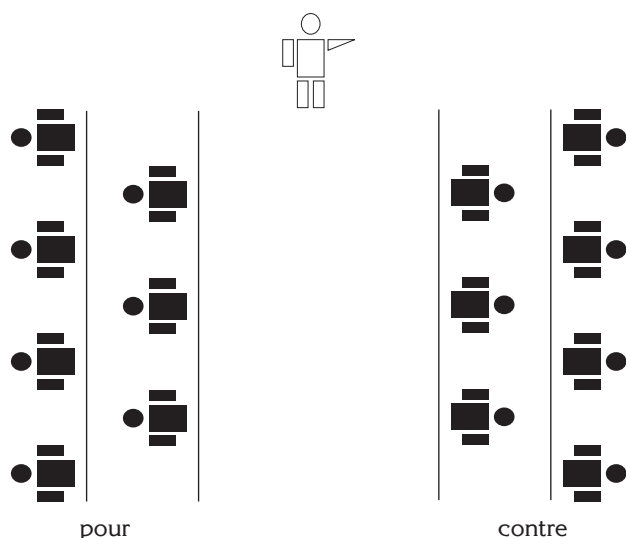


Figure 8: *Organisation physique de la classe pour la discussion selon la forme « débat »*

LE PANEL

Ce type de groupe de discussion peut être utilisé lorsque l'on poursuit l'objectif de susciter un certain nombre de points de vue différents. On sélectionne des panélistes qui doivent défendre et expliquer une position particulière par rapport à un sujet à l'étude. Évidemment, au besoin, ces personnes ont disposé du temps nécessaire pour se préparer. Les autres apprenants leur posent alors des questions. Le formateur peut lui aussi poser des questions. Dans certains cas, il peut être pertinent de recruter les panélistes à l'extérieur du groupe.

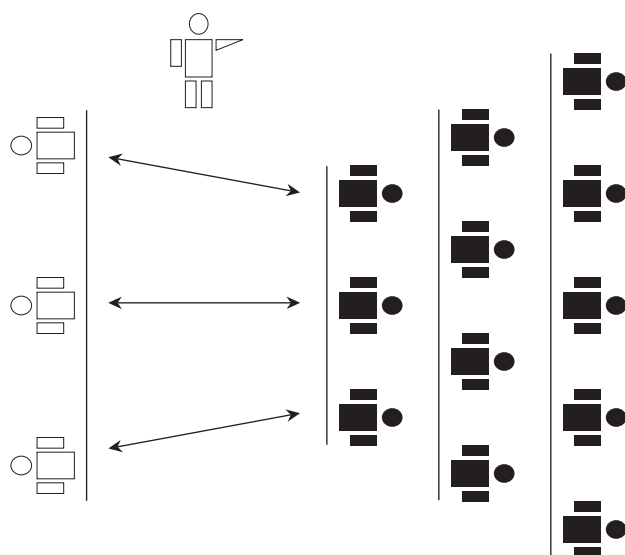


Figure 9: *Organisation physique de la classe pour la discussion selon la forme « panel »*

Les styles d'animation

Animer un groupe de discussion peut se faire de différentes manières et il ne saurait y avoir un seul chemin menant vers le succès. C'est pourquoi nous ne recommandons pas ici d'adopter un style d'animation plutôt qu'un autre. Une fois de plus, c'est le bon dosage des éléments, leur intégration harmonieuse, qui peut mener à une expérience gratifiante pour tous.

La question des styles d'animation renvoie au domaine de recherche sur le leadership dans les petits groupes. Nous nous inspirons donc ici des recherches sur la dynamique des groupes. Ces dernières reconnaissent généralement trois grands types de leadership :

- le style directif ;
- le style démocratique ;
- le style « laisser-faire ».

Nos définitions de ces trois styles, bien qu'elles diffèrent de celles données dans cette littérature spécialisée, s'en inspirent tout de même (Maisonneuve, 1969).

LE STYLE DIRECTIF

Dans le style directif le formateur dirige la discussion soit en étant principalement celui qui pose les questions ou encore celui qui y répond le plus souvent. La discussion a lieu avant tout entre lui et le groupe des apprenants. Il s'agit donc d'une situation d'apprentissage plus traditionnelle où le formateur apparaît encore comme le dépositaire d'un savoir qu'il transmet à autrui. Ce style peut notamment convenir dans les situations où le sujet à l'étude est peu maîtrisé par les apprenants et dans le cas où le formateur juge que le groupe n'a pas acquis la maturité collective nécessaire à la conduite saine d'une discussion plus ouverte. Le style directif permet de mieux réguler le flux des échanges, de cibler les interventions et de contrôler le contenu débattu.

LE STYLE DÉMOCRATIQUE

Le style démocratique tient essentiellement dans une véritable association entre le formateur et les apprenants. Ici la distance entre celui qui sait et celui qui ne sait pas est beaucoup plus réduite. Par le fait même, les échanges dans le groupe prennent une allure plus libre, le formateur n'apparaissant pas comme le pôle de référence. Précisons toutefois

que, contrairement au style suivant, dans le style démocratique le formateur joue toujours un rôle de direction dans les échanges. S'il prend moins de place que dans le style directif, il ne s'efface toutefois pas complètement. En fait, le formateur distribue les tours de parole, résume les propos tenus, pose parfois des questions, bref, il continue de jouer un rôle central dans la dynamique de la discussion. Par contre, il peut très bien partager ces tâches avec d'autres participants. Par exemple, un des apprenants peut être chargé de distribuer les tours de parole, à toutes les 10 ou 15 minutes, un autre peut résumer l'essentiel des propos échangés afin de marquer la progression du débat, etc.

LE STYLE « LAISSER-FAIRE »

Pour sa part, le style « laisser-faire » constitue, dans une certaine mesure, une sorte de renoncement à l'exercice de l'autorité. Dans ce cas précis, le formateur s'efface complètement et ne devient qu'un participant ordinaire au débat. Bien entendu la dynamique des échanges s'en trouvera modifiée. Cette situation n'est possible qu'à certaines conditions :

- que le groupe connaisse bien la formule du groupe de discussion ;
- que le groupe ait atteint un niveau de maturité collective suffisant pour assurer un débat serein et respectueux de tous ;
- que le sujet à l'étude présente un haut niveau d'intérêt pour les participants car dans le cas contraire les échanges devront assurément être stimulés par le formateur.

LEQUEL CHOISIR ?

Il n'existe aucun critère absolu pour arrêter son choix sur un style d'animation ou sur un autre. La nature du sujet, les objectifs poursuivis, les caractéristiques du groupe d'apprenants et les préférences personnelles du formateur sont autant d'éléments qui entrent directement en ligne de compte pour le choix d'un style. Il est toutefois essentiel que la personne choisisse un style d'animation qui lui convienne. En la matière, aller à l'encontre du « naturel » n'est pas rentable. Il faut d'ailleurs toujours se rappeler que la formule du groupe de discussion dépend des compétences particulières du formateur, des traits de sa personnalité, de son niveau d'expérience et, en cela, chacun doit faire preuve de jugement et découvrir ce qui lui convient le mieux. Néanmoins, on doit tout de même convenir avec Wilen (1990) qu'encourager le leadership chez les apprenants dans la conduite des discussions les responsabilise dans leur apprentissage et que c'est le style démocratique qui favorise le mieux l'atteinte de cet objectif.

On retiendra donc que deux principaux critères doivent guider le choix du style d'animation :

- le choix doit refléter la personnalité et les préférences du formateur ;
- le choix doit aussi se faire selon le groupe et le contexte.

Les étapes d'une séance de discussion

Une discussion bien planifiée ne se déroule pas de manière fantaisiste. Elle comporte au contraire un certain ordre qui se traduit notamment par le respect plus ou moins strict des étapes suivantes :

- l'entrée en matière ;
- la clarification ;
- l'investigation ;
- la clôture.

Voyons maintenant ces étapes en détail.

L'ENTRÉE EN MATIÈRE : BIEN DÉFINIR LES OBJECTIFS

Le départ d'une séance de discussion en classe s'avère un moment crucial qui influencera l'ensemble du déroulement du processus. Il ne faut donc pas négliger cette étape qui, de prime abord, pourrait sembler anodine. L'entrée en matière sert généralement à centrer l'attention des apprenants sur le sujet à discuter et les informe des objectifs de l'exercice.

Il n'existe pas de méthode infaillible ou de règle d'or pour ouvrir un groupe de discussion. En fait, la manière de commencer la séance variera en fonction du formateur, du groupe d'apprenants et de la matière à l'étude. Toutefois, chaque départ devrait être indiqué clairement et soulever l'intérêt des apprenants pour ce qui va suivre. À cet égard, le formateur ne doit pas monopoliser la parole longtemps ; son intervention sera donc courte. Il va de soi que l'engagement des apprenants dans la tâche ne pourra être optimal si ceux-ci ne comprennent pas ou s'ils comprennent mal les raisons qui sous-tendent l'activité qu'ils sont en train de réaliser. Autrement dit, la classe ne pourra fonctionner adéquatement que dans la mesure où les objectifs de discussion auront été établis sans ambiguïté. En somme, il faut se rappeler qu'une entrée en matière efficace stimule l'intérêt des apprenants et les encourage à réfléchir et à participer à la discussion (Wilén, 1990).

LA CLARIFICATION : BIEN ÉTABLIR LES RÈGLES DE CONDUITE

Cette phase n'est pas nécessaire dans tous les cas. Son utilité dépend, d'une part, de la connaissance qu'ont les apprenants des procédures de conduite des discussions mises en place par le formateur et, d'autre part, du niveau de maturité sociale et intellectuelle du groupe. Le principal objectif de cette étape est d'informer les apprenants des règles de participation à la discussion. S'il s'agit de la première expérience de discussion avec le groupe, les règles devront cependant être expliquées plus longuement. Par contre, dans le cas d'un groupe déjà habitué à une telle formule, le formateur pourra « passer plus vite » sur les règles à suivre. C'est durant cette phase que le formateur insistera sur les règles de courtoisie indispensables au bon déroulement de la séance.

L'étape de la clarification comporte aussi un second objectif. C'est à cette occasion qu'on pourra, au besoin, clarifier certaines notions associées au sujet débattu. La clarté des termes utiles à la discussion facilite la participation des apprenants et augmente la qualité des échanges. Par exemple, dans le cas d'un débat sur les transformations de la famille dans les sociétés occidentales, il pourrait être opportun de préciser certaines notions comme famille élargie, famille reconstituée, famille monoparentale, famille conjugale, etc.

L'INVESTIGATION

Il s'agit là de la phase la plus importante de la formule du groupe de discussion. Les deux premières phases n'ont en fait servi qu'à préparer les apprenants pour cette étape cruciale. C'est ici que s'accomplissent vraiment les objectifs de la séance. L'investigation est la discussion elle-même, ce

moment particulier où, jugeant que les apprenants ont été suffisamment préparés pour débattre, le formateur les met à la tâche. Durant cette phase les apprenants sont actifs et le formateur déploie toutes les astuces nécessaires pour stimuler les échanges et faire progresser la pensée de chacun. Par exemple, au détour d'un point de vue exprimé par un participant, le formateur pourra mettre en évidence les différences entre un fait et une opinion. C'est également à ce moment que le formateur devra recourir aux questions les plus perspicaces afin de constamment « alimenter » le débat. Durant la phase d'investigation, le formateur peut aussi transférer une partie de son pouvoir en encourageant les apprenants à assumer la responsabilité de la direction du débat. Ce transfert peut s'effectuer de manière implicite ou explicite. S'il choisit la voie implicite, le formateur pourra, par exemple, diminuer graduellement le nombre de ses interventions en posant moins de questions. À l'opposé, une façon explicite de transférer le pouvoir consistera pour le formateur à inviter les apprenants à continuer pendant qu'il se retire un peu à l'écart ou encore à désigner un modérateur pour continuer la discussion. Il va de soi que ce transfert de responsabilité doit se faire, d'une part, en tenant compte des compétences et de l'engagement des apprenants dans la tâche et, d'autre part, en fonction du nombre de participants et du temps alloué⁴.

Comme nous venons de le laisser entendre, la phase d'investigation étant la période cruciale dans une séance de discussion, c'est ici que se pose avec le plus d'acuité la question du contrôle. Le formateur pourra obtenir un certain contrôle du déroulement de la séance en appliquant de manière judicieuse

4. On sait que plus le nombre de participants est élevé, plus le formateur aura intérêt à assumer lui-même la responsabilité des débats à moins qu'il ne choisisse de diviser la classe en plusieurs petits groupes de discussion. Par ailleurs, lorsque le temps est compté, il vaut mieux conduire soi-même le débat afin de s'assurer le plus possible de l'atteinte des objectifs.

les conseils suivants et se donner ainsi toutes les chances de vivre une expérience d'enseignement / apprentissage qui sera satisfaisante pour tous :

- éviter le monopole de la parole par un seul apprenant ou un petit groupe ;
- éviter le contact des yeux avec ceux qui parlent trop ;
- solliciter des opinions contraires à celles des apprenants qui s'expriment trop ;
- poser des questions aux apprenants trop silencieux ;
- répéter au besoin que l'opinion de chacun est importante et que tous ont le droit de parole ;
- faire un tour de parole complet de tous les apprenants afin de faire participer les timides.

Le formateur verra aussi, par ailleurs, à gérer le temps de la discussion. En la matière, on ne saurait formuler de prescriptions rigides. On se contentera ici de signaler quelques « paramètres » que le formateur gardera en mémoire chaque fois qu'il utilisera la formule du groupe de discussion :

- éviter les discussions trop longues qui fatiguent les apprenants ;
- ajuster le temps de la discussion en fonction :
 - du sujet abordé ;
 - du groupe (âge des apprenants ; leur nombre ; leur disposition, etc.) ;
 - du moment dans la journée ;
 - des objectifs poursuivis.

La clôture

Si à la phase d'entrée en matière le formateur attire l'attention sur les éléments essentiels et sur les objectifs à atteindre, à l'étape de la clôture de la discussion il réalise une synthèse des propos et mentionne clairement les apprentissages effectués. Par conséquent, il ne s'agit pas d'une étape à négliger ou à exécuter à la va-vite.

Le résumé des faits saillants de la discussion sert de diagnostic. Il permet de vérifier si la discussion s'est bien passée, quelles sont les grandes lignes des propos échangés, bref, quel est le résultat global de l'expérience que l'on vient de vivre. Le résumé est également utile pour permettre à des apprenants de mieux comprendre certains aspects du contenu de la discussion restés nébuleux. Afin de varier la procédure, le formateur peut parfois demander à un participant de résumer la séance.

La phase de clôture est également un moment propice à l'intégration et à l'application des apprentissages (Wilén, 1990, p. 20), lesquelles signifient que l'apprenant est en mesure de relier les résultats de la discussion à d'autres situations. Certains auteurs parlent plus volontiers de préparation au transfert des connaissances ou des apprentissages (Presseau, 1998 ; Tardif et Presseau, 1998). Par exemple, à la suite d'une discussion sur la protection de l'environnement où les apprenants ont énuméré des règles simples qui pourraient être appliquées dans chaque foyer (récupération du papier, diminution de la consommation d'eau potable, etc.), chacun des apprenants pourrait mener une petite enquête auprès des familles de son voisinage afin de connaître leur degré de conscience environnementale et les comportements préventifs qu'elles adoptent ou qu'elles sont prêtes à adopter. Donnons un autre exemple. Dans une classe en éducation musicale,

après avoir débattu des influences de la musique savante sur les musiques populaires (rock, rap, techno, etc.), les participants pourraient avoir à reconnaître certaines pièces où l'on retrouve cette influence, soit par l'emploi d'un thème connu (celui de la 9^e de Beethoven ou de *la Truite* de Schubert) ou par un autre procédé. Le principal avantage de cet exercice d'intégration et d'application des connaissances à la clôture d'une séance de discussion est de permettre à l'apprenant d'établir des liens concrets entre les propos entendus et la « réalité ». Dans ces conditions, la probabilité que les connaissances prendront une véritable signification pour l'apprenant s'en trouve grandement accrue.

Les trois types de savoir essentiels

Ce qui précède le laisse entendre, animer une discussion demande non seulement du tact, mais aussi de multiples compétences. Or, s'il fallait résumer le savoir-faire nécessaire au formateur, nous pourrions dire que celui-ci doit posséder trois types de savoir indispensables pour assumer efficacement son rôle :

- savoir interroger ;
- savoir écouter ;
- savoir répondre.

Prenons-les un à un.

SAVOIR INTERROGER

Le succès d'une séance de discussion dépend largement de la compétence du formateur à poser la bonne question au bon moment et à la bonne personne. L'art de l'interrogation

constitue en effet un puissant outil pédagogique. La question sert ici de moyen pour lancer le débat, le susciter, le soutenir, l'approfondir. Il ne faut toutefois pas se faire d'illusions : s'il existe bien quelques techniques pour interroger en situation d'apprentissage, savoir interroger dans une discussion en groupe relève en bonne partie de l'intuition.

L'interrogation permet d'abord de placer les apprenants en état d'éveil et les oblige en quelque sorte à réfléchir et à analyser. Elle donne au formateur une certaine prise sur le cours des événements. Cependant, cet art subtil ne portera des fruits que dans la mesure où le formateur sera attentif aux besoins et aux centres d'intérêt des participants. Idéalement, dans la préparation d'une discussion en groupe, le formateur devrait « envisager la cohérence d'ensemble des questions à poser » (Christensen, 1994c, p. 176). Il faut donc être alerte et relier les questions entre elles. Par exemple, on variera les questions axées sur l'information avec d'autres portant sur l'analyse ou sur la spéculation. Au fur et à mesure qu'on acquiert de l'expérience dans la conduite du groupe de discussion, on prend conscience de l'importance de l'ordre et de la nature des questions ainsi que de leurs effets. Il se pourrait alors que dans la préparation d'une activité de discussion on prête de plus en plus attention au choix des mots, aux images évoquées, aux orientations explicites ou implicites d'une question. L'usage du silence apparaît aussi comme une technique de questionnement très utile. Des recherches montrent en effet qu'au lieu de se précipiter lorsque l'apprenant ne répond pas immédiatement à sa question et de passer à un autre participant le formateur devrait soutenir le silence (Gauthier, Desbiens et Martineau, 1999). Il est illusoire de penser que tous les apprenants pourront répondre aux questions « au quart de tour ». Certains ont besoin d'un temps de réflexion. C'est précisément ce moment précieux qu'on leur offre en soutenant un peu plus longtemps le silence. Le

silence ainsi utilisé favorise la cognition, l'expression et la participation des apprenants (Dillon, 1990). En définitive, quelle que soit l'attitude qu'on adopte à l'endroit du questionnement, il faut de toute manière garder en mémoire que la formulation d'une question « conditionne largement la forme, le contenu et la charge affective de la réponse qu'elle provoque » (Christensen, 1994c, p. 177). Par ailleurs, cette formulation dépasse de beaucoup le simple choix des mots. En réalité, en matière de questionnement l'effet dépend à la fois du contenu et de la manière dont la question est posée (ton de la voix, expression du visage, etc.). On veillera donc à user d'un ton amical et à exprimer la bienveillance.

En reprenant la classification de Christensen (1994c), il est possible de relever dix catégories de questions utiles pour animer le dialogue entre les apprenants. Pour chacun des types de questions, nous fournissons un exemple concret :

- Question ouverte : quels sont les aspects du problème qui suscitent en vous le plus d'intérêt ?
- Question diagnostique : quelle conclusion tirez-vous de ce qui vient d'être dit ?
- Question d'information : quelle est la capitale du Maroc ?
- Question de remise en cause : sur quoi basez-vous vos propos ?
- Question portant sur l'action : quelles mesures peuvent être prises pour accroître le niveau de participation de la population au processus électoral ?
- Question de hiérarchisation : dans la mesure où les ressources sont limitées, quelles doivent être les priorités d'action ?
- Question de prévision : dans l'éventualité où votre analyse est juste, quelle pourrait être la réaction de l'élève face aux mesures disciplinaires que vous avez prises ?

- Question hypothétique : que serait-il arrivé si le Québec avait accédé à l'indépendance en 1980 ?
- Question de validité universelle : selon vous, quelles leçons nos sociétés doivent-elles tirer des deux grandes guerres mondiales ?
- Question de portée générale : d'après vous, quels apports les TIC peuvent-elles avoir dans l'enseignement ?

Dans une autre optique mais de manière tout aussi pertinente pour nos propos, Sasseville (2000b) a indiqué certaines manières d'interroger qui permettent de faire « vivre » une communauté d'apprentissage. Bien qu'elles aient été élaborées dans la perspective de la pratique de la « philosophie avec les enfants », les distinctions qu'il établit peuvent nourrir notre réflexion. Ainsi, dans la pratique de ce que Sasseville nomme « une communauté de recherche », le formateur verra à engager le groupe dans plusieurs pratiques d'apprentissage : le raisonnement, la recherche, l'organisation de l'information, la traduction. Dans chaque cas, il s'agit de conduire les apprenants « à prendre un certain recul par rapport à ce qu'ils disent et à intérioriser les instruments qui leur permettront de plus en plus et de mieux en mieux de pouvoir non seulement produire des idées, mais aussi et surtout de pouvoir les relier entre elles d'une manière qui convient à la recherche dans laquelle ils se trouvent engagés » (Sasseville, 2000b, p. 87). Donnons, pour chaque pratique d'apprentissage, des exemples de questions à poser :

Pour favoriser le raisonnement

Qu'est-ce qui te fait dire cela ?

En t'appuyant sur quelle raison peux-tu soutenir cette affirmation ?

Quel est le présupposé de ce que tu viens de dire ?

Les deux propos sont-ils contradictoires ?

Que peut-on conclure de ce qui vient d'être dit ?

Pour poursuivre la recherche

Est-il possible de préciser ton propos ?

Est-ce une hypothèse constructive pour notre discussion ?

Est-il possible de donner un exemple qui viendrait soutenir l'hypothèse émise ?

Peut-on rapporter un cas qui viendrait remettre en question l'hypothèse soutenue ?

À la suite de Lipman, Sasseville distingue trois unités significatives qui forment l'information : la phrase, le concept, la narration. Si l'interrogation sur la phrase comme unité significative concerne principalement l'enseignement auprès d'enfants du primaire, et si celle sur la narration se rapporte à la pratique de la « philosophie avec les enfants » où des discussions sont menées autour de la lecture de récits imaginaires, le concept en tant qu'unité significative a une portée plus générale au regard de la formule du groupe de discussion. Ainsi, pour améliorer l'organisation de l'information on peut recourir aux questions suivantes :

Pour préciser la phrase

Peux-tu répéter à nouveau ?

Quel est le sujet de notre discussion aujourd'hui ?

Si l'on renverse la phrase, celle-ci a-t-elle toujours le même sens et est-elle toujours vraie ?

Pour préciser un concept

Peux-tu préciser le sens que tu donnes à cette notion ?

Est-il possible de définir ce terme ?

Y a-t-il un lien de ressemblance entre ces deux idées ?

Peut-on trouver un synonyme à ce mot ?

Est-il possible de diviser ce tout dont il est question ici ?

Et, dans le cas où la discussion tourne autour de la lecture d'un récit, on peut préciser la narration en posant certaines questions.

Pour préciser la narration

Peux-tu nous raconter ce qui est arrivé ?

Est-ce que cette histoire a un sens selon vous ?

Que diriez-vous s'il fallait continuer l'histoire ?

Enfin, la dernière pratique nécessaire à un sain dialogue en communauté d'apprentissage est, toujours selon Sasseville (2000b), la traduction. En effet, parce que le dialogue est partage d'un langage, il implique l'échange de multiples significations. Or, ces significations doivent faire l'objet d'une interprétation. Le formateur doit donc favoriser la traduction des propos échangés afin de s'assurer que tous puissent comprendre leur signification.

Pour guider la pratique de traduction

Quelqu'un peut-il aider notre ami à reformuler son propos ?

Est-ce que quelqu'un veut l'aider à préciser sa pensée ?

Est-ce que c'est ce que tu voulais dire ?

Afin de nous faire comprendre ton point de vue, est-ce que tu pourrais utiliser une analogie ?

Peut-on exprimer cette pensée en d'autres mots ?

Outre les types de questions et les catégories de pratiques que l'on vient de mentionner, le formateur considérera le niveau d'abstraction des questions. Par exemple, une question du type « quels sont les critères d'efficacité en enseignement ? » est très abstraite. Par contre, « cet enseignant a-t-il agi de manière efficace dans cette situation précise ? » relève du domaine du concret. Afin de favoriser la participation des apprenants et de susciter leur intérêt il peut être nécessaire dans certains cas d'abaisser le niveau d'abstraction des questions. À l'inverse, si l'on souhaite hausser le débat à un niveau de généralisation plus élevé, on verra à faire usage de questions plus abstraites.

De plus, dans l'art du questionnement en formation, on ne peut faire l'économie d'une réflexion sur l'opportunité de la personnalisation des questions. Dans certains cas, une question posée en nommant directement la personne (« Et toi, Serge, chacun sait que tu possèdes une bonne connaissance de la problématique du développement régional au Québec. Qu'as-tu à dire sur le sujet d'aujourd'hui ? ») a pour conséquence de faire bénéficier tous les participants de l'expertise d'un pair. Par contre, cette question peut mettre mal à l'aise la personne ainsi ciblée ou, encore, quelqu'un d'autre qui

estime posséder la même expertise peut se sentir vexé de ne pas avoir été interrogé. La personnalisation des questions est donc une pratique dont on doit faire un usage prudent. Elle est d'autant plus aisée à employer et porte d'autant plus de fruits que l'on connaît bien chacun des membres du groupe à qui l'on enseigne.

En somme, les questions posées par le formateur en vue de structurer la discussion « traduisent et renforcent une certaine tournure d'esprit » (Christensen, 1994c, p. 182). Une bonne maîtrise de l'art du questionnement peut transformer une simple ronde de questions en une aventure intellectuelle captivante et, par la même occasion, favoriser grandement les apprentissages. On se rappellera donc que les questions doivent préférablement être :

- simples : on doit les formuler dans un langage ajusté au groupe des apprenants ;
- uniques : il ne faut poser qu'une seule question à la fois ;
- reformulables : il faut toujours être prêt à reformuler la question si elle n'est pas comprise ;
- ouvertes : il est important de laisser aux apprenants la plus grande latitude possible pour répondre ;
- invitantes (pour des développements) : on évite ainsi d'avoir à relancer l'apprenant pour qu'il précise sa réponse.
- exemptes d'accusations : le respect des opinions est une condition du dialogue.

Avant de terminer cette partie, revenons quelques instants sur la problématique du soutien des silences, problématique que nous avons évoquée plus haut. On pourrait penser qu'il s'agit là d'une dimension futile du questionnement. Pourtant, des recherches démontrent clairement que le fait d'accroître

l'intervalle de temps entre le moment où l'on pose une question et celui où l'apprenant répond, de même que celui d'accroître l'intervalle de temps entre cette réponse et la réaction du formateur, a des conséquences favorables sur les apprentissages. Il semble qu'il faille attendre plus de trois secondes avant de reprendre la parole. Ce laps de temps peut sembler très court, mais en situation d'enseignement il peut être vécu par le formateur comme une véritable éternité (Dillon, 1990). Une façon de s'entraîner à respecter ces trois secondes consiste à compter 1-2-3 dans sa tête une fois la question posée. Mais ce qu'il importe de se rappeler, c'est qu'augmenter le temps disponible pour répondre peut avoir les effets suivants :

- accroître la longueur des réponses ;
- réduire les occasions où aucune réponse n'est donnée ;
- élever le degré de confiance des apprenants quant à la pertinence de leurs réponses ;
- accroître le nombre des réponses spéculatives ;
- augmenter la comparaison des réponses entre les apprenants ;
- augmenter la fréquence des questions posées par les apprenants ;
- accroître la quantité des réponses fondées sur une inférence ;
- augmenter le nombre de réponses non sollicitées mais néanmoins pertinentes (Gauthier, Desbiens et Martineau, 1999, p. 40-41).

SAVOIR ÉCOUTER

Si le fait de savoir poser des questions est un savoir essentiel à tout bon formateur, ce ne saurait être le seul. En réalité, une question appelle logiquement une réponse. Or, savoir écouter cette réponse relève également des savoirs indispensables dans la conduite de la formule du groupe de discussion. Qu'on nous permette ici de citer à nouveau Christensen. Celui-ci résume en effet de manière admirable l'importance de l'écoute dans la formule du groupe de discussion.

L'art d'écouter offre de nombreux avantages à l'enseignant, quelle que soit la pédagogie qu'il applique. Dès lors qu'il ne s'agit plus seulement de transmettre un savoir, mais de préparer les étudiants à le mettre en pratique et de leur inculquer des qualités intellectuelles et personnelles, dès lors que l'on quitte le terrain du dialogue socratique entre maître et élève et que l'on se place sur celui de l'apprentissage collectif, cet art devient primordial. L'animateur de discussion doit garder au moins deux objectifs présents à l'esprit quand il écoute les propos d'un étudiant: d'une part, juger de la maîtrise de l'intervenant quant au fond du sujet et à la cohérence de ses arguments et, d'autre part, évaluer son apport à la discussion en cours (1994c, p. 184).

Que veut dire « écouter » ?

Mais quel sens devons-nous donner exactement à cette action d'écouter ? Bien entendu, l'écoute implique une perception auditive. Toutefois, elle ne saurait s'y réduire. En effet, combien de fois avons-nous entendu une conversation ou une musique sans y prêter attention. Combien d'exemples pouvons-nous donner de conversations tenues dans l'ascenseur et dont nous sommes absolument incapables de rapporter le contenu quelques minutes plus tard. Autrement dit, on peut très bien écouter (au sens d'entendre) sans vouloir comprendre ou sans retenir ce qu'on entend. Il va de soi que cette

écoute distraite n'est pas souhaitable dans une communauté d'apprentissage. Dans la formule du groupe de discussion, il faut donc entendre l'action d'écouter dans le sens d'une écoute active, une écoute qui cherche à comprendre les propos de l'autre, une écoute également ouverte à des points de vue différents du sien. Dans un texte sur la formation par la discussion, Leonard s'est justement exprimé clairement quant à l'apport de l'écoute attentive :

L'écoute attentive permet d'apprécier des idées subtiles et complexes. Elle impose, pour commencer, de se concentrer sur le sujet abordé et sur la manière dont il est traité. Cette attention portée simultanément sur plusieurs paramètres représente en général, il faut l'avouer, un exercice ardu, d'autant qu'il importe d'écouter avec un sens critique. Il s'agit non pas seulement d'enregistrer les propos de celui qui parle, mais d'analyser et d'ordonner les idées qui les sous-tendent (1994, p. 157).

Nous pouvons ajouter que, dans l'écoute des propos d'un apprenant, il faut notamment :

- situer ces propos dans l'ensemble de la discussion en cours et sélectionner les plus pertinents ;
- juger du degré de participation de l'apprenant (par exemple, est-il détaché ou intéressé ?) ;
- juger du degré de certitude des jugements rendus par l'apprenant qui intervient (par exemple, l'apprenant est-il conscient des forces et des faiblesses de son discours ?) ;
- garder un contact visuel et détecter les signaux non verbaux (la voix, le regard, la posture, l'expression du visage, entre autres, nous en apprennent beaucoup sur l'état d'esprit de l'apprenant).

Pourquoi faut-il savoir écouter ?

Une écoute attentive des apprenants permet au formateur de mieux communiquer, de nuancer ses propres propos. Si savoir parler est nécessaire dans une discussion, savoir écouter ne l'est pas moins, car l'un ne va pas sans l'autre en situation de véritable dialogue. L'écoute attentive permet aussi d'apprécier plus justement les idées exprimées par les participants (tout particulièrement quand ces idées sont subtiles et complexes). En un certain sens, il est possible de dire que l'écoute attentive est une posture éthique, à savoir qu'on y porte attention à autrui ; l'autre devient donc suffisamment important pour que j'analyse sérieusement ce qu'il dit.

Les dangers qui guettent le formateur

Leonard, dans le texte déjà cité, invite les formateurs à prendre garde à ce qu'il appelle des « pathologies de l'écoute ». En reprenant les termes de cet auteur, voyons rapidement chacune de ces pathologies :

Le TGV du professeur

Par ce terme Leonard désigne la pathologie qui consiste à donner un cours magistral camouflé en séance de discussion. Le formateur monopolise la parole et laisse donc peu d'espace d'expression aux apprenants. Il ne considère comme valable que son propre point de vue et ne tient pas compte des remarques des apprenants, trop occupé qu'il est à suivre le programme qu'il s'est fixé.

Le ballon escamoté

Il s'agit d'une variante de la précédente pathologie. Elle concerne plus particulièrement ces formateurs qui formulent des questions pour lesquelles ils souhaitent avoir des réponses précises au contenu déjà déterminé. Autrement dit, le formateur ne veut entendre que les réponses qui lui conviennent. Or, dans la formule du groupe de discussion, l'apprentissage se fera d'autant mieux et de manière d'autant plus approfondie que le dialogue progressera de façon naturelle au gré des interventions « libres » des participants.

Tout est bon

Ici, au contraire, le formateur et les apprenants « s'adonnent aux délices de l'approbation permanente de toute idée exprimée » (Leonard, 1994, p. 162). Tout apparaît adéquat, chaque opinion est jugée acceptable, tout point de vue est recevable. Étant donné que tout se vaut, il n'y a aucune raison d'écouter les propos de chacun. Dans ces circonstances, le groupe peut très bien avoir l'air de travailler dans la joie, mais, l'apprentissage risque fort de ne pas être au rendez-vous.

SAVOIR RÉPONDRE

En apparence, l'acte qui consiste à répondre à une question ou à réagir à une intervention d'un apprenant relève du pur jeu d'enfant. Or, il s'agit là d'une opinion qui peut s'avérer néfaste car, en réalité, répondre à une question ou réagir à un point de vue est un acte d'une grande complexité. D'abord, un formateur ne doit jamais oublier que le cumul des différentes réponses qu'il fournit durant une discussion a

un effet sur la qualité de la discussion. Ensuite, on prend rarement la mesure des conséquences du facteur temps dans l'art de savoir répondre. En effet, comme le souligne Christensen : « L'art de répondre est celui de l'immédiat, et nombre des renseignements requis pour formuler une réponse surgissent sur le moment » (1994c, p. 187). Dans le feu de l'action, le formateur dispose de peu de temps pour réagir. Pourtant il a une foule d'indices à traiter qui vont du contenu même de la question à son inscription dans la dynamique générale de la séance en cours. Plusieurs avenues s'offrent à lui afin de raffiner sa réponse :

- poser une nouvelle question ;
- résumer les arguments évoqués ;
- demander un complément d'information ;
- se lancer dans une analyse, etc.

Autant de possibilités de réaction à une question qui nous est adressée ou à une intervention d'un participant. Ici, il n'y a pas de place pour le silence. En tant que formateurs, nous sommes forcés de répondre ou de réagir afin d'aider les apprenants dans leur apprentissage. Au-delà du flair et de l'instinct, il est possible d'imaginer quelques conseils simples ou quelques pistes afin de guider nos pas.

- Toujours veiller à ce que notre réponse ne blesse pas l'amour-propre de l'apprenant.
- La réponse aura-t-elle de l'intérêt uniquement pour celui qui m'interroge ou en présentera-t-elle pour l'ensemble des participants ?
- Répondre à cette question nous conduit-il trop loin de notre objet d'étude, auquel cas il ne faut pas hésiter à le dire (poliment, bien sûr).

- Ignorer les fautes mineures et ne corriger que les erreurs importantes quant aux faits ou aux jugements.
- Donner, si possible, l'occasion à notre interlocuteur de réagir à son tour à notre réponse sans que cela ne dégénère en un dialogue entre nous et lui à l'exclusion des autres participants.
- Faire répéter les propos particulièrement riches afin que tous en bénéficient. De cette manière on insiste aussi, indirectement, sur l'importance de réfléchir sérieusement sur les commentaires de chacun.
- Dans le cas d'un propos hautement émotif (par exemple, lors d'un débat sur la violence conjugale) exprimé par un participant, il est préférable de désamorcer la situation en reconnaissant et en légitimant l'intensité des sentiments que peut susciter le sujet à l'ordre du jour.

Un réflexion menée avec sérieux sur le questionnement, l'écoute et la réponse en situation de dialogue dans la formule du groupe de discussion, permet au formateur d'accroître ses compétences et ainsi de devenir un meilleur animateur.

Le rôle du formateur dans le feu de l'action

Centrée sur le dialogue et la participation de tous, la formule du groupe de discussion requiert de bonnes compétences à l'animation. En ce sens, et comme nous avons pu le voir dans la section portant sur les conditions liées au rôle de l'enseignant, elle demande des compétences variées. C'est pourquoi chaque formateur doit réfléchir sur son rôle au sein du groupe de discussion. Il n'est pas inutile de revenir sur cette question du rôle du formateur, tellement cette dimension nous apparaît essentielle.

De manière générale, une animation efficace d'un groupe de discussion nécessite que l'on crée une atmosphère propice à l'apprentissage et à la coopération. Cette atmosphère, c'est en bonne partie le formateur qui la crée. Il y réussira s'il assume les rôles décrits plus bas. Ces rôles peuvent aussi être conçus comme autant de compétences pédagogiques à développer, qui s'ajoutent à celles déjà énumérées dans la section précédente. Avant de les décrire un à un, définissons le rôle comme étant une « fonction assignée à quelqu'un ; [un] comportement qu'il est convenu d'attendre de sa part » (Legendre, 1993, p. 1130-1131).

Dans le cadre du groupe de discussion, le formateur devra endosser les rôles suivants :

- Devenir un guide. Conscient de sa responsabilité dans la réussite de la formule, le formateur assume pleinement son rôle de guide, c'est-à-dire qu'il sait maintenir le cap sur les objectifs d'apprentissage au plus grand profit des apprenants.
- Créer un climat d'ouverture. Les apprenants constatent que l'animateur les respecte et est réceptif à leurs opinions. Ils sentent également que tous les participants se respectent entre eux et que les débats ne dégèneront pas en attaques personnelles. Christensen soutient à ce propos : « L'enseignement par la discussion requiert un climat de liberté, une ouverture qui encourage l'étudiant à partager le pouvoir, la responsabilité, la direction et l'animation de la classe » (1994b, p. 121).
- S'assurer de la participation de tous. L'animateur veille à ce que tous les apprenants participent à la discussion. Il prend ainsi bien soin de ne pas laisser quelqu'un « dans son coin » ou, à l'inverse, il s'assure qu'aucun apprenant ne monopolise la parole.

- Réguler les échanges. L'animateur voit également à ce que l'exercice soit réellement une discussion et non pas une suite de monologues. Pour ce faire, il doit être extrêmement attentif au contenu des interventions.
- Montrer un engagement personnel dans la tâche. Le formateur donne l'exemple et s'investit pleinement dans l'action en cours. La formule du groupe de discussion exige de chacun un engagement soutenu, et cet engagement sera d'autant plus grand qu'il pourra s'appuyer sur l'exemple donné par le formateur.
- Exercer son autorité de manière souple, agréable, subtile. Le formateur assume bien entendu une part du pouvoir dans le groupe. Toutefois, il se garde bien d'en abuser et chacune de ses interventions se fait dans le respect d'autrui.
- Faire preuve d'adaptabilité. Enfin, parce que l'animation d'un groupe de discussion est toujours, dans une certaine mesure, un plongeon dans l'inconnu, au sens où on ne peut jamais savoir avec certitude quelle direction prendront les échanges, le formateur doit être capable de s'adapter. « Tantôt il dialogue avec un individu, tantôt il fait un petit discours ou résumé à la classe, tantôt il reste à l'écart et laisse les étudiants mener la discussion » (Hansen, 1994, p. 142).

On le comprend donc, pour assumer adéquatement le rôle d'animateur dans la formule du groupe de discussion il faut faire preuve de diverses compétences. Discuter en classe, c'est vivre une aventure collective, au parcours irrégulier et imprévisible, mais néanmoins empreint de convivialité (Nash, 1994). Dans ces conditions, il n'existe pas trente-six mille solutions et, de la même manière que pour apprendre à nager

il faut un jour sauter à l'eau, l'acquisition des compétences nécessaires pour assumer pleinement les rôles décrits ci-dessus ne peut se faire que par la pratique.

Les attitudes du formateur dans le feu de l'action

Si le formateur doit assumer divers rôles, il convient aussi de préciser que, dans la formule pédagogique qui nous occupe ici, il ne remplira pleinement ces rôles que s'il adopte certaines attitudes constructives. Par attitude, nous entendons, à la suite de Mucchielli (1987), « [...] une orientation générale de la manière d'être face à certains éléments du monde » (p. 77). Mucchielli précise encore : « [l'attitude] participe à la mise en œuvre d'un ensemble de conduites concrètes face à certains éléments du monde qui interviennent comme activateurs » (p. 77). Plusieurs attitudes nécessaires à un sain dialogue concernent, comme on a pu le voir plus haut, tous les participants à la discussion (formateur comme apprenants). Cependant, certaines attitudes sont, sinon le propre du formateur, du moins, des caractéristiques qui doivent impérativement le définir.

Dans les paragraphes qui suivent nous n'avons aucunement la prétention de relever toutes les attitudes nécessaires à une conduite adéquate du groupe de discussion. Contentons-nous donc d'indiquer quelques attitudes qui nous semblent incontournables :

- apprendre à se connaître ;
- établir un rapport sain au pouvoir ;
- reconnaître que l'on n'est pas le seul à savoir ;
- faire montre d'une attention soutenue ;

- exprimer l'intérêt que l'on porte aux propos tenus par les apprenants ;
- faire preuve de tolérance à l'égard des opinions divergentes.

Apprendre à se connaître

La première et la plus générale consiste à apprendre à se connaître, à être en mesure de se regarder lucidement afin de prendre conscience de ses forces et de ses faiblesses : « Pour réussir en tant que professeur appliquant la méthode par la discussion, il faut s'accepter et, dans la mesure du possible, se connaître soi-même. On ne peut pas se cacher et, bien qu'on arrive parfois à la contrôler, la mise à nu est complète » (Burke, 1994, p. 69). On peut ainsi se poser diverses questions : Suis-je à l'aise dans des discussions polémiques ? Ai-je des préférences pour certains élèves ? Certains sujets de discussion me rendent-ils mal à l'aise ? etc. Un bon formateur dans le contexte d'une discussion est celui qui refuse de tenir sa compétence pour acquise et qui, à chaque nouvelle expérience et pour chaque groupe, réalise un retour sur lui-même afin de bien se préparer à agir, pour le plus grand profit de ceux qui apprennent sous sa direction.

Établir un rapport sain au pouvoir

D'abord, le formateur doit accepter de perdre une partie de son pouvoir. En effet, la formule du groupe de discussion, en raison de la place qu'elle accorde à l'intersubjectivité, au dialogue, voire à la confrontation des idées et des points de vue, nous place en situation de relative fragilité. Nous ne pouvons plus nous reposer sur la situation pédagogique traditionnelle (le « magistral ») afin d'asseoir notre pouvoir et notre autorité. Ainsi, le contrôle des événements qui surviennent dans la classe non seulement nous échappe partiellement, mais il

repose également sur les épaules des apprenants eux-mêmes. Il faut donc nous interroger sérieusement sur notre rapport à l'autorité dans la relation pédagogique, scruter notre capacité à supporter la délégation de pouvoir et à vivre avec l'inconnu. Christensen déclare à cet effet : « Dans l'enseignement par la discussion, le partenariat – le partage collégial du pouvoir, de la responsabilité et des tâches – vient se substituer à la hiérarchie et à l'asymétrie classiques des rapports entre enseignants et étudiants » (1994a, p. 19).

Reconnaître que l'on n'est pas le seul à savoir

Développer un rapport sain au pouvoir, c'est tôt ou tard en venir à s'interroger aussi sur l'un des aspects sur lesquels repose justement ce pouvoir : le savoir. Dans une approche traditionnelle de la formation, le formateur sait et les apprenants ne savent pas. Or, comme le dit si bien Elmore : « Apprendre à enseigner, c'est à beaucoup d'égards apprendre à considérer ses connaissances comme l'instrument de la formation d'autrui, et non pas comme un objet à exhiber » (1994, p. xiii). Dans la formule du groupe de discussion, tous les participants savent, ils forment une communauté d'apprentissage. Le formateur fera donc le deuil de son omniscience. En la matière, la première règle à observer est de laisser la parole aux apprenants : « Aucune classe fondée sur la discussion ne peut s'épanouir si c'est le professeur qui monopolise la parole » (Hansen, 1994, p. 145). Ici, tous apprennent et tous enseignent.

Faire montre d'une attention soutenue

En situation d'enseignement, il se produit toujours de multiples événements, qui, en plus de survenir en même temps, se déroulent le plus souvent à la vitesse de l'éclair. Par conséquent, enseigner n'est d'aucune façon un acte professionnel

de tout repos. C'est bien au contraire une tâche ardue, complexe, voire très fréquemment nettement essoufflante. Or, si cette description s'applique à toute situation d'enseignement, elle est d'autant plus vraie en contexte de formation où l'on a recours à la formule du groupe de discussion. Ici les apprenants prennent la parole, ils discutent ferme, ils réagissent aux propos du formateur ou d'un autre apprenant ; bref, ils sont vraiment actifs. On comprendra alors que la conduite d'une discussion exige de la vigilance. Il faut en effet être particulièrement attentif à tout ce qui se passe dans la classe afin de reprendre au vol une question posée, interroger un apprenant qui semble distrait, en inviter un autre à préciser sa pensée ou encore sentir qu'il est temps de recentrer le débat en résumant les propos entendus.

Exprimer l'intérêt que l'on porte aux propos tenus par les apprenants

Cette attitude est essentielle à la bonne marche d'une discussion en groupe. En effet, les apprenants ne pourront véritablement s'engager dans la tâche que s'ils sentent que le formateur accorde de la valeur à ce qu'ils disent. Il ne faut pas oublier que, si dans la formule du groupe de discussion le formateur n'assume plus le rôle de transmetteur d'informations, il n'y occupe pas moins une place importante dans la mesure où il demeure, qu'on le veuille ou non, le catalyseur des forces en présence. Par conséquent, son attitude envers chaque apprenant peut faire la différence entre une expérience frustrante et, au contraire, une expérience stimulante.

Mais comment manifester son intérêt et son soutien aux participants ? Une attitude intéressée peut se traduire de multiples façons : regarder son interlocuteur droit dans les yeux, montrer oralement ou physiquement que l'on écoute ce qu'il dit. Par exemple, en hochant la tête ou en prononçant

quelques mots qui montrent clairement à celui qui parle qu'on l'écoute (hmmm... oui... je vois... très bien...), etc. On peut aussi reprendre les propos d'un participant pour en souligner la pertinence et ainsi relancer le débat. Cependant, si ces techniques peuvent servir à manifester son intérêt, elles ne constituent que sa manifestation extérieure visible. C'est en dedans de soi que réside l'intérêt profond pour les apprenants. Or, ces derniers sauront vite distinguer le véritable intérêt du faux et aucun artifice comportemental ne saurait remplacer longtemps un engagement actif et réel envers ceux qui apprennent.

Faire preuve de tolérance à l'égard des opinions divergentes

Nous l'avons déjà dit, recourir à la formule du groupe de discussion, c'est courir le risque de l'inconnu. Or, cet inconnu peut se manifester notamment par l'expression d'opinions d'apprenants qui divergent de celles auxquelles le formateur adhère. Il va sans dire que, en accord avec l'esprit de neutralité qui l'anime, ce dernier ne doit en aucun cas prendre à parti un participant sur la base de ses propos. Les recherches montrent en effet que la discussion suivra d'autant mieux son cours que les apprenants seront persuadés que leur contribution a de la valeur et qu'ils n'ont rien à craindre à l'exprimer, le formateur ayant su instaurer un climat de classe où l'intolérance n'est pas tolérée (Hyman et Whitford, 1990). Toutefois, accepter les divergences d'opinions ne signifie en aucun cas approuver toutes les idées, tous les points de vue. Ainsi, l'acceptation et la tolérance doivent avoir des limites : celles notamment qui sont balisées par notre Charte des droits et libertés. Par exemple, dans une discussion sur l'immigration, on ne saurait accepter des propos racistes sous prétexte que « tous ont droit à leur point de vue ». La formule du groupe de

discussion vise l'apprentissage de contenus culturels valorisés dans la société. Par conséquent, une discussion ne saurait être le lieu du « tout est relatif ».

Terminons sur une citation de Savard qui, bien qu'elle provienne d'un texte écrit au sujet de la pratique de la philosophie avec les enfants du primaire, n'en demeure pas moins tout à fait pertinente pour nos propos :

L'animateur adopte des comportements qui inspirent tout ce qui facilite le travail de penser ensemble. Il se fait plein de convivialité, adoptant les attitudes de l'écoute, du respect mutuel et de l'entraide. Il valorise la pensée et le questionnement, pour responsabiliser les élèves face à la qualité de leur propre pensée. Il invite à la recherche d'arguments nouveaux qui font accéder à une vision plus raisonnable des choses, et permettent l'émergence d'un meilleur esprit critique, de la créativité et du souci de la nuance (2000, p. 76).

Des questions à se poser en tant que formateur

Nous venons de voir que le formateur doit savoir non seulement interroger, mais aussi écouter et répondre, qu'il doit assumer des tâches multiples qui complexifient son rôle et, par conséquent, qu'il doit acquérir certaines attitudes constructives. Devant l'ampleur du défi ainsi posé le lecteur pourra légitimement prendre peur et reculer et se dire que tout compte fait la formule du groupe de discussion n'est pas pour lui. Ce serait là une erreur. Plutôt que de céder à la panique, nous lui suggérons de simplement se poser les questions suivantes lors de chaque recours à la formule du groupe de discussion. Ces questions (librement inspirées de Sasseville, 2000a) l'aideront à analyser son action et à corriger le tir au besoin.

- Est-ce que j'encourage la discussion ?
- Est-ce que je parle trop ?
- Est-ce que j'écoute les apprenants ?
- Est-ce que je suis sensible à leurs idées, à leurs opinions ?
- Est-ce que j'encourage le dialogue entre les apprenants ?
- Est-ce que je pose les bonnes questions au bon moment et à la bonne personne ?
- Est-ce que je tolère trop d'interventions non pertinentes ?
- Est-ce que je manipule la discussion de manière à ce que son issue soit celle qui correspond à mon propre point de vue ?
- Est-ce que, consciemment ou non, je tente d'endoctriner les apprenants ?
- Est-ce que j'encourage les apprenants à développer leur point de vue ?
- Est-ce que je crée une atmosphère propice aux échanges ?
- Est-ce que je manifeste mon enthousiasme dans l'activité ?
- Est-ce que je responsabilise les apprenants dans leurs apprentissages ?

La gestion des problèmes d'écoute chez les apprenants

Nous en avons touché un mot plus haut, la capacité d'écoute est un savoir essentiel au formateur. Toutefois, dans la formule du groupe de discussion le formateur n'est pas le seul qui doit écouter ce que disent les autres. Les apprenants aussi doivent maîtriser cette compétence et respecter cette

consigne. Or, on le sait, tel n'est pas toujours le cas et trop souvent nous rencontrons des apprenants qui, en situation de discussion en groupe, ne prennent pas la peine d'écouter les propos de leurs pairs. Il en résulte non seulement des échanges moins stimulants, mais aussi des apprentissages moins fructueux.

Leonard (1994) a justement établi une typologie de ces problèmes d'écoute chez les apprenants, problèmes qu'il nomme « pathologies ». Bien qu'elle ait été conçue dans un contexte de cours universitaire, cette typologie nous apparaît tout à fait pertinente dans d'autres contextes d'apprentissage. Nous reprenons donc ici la classification de Leonard en donnant pour chaque cas des pistes d'intervention à mettre en place en classe.

L'apprenant qui a préparé une longue intervention : « le tir de mortier »

Par l'expression « tir de mortier », Leonard désigne l'apprenant qui, ayant saisi un seul élément des matériaux de la discussion, a préparé une longue intervention. « Le mortier est chargé pour tirer une seule salve dès que la discussion se placera dans sa ligne de mire » (1994, p. 158). Ce genre de participant n'écoute pas de manière ouverte et constructive, il ne tient pas compte des contributions d'autrui, il n'est qu'à l'affût du bon moment pour faire feu. Une manière simple de contourner le problème est d'exiger de chaque personne qui s'exprime qu'elle établisse un lien entre ses remarques et la discussion en cours. Par exemple, on dira : « Ce que tu dis là est intéressant, mais je saisis mal le lien avec l'intervention précédente. Peux-tu nous éclairer ? »

L'apprenant qui se concentre sur un seul élément à réfuter : « le coup de la mangouste »

Tout comme la mangouste qui frappe son adversaire dès que celui-ci a baissé sa garde, l'apprenant attend la main levée la fin de l'intervention d'un pair pour lui répondre. Le formateur doit se méfier de ces mains levées durant une intervention, car elles signifient la plupart du temps que l'apprenant n'écoute plus les propos de son camarade. En fait, il n'en a plus que pour le point précis qu'il vient de saisir au vol et qu'il se prépare à réfuter. Bien entendu, il est tout à fait approprié d'attendre la fin de l'intervention d'autrui avant de répondre. Cependant, ce comportement ne garantit en rien une écoute attentive et constructive. On pourrait même imaginer un scénario où, tous les apprenants présentant cette pathologie, il n'y aurait aucun véritable dialogue dans la classe mais, tout au plus, une série de commentaires décousus. Un remède efficace à cette maladie de l'écoute consiste de nouveau à inviter l'intervenant à établir clairement un lien entre ses propos et ceux de la personne qui vient de parler. Par exemple, on peut dire : « Je constate que tu n'es pas d'accord avec un aspect des propos de ton camarade, mais qu'en est-il de l'ensemble de son point de vue ? »

L'apprenant qui esquivé les éléments de discussion qui le dérangent : « le bouclier du Spartiate »

On croyait naguère que les boucliers des guerriers de Sparte ne pouvaient être transpercés. Croyance fausse, bien sûr, mais qui servait les intérêts des Spartiates au cours de leurs nombreuses guerres. De la même manière, certains apprenants « semblent s'abriter derrière un blindage analogue » (Leonard, 1994, p. 159). Ils ne répondent pas aux questions qui peuvent les déranger et reprennent inlassablement le

même refrain. Afin de purger le groupe de ces comportements perturbateurs, le formateur vigilant n'aura qu'à rappeler à ces apprenants qu'ils n'ont pas répondu à la question et les inviter à le faire vraiment.

L'apprenant qui adopte un seul point de vue : « le taureau de combat »

Tout comme le taureau de combat qui n'adopte qu'une seule ligne d'attaque et s'y tient, l'apprenant aux prises avec cette pathologie revient sans relâche sur la même critique. Dans une discussion, il est évidemment utile que plusieurs points de vue s'expriment. Or, si un apprenant défend toujours le même point de vue, il s'ensuit deux conséquences fâcheuses : 1) le « taureau de combat » n'écoute les échanges que dans le but de repérer le bon moment pour jeter dans l'arène son thème chéri et, conséquence inévitable, 2) les autres participants finissent par ne plus l'écouter. Face à ce problème le formateur peut demander systématiquement au « taureau de combat » d'exposer un autre point de vue, ou encore, inviter chaque membre du groupe à présenter un point de vue différent de celui qu'il défend réellement.

Ces quatre « pathologies de l'écoute » ont toutes en commun qu'elles renvoient au désir de s'exprimer de l'apprenant, désir qui le conduit à intervenir non pas en fonction de la discussion, mais indépendamment d'elle. Chaque action correctrice vise donc à ramener l'apprenant à la discussion en cours.

Leonard mentionne deux autres pathologies de l'écoute, pathologies basées cette fois sur le « décrochage ».

Le décrochage ennuyé catégorie A : « à quoi bon apprendre »

Cette pathologie peut apparaître dans les meilleurs groupes de discussion. Il s'agit d'une attitude des apprenants qui émerge parfois lorsque ceux-ci ne saisissent plus la pertinence de la discussion. Pour contrer ce mal on évitera d'abord les discours moralisateurs sur la valeur du sujet mis à l'ordre du jour. Si toute la classe semble gagnée par le même virus, on demandera plutôt aux apprenants d'expliquer pourquoi ce sujet est important. Cette pathologie se manifeste aussi par un air morose observable sur le visage d'un apprenant durant l'intervention d'un autre participant. On peut alors inviter cet apprenant à formuler à voix haute ce qu'il pense du point de vue de celui qui vient de s'exprimer.

Le décrochage ennuyé catégorie B : « ça, on le sait déjà »

« Rien au monde ne nuit plus à l'écoute des élèves que la conviction d'avoir déjà appris la matière enseignée » (Leonard, 1994, p. 161). Ce que dit ici Leonard est tout à fait juste. Il peut arriver que les apprenants aient réellement déjà appris ce que vous vous apprêtez à leur montrer. Il n'en demeure pas moins que, très souvent, ils surestiment leur maîtrise de la matière. Par ailleurs, il y a fort à parier qu'ils n'ont pas appris ce contenu dans le cadre d'une discussion où d'autres apprenants pourront exprimer des points de vue différents. Le formateur pourra assez aisément dissiper cette impression de déjà vu en préparant une question qui met en évidence le manque de connaissances des apprenants.

Précisons en terminant que l'objectif ultime d'une discussion est de permettre à chacun d'y apprendre quelque chose. À ce propos, il ne semble pas inutile de rappeler certains éléments de gestion des interactions entre participants qui favoriseront l'atteinte de cet objectif.

- Il faut toujours chercher à limiter la durée de chaque intervention et voir à ce que celle-ci soit centrée sur le sujet à l'étude.
- Lorsque les propos d'un apprenant expriment plusieurs idées, qui vont dans différentes directions, on aura intérêt à les reformuler en prenant soin de mettre en valeur la plus pertinente.
- Il est parfois utile de faire de brefs résumés à certaines étapes de la discussion afin de recentrer les échanges sur l'essentiel.
- Il faut toujours traiter avec attention et tact les interventions qui sont à côté du sujet, mais il faut tout de même les écarter de la discussion.
- Il est souvent préférable de laisser un apprenant répondre à une question d'un de ses pairs, plutôt que d'y répondre soi-même.
- Il faut voir à ce que nos questions soient à la fois bien ciblées et sans ambiguïté.
- Il est important de varier les critiques en fonction du degré d'assurance que l'on perçoit chez l'apprenant.



Témoignages de formateurs

L'apprentissage par la discussion

Au cours des années 1990, j'ai obtenu un certificat dans le programme de philosophie pour les enfants, donné par la Faculté de philosophie de l'Université Laval. Mon but n'était pas d'enseigner la philosophie, mais de la mettre en pratique avec les enfants. Basée sur les travaux du philosophe américain Matthew Lipman, cette approche utilise des romans philosophiques abordant les thèmes et les interrogations qui jalonnent l'histoire de la philosophie : la vérité, la beauté, la justice, la liberté, le bien, le mal, la souffrance, le sens de la vie, etc.

Ces études ont été pour moi une source d'enrichissement personnel et professionnel considérable. Elles m'ont permis d'apporter des changements pédagogiques à mon enseignement et de mieux définir la finalité de ma pratique éducative. Au cœur de cette démarche pédagogique se trouve la notion de dialogue. La classe se transforme alors en communauté de recherche où la discussion joue un rôle fondamental. Dans une classe de maternelle, c'est toute la classe qui se transforme en groupe de discussion. Avec des enfants de cet âge, il ne serait pas judicieux de former plusieurs groupes de discussion.

Au fil de mon expérience j'ai découvert que la mise en place d'une communauté de recherche basée sur la discussion, et ce dès la maternelle, permet de développer le jugement des enfants, leur réflexion, leur raisonnement, leur sens critique et leur logique, mais également leur identité personnelle et le respect des autres. À plusieurs égards d'ailleurs, l'approche pédagogique privilégiée par le programme de philosophie pour les enfants rejoint le développement des compétences visées par le programme de formation au préscolaire. Affirmer sa personnalité, interagir de façon harmonieuse avec les autres, communiquer en utilisant les ressources de la langue, construire sa compréhension du monde, ce sont là des compétences du programme de formation au préscolaire que la pratique de la discussion permet de développer par le moyen d'activités stimulantes, ouvertes et concrètes pour les enfants. J'ajouterais que le programme de philosophie pour les enfants revêt une grande valeur à mes yeux, car au cœur de cette pratique qui repose sur la discussion c'est une éducation à la citoyenneté qui est en jeu. Il faut voir ces « petits citoyens » du monde, âgés de 5 ou 6 ans, apprendre à s'exprimer, s'interroger, chercher, imaginer, découvrir ce qui était d'abord caché, comparer, évaluer, juger des idées ou des actions, faire des choix. Quelle autre approche privilégie une telle ouverture et met en place les conditions et le climat nécessaires pour qu'une petite fille explique à ses camarades : « Ce sont parfois les grands qui font les erreurs et ce sont les enfants qui doivent pardonner » ? Ne serait-ce que pour cette raison, le programme de philosophie pour les enfants est pour moi un trésor inestimable.

De façon plus précise, maintenant, disons qu'une période type consacrée à la philosophie pour les enfants présente à peu près les caractéristiques qui suivent. Généralement, la période se déroule le matin parce que les enfants sont plus reposés. Disposés en cercle, les enfants écoutent la lecture

d'un ou de plusieurs épisodes tirés d'un roman philosophique destiné à de jeunes enfants, par exemple *L'hôpital des poupées* d'Ann Margaret Sharp. Afin de soutenir la compréhension des enfants, des objets ou des illustrations peuvent accompagner la lecture. Par la suite, j'essaie de formuler des questions avec les enfants. Cette étape exige de ma part une grande ouverture et une grande attention afin d'aider les élèves à clarifier leurs questions. Au terme de cet effort, on se retrouve avec une banque de questions. L'étape suivante consiste à retenir une ou deux questions aux fins de la discussion. Les questions qui ne sont pas abordées à l'occasion de cette période peuvent l'être dans une autre. S'ensuit alors une période de discussion d'une trentaine de minutes, dans le meilleur des cas. Pour bien réussir une telle période de discussion, il est essentiel de ne pas abuser de la capacité d'écoute des enfants. Comme enseignante, je suis donc très attentive à tous les signes qui témoignent de la fatigue des élèves. La période de discussion se termine par la chanson « Elfie et la philosophie », baptisée Camille pour nos besoins. Enfin, les enfants expriment par un dessin ce qu'ils ont retenu de la discussion, et ce dessin est conservé dans un cahier consacré à la philosophie. Il va de soi que mon rôle d'enseignante est important dans le déroulement d'une bonne discussion. Non seulement je dois faire preuve de délicatesse et de tact dans le choix du sujet, mais je dois veiller également à bien répartir le temps de parole dans le groupe de discussion. Pour un enfant qui s'exprime moins, la prise de parole prend la forme d'un défi et il est essentiel que cet enfant se sente écouté et respecté par les autres pour qu'il veuille s'exprimer.

L'éducation au dialogue n'est pas une éducation abstraite, mais bien une éducation concrète qui se vit par le dialogue même et à travers laquelle les enfants apprennent à se découvrir et à respecter les autres. À mon avis, cette éducation

va au-delà du programme de philosophie pour les enfants ; ses bénéfices rejaillissent progressivement sur l'ensemble des disciplines enseignées à l'école et sur l'ensemble de la formation des enfants.

Madeleine Pineault
Enseignante à la maternelle
École Beausoleil
Commission scolaire des Premières-Seigneuries

Apprendre à penser par le dialogue

« Je construis ma vie à partir de ce que je suis, je m'ouvre au monde, je suis libre de penser et d'agir, avec un jugement qui me permet de construire ma vie et de construire le monde. »

Tout au long de l'année, dans le cadre de l'approche éducative « philosophie pour enfants », une douzaine de jeunes (de 4^e, 5^e et 6^e année) se réunissent à l'école une fois par semaine, le midi, pendant une période de 45 minutes, pour y apprendre à penser par et pour eux-mêmes. Plusieurs d'entre eux présentent une difficulté majeure à contrôler leurs réactions dans leurs relations avec les autres et possèdent une très faible estime d'eux-mêmes. Dans un premier temps, il s'agit de créer la communauté de recherche, chose qui est loin d'être facile. Mais quel défi ! Au cœur même de cette démarche se trouve le dialogue, qui demeure l'outil par excellence pour stimuler la réflexion, l'objectif premier étant toujours de favoriser la pratique et l'apprentissage de la réflexion.

Les jeunes s'expriment librement sur des sujets choisis par eux (liberté, amitié, sexualité, etc.). Ils reprennent les commentaires de leurs camarades pour les compléter, les enrichir, les nuancer ou les reformuler, et cela dans un climat de respect. Avec le temps, ils adoptent le modèle de questionnement, dont voici quelques exemples. Pourquoi dis-tu cela ? (le raisonnement). Que veux-tu dire par... ? (l'analyse d'un concept). Peux-tu préciser ta question ? (la recherche). Quelqu'un peut-il aider Pierre à reformuler, à préciser sa question ? (la traduction). As-tu besoin d'aide, Marie ? (l'entraide). Pierre, peux-tu exprimer les propos dans tes propres mots ? (l'écoute). Peut-on exprimer cette idée sous la forme d'une hypothèse ? (le respect). C'est à travers ces nombreuses interactions langagières des participants (élèves et enseignant), où le dialogue qui s'installe prend le caractère d'une

exploration et d'une recherche communes, que chacun apprend à articuler sa pensée. Ce qui m'étonne toujours, c'est qu'à travers cette construction du savoir, cette collaboration intellectuelle, la pensée s'autocorrige.

Après plusieurs années de pratique, je constate que le programme de « Philosophie pour enfants » développe, permet, suscite, donne lieu aux « je pense mieux », « j'agis mieux », « je réussis mieux » et « je suis plus heureux ». De plus, ce projet s'inscrit parfaitement dans la nouvelle réforme éducative, qu'il s'agisse de compétences transversales ou du développement intégral de la personne (intellectuel, social, affectif). Par son modèle d'enseignement, le programme « Philosophie pour enfants » ne cesse d'étonner tout en fournissant de remarquables outils pour soutenir le développement d'une pensée critique et créatrice, grâce à la mise en place de la communauté de recherche basée sur le dialogue.

Nicole Dallaire
Enseignante en 6^e année
École Félix-Antoine-Savard
Commission scolaire de Charlevoix

Apprendre à penser par et pour soi-même

Je suis enseignante dans un centre de formation en entreprise de récupération (CFER). Ce centre accueille des jeunes de 16 à 18 ans, qui éprouvent des troubles graves d'apprentissage et ont des retards importants dans leur cheminement scolaire. Le temps de classe est partagé entre l'enseignement des matières de base (français, mathématiques, sciences) adaptées au monde du travail et la formation dans l'entreprise de récupération elle-même.

Apprendre à penser par et pour soi-même par la pratique du groupe de discussion (inspirée du courant de la philosophie pour enfants) correspond tout à fait aux besoins spécifiques de la population scolaire des CFER.

Former une communauté de recherche avec des jeunes en difficulté d'apprentissage et de comportement est une approche judicieuse, puisqu'elle permet l'éveil de la pensée critique. Ne sommes-nous pas nombreux à déplorer le manque, voire l'absence d'objectivité, de réflexion, de jugement, de raisonnement et de discours argumentatifs logiques de nos jeunes futurs travailleurs ?

La communauté de recherche basée sur le dialogue, l'écoute et le partage est la voie royale permettant à nos jeunes de devenir de meilleurs citoyens, plus respectueux des normes sociales et plus tolérants dans leurs rapports avec les autres. À travers la communauté de recherche, le jeune apprend à construire sa pensée, à s'autocorriger, à développer son estime de soi, tout cela dans le respect de l'opinion de l'autre. Vivre une communauté de recherche dans un CFER corres-

pond en tous points aux objectifs de sa formation qui est de favoriser le développement de personnes autonomes, de citoyens engagés et de travailleurs productifs.

Claire LeMay
Enseignante, CFER de Bellechasse
Commission scolaire Côte-du-Sud

Des discussions de scientifiques en herbe

Les élèves ont beaucoup à dire sur une foule de sujets. En tant qu'enseignante en sciences au secondaire, j'ai eu maintes fois l'occasion de m'en rendre compte, car de temps à autre j'aime bien laisser la parole aux élèves.

Il m'arrive de présenter aux élèves diverses études de cas (cette formule me plaît, car elle nous rapproche du quotidien). Lors de l'analyse de ces mises en situation, les élèves doivent, dans un premier temps, discuter en équipes de deux dans le but de définir la ou les causes du problème évoqué. Dans un deuxième temps, une plénière a lieu. Chaque équipe peut partager son point de vue avec les autres. Mon rôle est alors celui d'une animatrice, laissant la place aux propos des élèves et veillant à ce que chacun puisse s'exprimer. De plus, je m'efforce de sensibiliser les élèves à la nécessité de déceler certains éléments semblables qui unissent des situations afin de les aider à effectuer de plus nombreux et de plus fréquents transferts des apprentissages. J'agis alors comme guide, assistant les élèves dans cette tâche. Dans la même veine, j'amène les élèves à énoncer d'autres situations où ils pourraient réutiliser ces apprentissages. Comme ce ne sont pas des tâches très faciles pour les élèves – particulièrement les premières fois –, le contexte d'une discussion en grand groupe se prête à merveille à ce travail, où chacun s'implique collectivement.

À d'autres occasions, nous amorçons en classe des discussions à propos de faits ou d'hypothèses scientifiques rapportés dans l'actualité. Ces discussions informelles, la plupart du temps tenues en début de cours, peuvent porter sur des éléments qui seront à l'étude durant la leçon. Les thèmes traités se révèlent aussi d'excellents prétextes pour réviser certains aspects abordés précédemment. Ces discussions nous permettent donc de voir ou de revoir la matière d'une façon originale et agréable. À certaines occasions, les sujets évoqués

peuvent porter sur des questions diverses que se posent les élèves. Même si ces thèmes ne sont pas toujours directement « au programme », je considère que l'investissement de temps peut rapporter beaucoup en bienfaits pédagogiques, à commencer par un intérêt accru de la part des élèves pour les sciences. J'essaie de faire en sorte que ceux-ci s'émerveillent devant des phénomènes et des innovations scientifiques ou tout simplement qu'ils y réagissent. Je veux piquer leur curiosité. Si, d'entrée de jeu, mon cours leur apparaît un peu plus intéressant, et par le fait même un peu plus agréable, je crois qu'ils seront dans de meilleures dispositions affectives pour ce qui va suivre.

En plus de m'aider à voir ou à revoir le programme à l'étude et à développer la motivation des élèves, les discussions me paraissent apporter d'autres bienfaits fondamentaux à la formation des élèves, ces futurs « citoyens éclairés ». Notamment, lors de nos discussions, nous nous attardons au respect du point de vue des autres. Sans être nécessairement d'accord avec ce que l'autre dit, nous respectons son opinion. Je demande aussi aux élèves d'exercer leur pensée critique. Quand ils lisent un article qui traite d'un sujet scientifique, je les invite tout d'abord à se situer personnellement face à ce qui est dit, puis à écouter les arguments de leurs compagnons et, enfin, à chercher d'autres sources qui puissent valider ou invalider ce qu'ils pensaient initialement du sujet. Après une telle recherche, un retour en classe est d'une grande richesse. De plus, lors de nos discussions, je cherche à sensibiliser mes élèves au fait qu'il n'y a pas toujours – en fait qu'il y a rarement – une seule bonne réponse acceptable. Il faut ajouter à ces apports que nous offrent les discussions le fait qu'elles permettent aux élèves de développer leurs capacités de communication.

Nancy Brouillette
Enseignante en sciences au secondaire
École secondaire Val-Mauricie
Commission scolaire de l'Énergie



Conclusion

Nous sommes arrivés au terme de cette exploration de la formule pédagogique du groupe de discussion. Nous y avons découvert que la mise sur pied de groupes de discussion peut favoriser le développement des compétences tant intellectuelles que sociales et affectives. Bien entendu, à travers les différents types de groupes de discussion que sont la plénière, le buzz-groupe, la racine carrée, la tournante, le débat ou le panel, la pratique de la discussion ne favorise pas toujours également le développement des différentes compétences. Par ailleurs, la dynamique du groupe, la maturité sociale, cognitive et symbolique des apprenants ainsi que les objectifs d'apprentissage ne seront pas sans influencer le choix que l'on fera de mettre l'accent sur le développement des habiletés interpersonnelles et les attitudes ou sur les habiletés cognitives. Il n'en demeure pas moins que, d'une manière ou d'une autre, la formule du groupe de discussion ne doit pas être le lieu du laisser aller et du n'importe quoi. Bien au contraire, il s'agit d'une formule rigoureuse et systématique qui exige un énorme investissement tant de la part du formateur que de celle des apprenants.

En réalité, l'efficacité de cette formule n'est jamais garantie et dépend toujours des objectifs d'apprentissage, du contexte dans lequel se déroule la discussion, de celui qui l'anime, des

apprenants. Néanmoins certaines pratiques conduisent inévitablement à l'échec : une mauvaise préparation des participants, un objet de discussion mal défini, une structuration insuffisante de la démarche ou un climat malsain dans le groupe sont autant de facteurs qui nuisent à l'atteinte des objectifs fixés. Il est également évident que cette formule pédagogique modifie le rôle traditionnel de l'enseignant. De fournisseur des savoirs, celui-ci devient le guide des apprenants. Il n'est donc plus celui qui possède toutes les réponses mais, à l'instar des apprenants, une personne en questionnement et en recherche.

La formule du groupe de discussion permet aux apprenants de prendre la parole. Elle repose sur le dialogue et, partant, l'accent y est mis tout autant sur l'expression verbale que sur le savoir écouter. Ici, le dialogue ne consiste pas en un simple bavardage ni en une joute oratoire à la manière des sophistes. Au contraire, la formule met en scène un processus où chacun écoute l'autre et lui répond en tenant compte de ce qu'il vient de dire. De plus, il ne s'agit pas de parler pour parler, mais de former une communauté d'apprentissage où chacun accroît ses connaissances en échangeant verbalement avec les autres. Le groupe de discussion est donc une formule pédagogique où les relations interpersonnelles jouent un rôle fondamental et requièrent du formateur une vigilance constante afin de créer et de maintenir un climat d'apprentissage serein.

En rédigeant cet ouvrage nous avons comme première ambition de mettre à la disposition du public francophone une synthèse récente, facile à consulter et d'une lecture agréable. Au lecteur de juger si cet objectif est atteint. Pour notre part, nous serons payés de nos efforts si cette contribution à la collection *Formules pédagogiques* devait amener certains

formateurs à mettre sur pied le groupe de discussion dans leurs classes et en aider d'autres à réfléchir sur des pratiques qu'ils utilisent déjà.

Nous ne pouvons terminer ce petit ouvrage sans penser à cet enseignant de chimie à qui nous devons tellement. Nous ne sommes pas devenus chimistes pour autant, mais à travers son enseignement nous nous sommes découvert une passion pour ce qui, dans l'histoire des hommes, a permis l'émergence d'une idée, d'une découverte ou d'un savoir. Mais aussi, et c'est là l'essentiel, nous avons appris la puissance de la parole partagée.



Liens entre le groupe de discussion et le Programme de formation de l'école québécoise

Comme plusieurs autres pays industrialisés, le Québec a procédé à une réforme en profondeur de ses programmes d'études au primaire et au secondaire. Le programme, formulé selon l'approche par compétences, recentre l'école sur l'apprentissage et fait acquérir aux élèves des compétences disciplinaires et transversales liées à des domaines d'expérience de vie. Le changement est donc important et ne se ramène pas à un simple caprice de vocabulaire.

Le Programme de formation de l'école québécoise (2000) présente une architecture complexe, constituée d'un programme des programmes et des programmes d'études propres aux différentes disciplines. Le programme des programmes s'organise autour de compétences transversales et de domaines d'expérience de vie. Les compétences transversales permettent d'agir efficacement dans une variété de situations. Au nombre de quatre, on les retrouve à l'œuvre aussi bien dans les disciplines que dans les domaines d'expérience de vie, mais elles sont d'une portée plus générale car elles résultent de l'intégration et de la synthèse de l'ensemble des apprentissages. Les huit domaines d'expérience de vie présentent les intentions de formation au regard de dimensions importantes de la vie des jeunes. La prise en compte des aspects de la vie contemporaine qui touchent l'élève constitue une source de

motivation importante, puisqu'elle permet à celui-ci d'établir des liens significatifs entre ses apprentissages scolaires et sa vie quotidienne. Quant aux programmes d'études, ils sont regroupés en cinq grands domaines d'apprentissage. Ils permettent aux élèves d'accéder à la culture et développent des compétences disciplinaires.

En outre, ce programme propose une conception de l'apprentissage qui repose sur l'apport des perspectives cognitiviste et socioconstructiviste. Selon cette perspective, l'apprentissage consiste en une démarche d'appropriation personnelle de l'apprenant, démarche qui mobilise des ressources cognitives et affectives et qui est marquée par un environnement culturel et des interactions sociales. Dans la mesure où le groupe de discussion s'appuie sur les connaissances et l'expérience des élèves et sur leurs interactions sociales et langagières comme moteur principal de l'apprentissage, il présente de nombreux points d'ancrage avec le Programme de formation de l'école québécoise, en particulier avec le programme des programmes. Le tableau qui suit s'attache à montrer les liens entre le groupe de discussion comme instrument de développement intellectuel et personnel, d'éducation à la démocratie et d'éducation éthique, les domaines d'expérience de vie et les compétences transversales.

*Tableau 2 : Liens entre le groupe de discussion
et le Programme de formation de l'école québécoise*

Groupe de discussion	Compétence(s) transversale(s)	Domaines d'expérience de vie	Intention éducative liée au domaine
Le groupe de discussion : un outil de développement intellectuel	• Compétences d'ordre intellectuel – Compétence 2 (Résoudre des problèmes) – Compétence 3 (Exercer sa pensée critique) • Compétence de l'ordre de la communication • Compétence 1 (Communiquer de façon appropriée)	Vision du monde	L'élève construira progressivement une vision du monde dynamique donnant un sens à sa vie.
Le groupe de discussion : un outil de développement personnel	• Compétence d'ordre personnel et social – Compétence 1 (Développer son identité personnelle) • Compétence d'ordre intellectuel – Compétence 3 (Exercer sa pensée critique)	Vision du monde	L'élève construira progressivement une vision du monde dynamique donnant un sens à sa vie.

*Tableau 2 : Liens entre le groupe de discussion
et le Programme de formation de l'école québécoise (suite)*

Groupe de discussion	Compétence(s) transversale(s)	Domaines d'expérience de vie	Intention éducative liée au domaine
Le groupe de discussion : un outil d'éducation à la démocratie	• Compétence d'ordre intellectuel – Compétence 3 (Exercer sa pensée critique) • Compétences d'ordre personnel et social – Compétence 2 (Entretenir des relations interpersonnelles harmonieuses) – Compétence 3 (Travailler en coopération) • Compétence de l'ordre de la communication – Compétence 1 (Communiquer de façon appropriée)	Vivre-ensemble et citoyenneté	L'élève participera à la vie démocratique en jouant un rôle actif au sein de l'école et de la société, dans un esprit d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité et de la différence.
Le groupe de discussion : un outil d'éducation éthique	• Compétences d'ordre personnel et social – Compétence 2 (Entretenir des relations interpersonnelles harmonieuses) – Compétence 4 (Faire preuve de sens éthique) • Compétence de l'ordre de la communication – Compétence 1 (Communiquer de façon appropriée)	Développement sociorelationnel	L'élève participera activement à ses apprentissages avec les autres membres de sa communauté.



Bibliographie

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1997). « Pour une éducation à l'altérité », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 33, n° 1, p. 123-132.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. et L. PORCHER (1996). *Éducation et communication interculturelle*, Paris, Presses universitaires de France.
- ARCHAMBAULT, J. et R. CHOQUINARD (1996). *Vers une gestion éducative de la classe*, Montréal, Gaëtan Morin.
- ASTOLFI, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF.
- BARTH, B.M. (1993). *Guider le processus de construction de sens*, Paris, ESF.
- BROWN, A.L. et J.C. CAMPIONE (1995). « Concevoir une communauté de jeunes élèves : leçons théoriques et pratiques », *Revue française de pédagogie*, n° 111, p. 11-33.
- BRUNELLE, J. et C. TURCOTTE (1982). *Les formules pédagogiques*, Sainte-Foy, Université Laval, Service de pédagogie universitaire, 5^e impression.
- BURKE, C. (1994). « Tulipes, papier d'aluminium et enseignement : le journal de bord d'un professeur novice », dans C.R. Christensen, D.A. Garvin et A. Sweet (dir.), *Former à une*

- pensée autonome. La méthode de l'enseignement par la discussion* (p. 41-75) (trad. L. Cohen), Bruxelles, De Boeck/ERPI.
- CHAMBERLAND, G., L. LAVOIE et D. MARQUIS (1995). *20 formules pédagogiques*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- CHAMPAGNE, M. (1979). *Comment utiliser la discussion de groupe dans l'enseignement ?* Sainte-Foy, Université Laval, Service de pédagogie universitaire.
- CHRISTENSEN, C.R. (1994a). « Principes et méthodes de l'enseignement par la discussion », dans C.R. Christensen, D.A. Garvin et A. Sweet (dir.), *Former à une pensée autonome. La méthode de l'enseignement par la discussion*, (p. 17-38), Bruxelles, De Boeck/ERPI.
- CHRISTENSEN, C.R. (1994b). L'étudiant enseigne, le professeur apprend : avantages réciproques de l'enseignement par la discussion », dans C.R. Christensen, D.A. Garvin et A. Sweet (dir.), *Former à une pensée autonome. La méthode de l'enseignement par la discussion* (p. 113-137), Bruxelles, De Boeck/ERPI.
- CHRISTENSEN, C.R. (1994c). « Interroger, écouter, répondre : questions pratiques de l'enseignement par la discussion », dans C.R. Christensen, D.A. Garvin, A. Sweet (dir.), *Former à une pensée autonome. La méthode de l'enseignement par la discussion* (p. 171-193) (trad. L. Cohen), Bruxelles, De Boeck/ERPI.
- CHRISTENSEN, C.R., D.A. GARVIN et A. SWEET (dir.) (1994). *Former à une pensée autonome. La méthode de l'enseignement par la discussion* (trad. L. Cohen), Bruxelles, De Boeck/ERPI.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1987). *Les défis éducatifs de la pluralité*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation.
- DE VECCHI, G. (1992). *Aider les élèves à apprendre*, Paris, Hachette.

- DILLON, J.T. (1990). « Conducting discussions by alternatives to questioning », dans W.W. Willen (dir.), *Teaching and Learning Through Discussion* (p. 79-96), Springfield, Ill., Charles C. Thomas.
- ELMORE, R.F. (1994). Avant-propos, dans C.R. Christensen, D.A. Garvin et A. Sweet (dir.), *Former à une pensée autonome. La méthode de l'enseignement par la discussion* (p. V-XVII), Bruxelles, De Boeck/ERPI.
- FAWCETT HILL, W. (1969). *Learning thru Discussion*, Beverly Hills/London, Sage Publications.
- FINKIELKRAUT, A. (1985). « La défaite de Goethe », *Le temps de la réflexion*, p. 17-29.
- FINKIELKRAUT, A. (1987). *La défaite de la pensée*, Paris, Gallimard.
- GADAMER, H.G. (1996). *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique* (trad. P. Fruchon, J. Grondin et G. Merlio), Paris, Seuil.
- GALL, J.P. et M.D. GALL (1990). « Outcomes of the discussion method », dans W.W. Wilen (dir.), *Teaching and Learning Through Discussion. The Theory, Research and Practice of the Discussion Method* (p. 25-44), Springfield, Charles C. Thomas.
- GARVIN, D.A. (1994). « Apprendre : barrières et voies d'accès », dans C.R. Christensen, D.A. Garvin et A. Sweet (dir.), *Former à une pensée autonome. La méthode de l'enseignement par la discussion* (p. 3-15) (trad. L. Cohen), Bruxelles, De Boeck/ERPI.
- GAUTHIER, C., J.-F. DESBIENS, A. MALO, S. MARTINEAU et D. SIMARD (1997). *Pour une théorie de la pédagogie*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval.
- GAUTHIER, C., J.-F. DESBIENS et S. MARTINEAU (1999). *Mots de passe pour mieux enseigner*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval.

- GAUTHIER, C., S. MARTINEAU et D. RAYMOND (1998). « Schéhérazade ou comment faire de l'effet en formateur », *Vie pédagogique*, n° 107, p. 25-32.
- GEOFFRION, P. (1992). « Le groupe de discussion », dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p. 311-335), Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2000). *Programme de formation de l'école québécoise*, Québec, Gouvernement du Québec.
- GRONDIN, J. (1993a). *L'horizon herméneutique de la pensée contemporaine*, Paris, Vrin.
- GRONDIN, J. (1993b). *L'universalité de l'herméneutique*, Paris, Presses universitaires de France.
- HABERMAS, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel* (trad. J.-M. Ferry), Paris, Fayard.
- HANSEN, A.J. (1994). « Le contrat didactique », dans C.R. Christensen, D.A. Garvin et A. Sweet (dir.), *Former à une pensée autonome. La méthode de l'enseignement par la discussion* (p. 141-154) (trad. L. Cohen), Bruxelles, De Boeck/ERPI.
- HINDE, R.A., A.N. PERRET-CLERMONT et J. STEVENSON-HINDE (1988). *Relations interpersonnelles et développement des savoirs*, Suisse, Del Val.
- HOCQUARD, A. (1996). *Éduquer, à quoi bon ?* Paris, Presses universitaires de France.
- HOUSSAYE, J. (1988). *Le triangle pédagogique*, Berne, Peter Lang.
- HYMAN, R.T. et E.V. WHITFORD (1990). « Strategic discussion for content area teaching », dans W.W. Wilen (dir.), *Teaching and Learning Through Discussion. The Theory, Research and Practice of the Discussion Method* (p. 127-146). Springfield, Ill., Charles C. Thomas Publisher.

- JONNAERT, P., C. VANDER BORGHT *et al.* (1999). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des formateurs*, Bruxelles, De Boeck.
- LECLERC, M. (1975). *Perspectives sur le séminaire ou le groupe de discussion*, Sainte-Foy, Université Laval, Service de pédagogie universitaire.
- LEGENDRE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal/Paris, Guérin/Eska.
- LEONARD, H.B. (1994). « L'écoute et l'art d'animer une discussion », dans C.R. Christensen, D.A. Garvin et A. Sweet (dir.), *Former à une pensée autonome. La méthode de l'enseignement par la discussion* (p. 155-170) (trad. L. Cohen), Bruxelles, De Boeck/ERPI.
- MAKHOUR, H. (1998). « Développer chez l'élève l'habileté à dialoguer », *Vie pédagogique*, n° 106, p. 10-11.
- MAISONNEUVE, J. (1969). *La dynamique des groupes*, Paris, Presses universitaires de France.
- MCKEACHIE, W.J. et J.A. KULIK (1975). « Effective college teaching », dans F.N. Kerlinger (dir.), *Review of Research in Education*, 3, Itasca, Ill., Peabody.
- MEIRIEU, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF.
- MIGUELEZ, R. (1997). « L'éducation au dialogue : éducation pour la paix », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 33, n° 1, p. 101-112.
- MUCCHIELLI, A. (1987). *Les motivations*, Paris, Presses universitaires de France.
- NASH, L.L. (1994). « L'importance du semestre », dans C.R. Christensen, D.A. Garvin et A. Sweet (dir.), *Former à une pensée autonome. La méthode de l'enseignement par la discussion* (p. 255-274) (trad. L. Cohen), Bruxelles, De Boeck/ERPI.

- REBOUL, O. (1995). *Qu'est-ce qu'apprendre?* Paris, Presses universitaires de France.
- PALINCSAR, A.S. (1987, janvier). «Reciprocal teaching: Can student discussions boost comprehension?», *Instructor*, p. 56-60.
- PERRENOUD, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF.
- PORCHER, L. et M. ABDALLAH-PRETCEILLE (1998). *Éthique de la diversité et éducation*, Paris, Presses universitaires de France.
- PRESSEAU, A. (1998). *Le transfert des connaissances en mathématiques chez des élèves de première secondaire: le rôle des interactions sociales*. Thèse de doctorat inédite, Montréal, Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.
- PROULX, J. (1999). *Le travail en équipe*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- RICŒUR, P. (1986b). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique générale, II*, Paris, Seuil.
- SASSEVILLE, M. (2000a). *La pratique de la philosophie avec les enfants*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, 2^e édition.
- SASSEVILLE, M. (2000b). «L'animation d'une discussion en communauté de recherche philosophique: un geste lucide», dans M. Sasseville (dir.), *La pratique de la philosophie avec les enfants* (p. 85-101), Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, 2^e édition.
- SAVARD, M. (2000). «Les principaux moments de l'animation», dans M. Sasseville (dir.), *La pratique de la philosophie avec les enfants* (p. 65-84), Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval.

- SIMARD, D. (1999). *Postmodernité, herméneutique et culture : les défis culturels de la pédagogie*. Thèse de doctorat, Université Laval, Sainte-Foy, Québec.
- SIMARD, D. et S. MARTINEAU (1999). « Quelle culture à l'école : Goethe ou Herder ? », *Pédagogie collégiale*, vol. 12, n° 4, p. 8-12.
- SIMARD, D. (2001). « L'approche par compétences marque-t-elle le naufrage de l'approche culturelle dans l'enseignement ? », *Vie pédagogique*, n° 118, p. 19-23.
- TARDIF, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*, Montréal, Logiques.
- TARDIF, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Logiques.
- TARDIF, J. et A. PRESSEAU (1998). « Quelques contributions de la recherche pour favoriser le transfert des apprentissages », *Vie pédagogique*, n° 108, p. 39-44.
- THÉRIEN, C. (1997). « Gadamer et la phénoménologie du dialogue », *Laval théologique et philosophique*, vol. 53, n° 1, p. 167-180.
- VATTIMO, G. (1990). *La société transparente*, Paris, Desclée de Brouwer.
- VYGOTSKY, L.S. (1978). *Mind in Society : The Development of Higher Psychological Processes* (trad. M. Cole et al.), Cambridge, Harvard University Press.
- WARNKE, G. (1991). *Herméneutique, tradition et raison* (trad. J. Colson), Bruxelles, De Boeck-Wesmael.
- WILEN, W.W. (dir.) (1990). *Teaching and Learning Through Discussion. The Theory, Research and Practice of Discussion Method*, Springfield, Ill., Charles C. Thomas Publisher.
- WILEN, W.W. (1990). « Forms and phases of discussion », dans W.W. Wilen (dir.), *Teaching and Learning Through Discussion. The Theory, Research and Practice of Discussion Method* (p. 3-24), Springfield, Ill., Charles C. Thomas Publisher.