

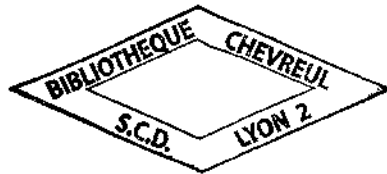
Philippe MEIRIEU

REPARER LES LIVRES
VOUS-MEMES

APPRENDRE EN GROUPE ?

Contribution à la recherche
sur les pratiques de groupe
en situation scolaire

TOME I



1983

Thèse présentée en vue du Doctorat d'Etat
devant l'Université LYON II

634407

INTRODUCTION GENERALE

Le dessin de Mirella

Un matin d'hiver 1967, un élève entre dans la classe de Mario LODI à PIADENA; il tient par le cou un faisan mort (1). L'instituteur, formé aux "méthodes actives", attentif à l'exploitation pédagogique possible du moindre événement, laisse les

(1) M. LODI, L'enfance en liberté, p. 117.

N. B.: Pour les références, nous utilisons les principes suivants:

- En ce qui concerne les ouvrages, nous mentionnons, en bas de page, le nom de l'auteur, le titre et la page de référence. Les indications bibliographiques complètes (éditeur, lieu d'édition, nombre de pages) figurent seulement dans la bibliographie.
- En ce qui concerne les ouvrages collectifs, nous mentionnons le nom de l'auteur utilisé, le titre de sa contribution, le nom de l'auteur ayant dirigé la rédaction de l'ouvrage, le titre général et la page de référence. Les indications complètes, y compris la pagination de la contribution utilisée, figurent seulement dans la bibliographie.
- En ce qui concerne les articles, nous mentionnons le nom de l'auteur, le titre de l'article, le nom de la revue, son numéro, sa date de parution et la page de référence. La pagination de l'article figure seulement dans la bibliographie.

Dans tous les cas, et afin d'alléger le système de référencement, si le nom de l'auteur ou le titre sont déjà cités dans le texte lui-même, nous ne faisons figurer en note que les renseignements manquants.

enfants discuter librement sur l'animal: on échange des impressions sur son habitat et son mode de vie. Puis, le maître propose que l'on rédige au tableau la description la plus exacte et la plus concise possible du faisan. Un texte naît ainsi, qui réunit les mots et les expressions les plus appropriés parmi toutes les propositions qui fusent dans la classe. Chaque élève, ensuite, illustre le texte tout en continuant à discuter, et l'on se perd en conjectures sur ce qu'a été la vie de cet animal. Le lendemain, une élève, Umberta, qui, visiblement, n'a pas cessé de penser au faisan, propose au maître d'écrire son histoire; elle demande la collaboration de deux camarades et se met au travail avec eux. Mais, dans le petit groupe, il y a désaccord car, si Umberta plaide pour un texte écrit, Cosetta, elle, veut utiliser le dessin. Qu'à cela ne tienne! Les enfants décident de réaliser un montage audio-visuel associant dessins et texte. Tibério, le troisième participant, propose, quant à lui, d'introduire une illustration sonore dont il veut bien se charger. Avec l'aide du maître, le petit groupe se met alors au travail et chacun apporte, dans l'élaboration de la tâche commune, l'élément auquel il est le plus sensible et sur lequel il se sent le plus compétent. Une fois le scénario terminé, on décide d'associer les autres élèves de la classe à ce travail. Et voilà que, à sa grande surprise, c'est Mirella, une redoublante un peu triste et toujours mise à l'écart, qui est choisie pour faire l'illustration du premier chapitre. Le travail se poursuit ensuite normalement jusqu'à la visite inopinée du directeur de l'école, "un universitaire cultivé, attentif et bien préparé" (1). Ce que l'on fait ici l'intéresse beaucoup et il demande que le début du montage audio-visuel lui soit présenté. Le dessin de Mirella attire son attention: certes, il a de très belles couleurs, mais il ne correspond pas

(1) L'enfance en liberté, p. 127.

du tout au texte et il conviendrait de le changer: "Il me semble que le narrateur a dit: c'est un très beau matin d'hiver et un pâle soleil se lève. Ici, au contraire, le soleil est tout enflammé, il faudrait le refaire et mettre un peu de brume estompée au lieu de ce rouge violacé" (1). Mirella baisse les yeux, elle a sûrement un peu honte; la confiance qu'elle venait de retrouver s'évanouit complètement. Le maître tente de détourner la conversation; il sait que, sur le plan technique, le directeur a raison et il s'interroge: "Comment lui faire comprendre, devant la fillette, la signification psychologique que revêtait le choix des enfants?" (2). Le directeur finit par quitter la classe, inconscient visiblement du dérèglement qu'il vient d'y apporter, "l'atmosphère de travail est rompue" (3); il faudra attendre l'après-midi pour que les activités puissent reprendre leur cours et aboutir normalement à la présentation du montage à toute la classe.

Cette séance de travail est, à bien des égards, exemplaire: Il est incontestable, en effet, que le maître a su ici avec un réel bonheur profiter d'un événement que beaucoup auraient considéré comme inopportun pour bâtir tout un dispositif pédagogique. Il a su, à la fois, laisser les élèves s'exprimer librement et canaliser leurs initiatives pour qu'elles puissent aboutir. M.LODI sait parfaitement que la liberté d'expression abandonnée à elle-même engendre trop souvent la dispersion et, au bout du compte, l'amertume devant ce qui finit par être considéré comme du temps perdu. Aussi a-t-il dosé avec justesse directivité et non directivité, et son intervention, articulée au vécu des élèves, a donné sens et forme à ce vécu. De lui, l'on pourrait dire ce que

(1) M. LODI, L'enfance en liberté, p.128.

(2) idem.

(3) ibid., p. 129.

G. SNYDERS dit de P. OURY: "Il nous apporte l'exemple d'un type d'intervention du maître qui ne contredit pas la vie des élèves; tout au contraire, c'est lui qui permet d'atteindre les buts désirés, entrevus - mais au milieu de tant de confusions, de contradictions même. C'est elle qui est nécessaire pour que se réalise la liberté: c'est dire qu'elle correspond à l'attente du groupe, prolonge son appel et trouve en conséquence prolongement dans les réponses qu'elle suscite." (1)

M. LODI a-t-il, au sens strict, utilisé ici des "techniques de groupe"? Nous aurons, plus tard, à définir précisément la notion de groupe en pédagogie scolaire; notons simplement, pour l'instant, en première approximation, que ces situations peuvent être dites "de groupe" dans la mesure où elles ne mettent pas en jeu une série de relations duelles maître-élève, mais comportent un ensemble plus ou moins complexe de relations horizontales, dont la structuration constitue ce que nous nommerons le "mode de fonctionnement". Si l'on regarde maintenant de plus près le déroulement de ce travail, l'on peut y distinguer trois moments bien distincts.

Dans un premier temps, après une libre discussion de quelques minutes, le maître propose que la classe rédige en commun la description du faisan. Comment s'y prend-t-il? Il laisse fuser les propositions sans contrainte, ne retenant que celles qui lui paraissent les meilleures et qu'il inscrit au tableau. Il demande ensuite à tous ses élèves de proposer un classement des phrases et, là encore, retient les meilleures hypothèses. Le résultat est incontestablement une réussite, et c'est tout naturel puisqu'il est la synthèse réalisée par le maître des meilleures propositions des élèves. Ainsi le groupe a-t-il fonctionné avec, comme objectif, de produire le meilleur résultat possible, et le maître, qui incarne ici cette logique de production,

(1) Où vont les pédagogies non-directives?, pp. 283 et 284.

a effectué les choix nécessaires. Pour habituel qu'il soit dans la vie quotidienne des classes, ce fonctionnement appelle plusieurs remarques. D'une part, il n'est pas certain qu'il y ait bien ici une efficience spécifique du groupe et l'on peut très bien considérer que la somme des travaux individuels, accomplis par chacun séparément, aurait permis au maître la composition d'une synthèse du même ordre. Les expériences menées par D. MACQUART (1) indiquent que, dans un groupe où la seule règle de fonctionnement est la confrontation des propositions individuelles en vue d'accéder au meilleur résultat, il n'y a pas d'écart significatif entre le résultat en groupe réel (les personnes étant confrontées les unes aux autres) et en groupe fictif (l'animateur rassemblant lui-même des travaux réalisés individuellement). Par ailleurs, et quoique M. LODI nous donne peu de précision sur cette question, il est vraisemblable que ce sont les élèves reconnus comme les plus compétents qui ont, en grande partie, inspiré le texte. Comment pourrait-il en être autrement puisque le critère est ici la qualité du résultat? En effet, il est clair que, chaque fois qu'un groupe se trouve mis dans une situation où la qualité du produit élaboré collectivement sera, implicitement ou explicitement, évalué, il est amené à utiliser les compétences qui existent déjà et à écarter les apports de ceux et celles qui sont perçus comme les moins compétents. La discrimination s'opère entre les membres du groupe dont la participation contribue à la qualité du résultat, et les autres dont le silence seul est finalement requis. Parfois l'éducateur, pris de quelque remord, tente bien de donner la parole aux plus faibles; mais, dans la mesure où il continue de fonctionner dans une logique économique, ces velleités ne sont guère prises au sérieux et, dans le pire des cas, elles ajoutent le mépris de la sollicitude au sentiment d'être mis à l'écart. Car, ce qui est

(1) cité par S. MOSCOVICI et G. PAICHELER, Introduction à la psychologie sociale, pp. 11 et 12.

déterminant ici, ce sont bien le statut affecté à la production et les nécessités fonctionnelles qu'il entraîne. Comme le note A. N. PERRET-CLERMONT, envisager les groupes de travail "en termes d'efficacité dans la production" conduit "à faire plutôt appel à l'évaluation de performances collectives qu'à la mise en évidence d'éventuels bénéfices individuels" (1).

La deuxième utilisation du groupe par M. LODI est sensiblement différente: à l'initiative d'un élève se constitue un petit groupe de travail chargé de raconter la vie du faisan. Mais, il y a désaccord entre les participants sur la technique à utiliser: alors que l'un d'eux veut utiliser l'écriture, un autre souhaite présenter des dessins et un troisième envisage une illustration sonore composée de musiques et de bruitages. L'intervention du maître permet de trouver un terrain d'entente et il est décidé de créer un montage audio-visuel associant les trois techniques. La construction du scénario démarre alors, chacun proposant, à chaque phase de son élaboration, un apport particulier. Le groupe se structure ainsi progressivement, utilisant au mieux la sensibilité et les compétences de chacun. Contrairement à ce qui se passe dans l'exercice précédent, la définition et la répartition des rôles garantissent ici le groupe contre l'exclusion de certains de ses membres. Chacun a une tâche précise et, si l'un ou l'autre s'en écarte parfois, il s'agit de phénomènes très marginaux qui ne remettent pas en question le mode général de fonctionnement. Puisque le projet a été conçu à partir de la composition même du groupe, il y a congruence parfaite entre cette composition et la tâche qu'il se propose d'accomplir: son mode de fonctionnement, quant à lui, peut être considéré comme la projection du groupe sur la tâche, il est donc parfaitement isomorphe à ces deux données. Ce type de mise en groupe paraît donc, à première analyse, constituer un modèle pédagogique satisfaisant. Cependant, la prégnance du projet y reste telle

(1) Recherche en psychologie sociale expérimentale et activité éducative, in Revue Française de Pédagogie, n° 53, oct.-nov. déc. 1980, p. 33.

qu'elle rend fort difficile le travail d'un membre du groupe dans un secteur qui n'est pas sa spécialité. Comment accepter, en effet, sans sacrifier la qualité du produit fini, qu'un élève sorte du domaine de sa compétence? Et, si aucun d'entre eux n'en sort, quel apprentissage va-t-il effectuer? L'élève imaginaire griffonne quelques textes, il charge son camarade qui a une bonne orthographe d'en assurer la correction, et c'est le dessinateur habile qui sera chargé des dessins... mais qui continuera, lui, à être dépendant de l'imagination d'autrui et à ignorer l'orthographe! La subordination du groupe au projet, même dans l'hypothèse où celui-ci est l'expression du groupe, sacrifie l'apprentissage individuel et ne tolère que le perfectionnement. Cela peut évidemment avoir des effets d'ordre psychologique, chacun de ses membres se sentant reconnu et utile, mais cela ne peut lui permettre d'accéder à des domaines pour lesquels il est peu compétent et guère motivé. Là encore, ce qui est déterminant c'est bien le statut affecté à la production et ses conséquences sur le mode de fonctionnement du groupe.

La troisième utilisation du groupe rompt radicalement avec cette logique. On décide, en effet, de mettre toute la classe à contribution pour réaliser les dessins prévus dans le scénario; les élèves choisissent alors de demander à Mirella que chacun sait peu sûre d'elle et assez faible en dessin de réaliser l'illustration du premier chapitre. Ils sacrifient ici délibérément la qualité du produit pour réaliser deux objectifs qui leur paraissent prioritaires: redonner confiance à une camarade et lui permettre d'améliorer ses performances en dessin. Et ces objectifs semblent bien atteints puisque M. LODI note: "D'abord elle n'y croit pas, puis ses yeux éteints s'illuminent et, rayonnante, elle prépare sa feuille et ses pastels; elle me sourit et trace son grand soleil rouge sur fond cyclamen, n'osant pas encore croire à un si grand honneur" (1). La décision de la classe n'est en rien

(1) L'enfance en liberté, p. 124.

condescendante: tout le monde voit bien que le dessin est assez éloigné de ce qui avait été demandé, mais ce n'est pas là l'essentiel. Car l'école, pense M. LODI, n'a pas d'abord pour fonction de faire fabriquer de belles choses à ceux qui ont la chance d'y entrer déjà bardés de compétences; elle a pour mission, et toute la classe, si l'on en juge par son attitude vis à vis de Mirella, en est persuadée, d'aider chacun à acquérir de nouvelles compétences, fût-ce au détriment de la qualité des réalisations de groupe.

L'existence d'une tâche à accomplir paraît ainsi entraîner nécessairement le groupe vers la spécialisation de chacun de ses membres en fonction de ses compétences préalables. Et c'est seulement au prix d'un renoncement particulièrement difficile qu'un groupe peut accepter, un temps, de suspendre son projet pour s'intéresser à la formation individuelle. C'est là un problème que les éducateurs retrouvent souvent et qu'H. FONVIELLE et R. NORMAND, formateurs d'adultes, résument ainsi : "Lorsque les formateurs se placent près du pôle production, chacun est choisi selon ses compétences et la visée est davantage le produit-spectacle qui devient l'impossible modèle à imiter. Lorsque les formateurs se placent près du pôle formation, ils souhaitent munir chacun des participants des outils qui lui permettront de réaliser d'autres productions, au détriment parfois de la production immédiate." (1)

Mais, quels investissements affectifs sont-ils nécessaires à un groupe pour opérer le renversement dans le sens de la formation individuelle? Combien de temps un groupe peut-il porter un tel sacrifice? Quelles résistances fera-t-il apparaître, aussi bien chez ceux qui se sentiront spoliés de leur réussite que chez ceux qui se sentiront coupables du retard pris par le groupe dans

(1) Le groupe de production est-il un groupe de formation?, in Psychologie et Education, n° 3, oct. 1978, p. 42.

L'effectuation de la tâche? Comment des enfants, des adolescents, voire des adultes, peuvent-ils assumer une tension permanente entre deux impératifs contradictoires sans, à un moment donné, renoncer à l'un ou à l'autre? L'anecdote du dessin de Mirella risque fort de rester isolée: elle marque un point limite, une situation privilégiée, où un groupe accepte d'échanger un peu de la satisfaction narcissique de pouvoir s'admirer contre la frêle certitude que l'un de ses membres aura quelque peu progressé: échange difficile entre un morceau de visible à court terme et un pari sur l'avenir. Car rien ne garantit jamais contre la trahison de celui pour qui l'on a sacrifié une part de reconnaissance sociale. Il faut peut-être, alors, que le groupe y trouve une autre forme de gratification et, pourquoi pas, dans le pire des cas, la satisfaction suave d'avoir fait l'aumône? Comme si la saveur de la sollicitude devait le payer des sacrifices effectués. La situation, on le voit, est loin d'être transparente et rien ne permet de penser qu'elle puisse toujours bénéficier aux élèves en difficulté. Rien ne permet de croire non plus qu'elle puisse se maintenir très longtemps. Tout porte à croire, au contraire, qu'elle est très ambiguë et particulièrement précaire. La tentation est grande, en effet, de supprimer cette tension en abandonnant tout projet et en se réfugiant dans une simple satisfaction affective qui pourrait retrouver ailleurs et autrement l'unité perdue du groupe. Ainsi les pratiques de groupe paraissent-elles menacées par deux dérives entre lesquelles la possibilité d'un apprentissage individuel semble bien mince...

Celles-ci, que le récit de M. LODI vient de laisser entrevoir, m'avaient été révélées, auparavant, par l'examen de ma propre pratique. Aussi, je les décrirai d'abord sommairement, telles qu'elles se sont présentées à moi, avant de les reprendre plus loin dans une perspective plus globale: peut-être, en effet, est-il légitime de les considérer, dans un premier temps, sous l'angle assez subjectif d'un cheminement personnel? Car, si ce parcours est relatif, il constitue néanmoins le terrain où s'est enracinée progressivement la problématique qui sera développée tout au long de ce travail.

Itinéraire pédagogique

Pour l'instituteur ou le professeur qui veulent s'engager dans une entreprise de rénovation pédagogique, le premier objectif est de briser le fonctionnement impositif et abstrait du cours magistral, pour mettre leurs élèves en situation d'agir et d'opérer eux-mêmes leurs propres découvertes. Mais, sans références théoriques suffisantes et dans un contexte toujours polémique, qui ne favorise pas facilement la prise de distance critique, ce retour à l'activité de l'élève se traduit le plus souvent par la mise en place de groupes de tâches où sont censées s'effectuer les acquisitions dans un climat de liberté: les élèves doivent fabriquer un panneau, réaliser une exposition, faire un journal, un dossier, une maquette ou une pièce de théâtre. On parle alors, de façon très générale, de "méthodes actives" mais, en réalité, le but de l'éducateur, ce qui oriente son action, c'est moins la performance individuelle que la qualité du produit fabriqué; lui-même est là pour manifester une exigence, réagir en lecteur, spectateur ou utilisateur potentiel; il peut même, pense-t-il, s'effacer à partir du moment où la présentation à un public permet aux élèves d'intérioriser les exigences de qualité, de les vivre comme des nécessités requises par la tâche et non comme l'expression d'une loi arbitraire. En ce sens, la recherche de la qualité du produit n'est pas un élément secondaire ou marginal, c'est bien ce qui est supposé être le moteur même de l'apprentissage; sans elle, chacun s'en tiendrait à la mise en oeuvre de ce qu'il sait déjà, aucun dépassement de ce donné, aucune progression ne serait possible. Ce sont l'existence d'un destinataire et sa représentation pendant l'exécution de la tâche qui assurent la fonction critique et permettent qu'il y ait réellement acquisition de connaissances ou de techniques nouvelles dans le groupe.

Mais c'est aussi cela qui entraîne le groupe vers la division du travail, l'utilisation exclusive des "plus doués", l'exclusion consentie ou forcée de ceux de ses membres dont les compétences sont encore incertaines et, à terme, l'organisation du groupe en concepteurs, exécutants et chômeurs. Ainsi donc, la volonté légitime de substituer des exigences émanant de la nature du projet à des normes

extérieures que le maître serait seul à posséder et à imposer permet, certes, d'éviter ce que C. FREINET nommait "la scolastique" (1), mais exclut de l'apprentissage, en vertu de sa logique même, les élèves qui en auraient le plus besoin et dont la participation dévaloriserait la production commune. Il y a là un grave problème que pourtant je n'évoquais pas quand, jeune professeur de Lettres, je décrivais, dans un article paru en 1972, mon propre travail:

"Quand, en septembre 1970, en abordant une classe de troisième, je décidai de remplacer l'exercice de la narration par la composition communautaire d'un roman, les élèves furent d'autant plus effrayés que je n'imposai ni structure ni sujet. Ils mirent en avant leur incapacité, mais finirent par être séduits par la proposition: ce qu'on leur avait demandé d'apprendre, d'admirer, on leur demandait maintenant de le faire. Alors ils se mirent au travail, seuls d'abord; ils piétinèrent, m'apprirent à perdre du temps; puis ils s'organisèrent en groupes, me demandèrent de choisir un projet; je refusai, me contentant de poser quelques questions sur les probables réactions d'un lecteur et les possibilités d'évolution ultérieure. Alors se mit peu à peu en place une utilisation des compétences réciproques. Tour à tour, j'étais exclu ou apparaissais comme l'ultime recours; je finis par prendre une place très nette, j'étais, selon l'expression des élèves eux-mêmes, le "responsable des questions". Ils avaient désigné aussi un "responsable de la parole" et un "responsable du dictionnaire". En quelques semaines s'était mise en place une véritable organisation chargée du déroulement des séances de travail (...).

(1) cf. en particulier, Pour l'école du peuple, p. 153.

La difficulté majeure dans cette entreprise fut, bien sûr, que l'administration et les collègues n'acceptaient pas toujours ces définitions de mon rôle. Je pris le parti d'éviter l'affrontement par des concessions de détail; les problèmes cessèrent avec les très honorables résultats scolaires de cette méthode: l'orthographe, la grammaire, le style étaient devenus des nécessités de la communication; les progrès y étaient sensibles" (1).

La description est naïve et témoigne d'un certain aveuglement. Que pouvait bien signifier, dans le concret, cette phrase anodine, qui passa alors inaperçue à mes propres yeux: "Alors se mit en place une utilisation des compétences réciproques"? N'est-ce pas là l'expression d'une division du travail qui n'ose pas dire son nom? N'est-ce pas accepter implicitement que, pour garantir l'efficacité du groupe, chacun doive se trouver investi d'une responsabilité correspondante à ses compétences et devenir ce que D. LE BON nomme un "préposé scolaire" (2)? Que deviennent alors ceux qui n'ont aucune compétence et devraient faire l'objet de toute l'attention du maître?

Ainsi, je mesure parfaitement aujourd'hui que ma pratique du groupe favorisait les élèves qui auraient été favorisés dans n'importe quel type de situation scolaire; je m'aperçois que les enfants issus des milieux les plus populaires ont été "orientés", en bonne logique, vers l'enseignement technique ou les classes spécialisées. Je m'aperçois qu'ils sont restés en arrière et que les écarts se sont creusés. Pour quelques uns, seulement, nos expériences ont été déterminantes: ayant joué un rôle important dans nos projets, ils se sont progressivement orientés vers des activités à caractère socio-éducatif; il est

(1) Pour un combat pédagogique, in Lettre, n° 169-170, oct.-nov. 1972, pp. 30 et 31.

(2) Essai d'enseignement non-directif, in Pédagogie et psychologie des groupes (A. R. I. P.), p. 121.

d'ailleurs particulièrement significatif que, à ma connaissance, aucun d'entre eux ne se soit orienté vers l'enseignement mais que, en revanche, plusieurs aient adopté une carrière d'animateur (1). A supposer qu'un phénomène d'identification avec le maître ait fonctionné, cela indiquerait que j'étais bien plus perçu par eux comme exerçant des fonctions d'animation que des fonctions d'enseignement et que le type d'activités effectuées ensemble, et dont ils avouent l'influence sur leur orientation, leur est apparu comme relevant d'un domaine extra-scolaire. Quoi qu'il en soit, ces élèves, actifs et parties prenantes dans notre travail, sont ceux qui y étaient déjà préparés par leur environnement familial militant, qui étaient déjà munis des connaissances linguistiques de base et qui n'avaient pas de problème scolaire majeur: "Les plus favorisés ont monopolisé le langage et se sont appropriés l'expérience" (2).

Mais, pouvait-il en être autrement? Pour que les choses changent, il aurait fallu que je renonce à la priorité du projet ou, au moins, que j'accepte de reconnaître la nécessité d'interventions autoritaires de ma part pour répartir le travail selon de nouveaux critères. Or, j'avais la certitude que toute forme d'autorité était en soi négative et maintenait les élèves dans un état d'aliénation dont il convenait, au contraire, de les libérer. Avec M. LOBROT, j'étais persuadé que "si le rapport autoritaire - le rapport d'aliénation - doit être détruit, il ne peut l'être qu'à la base, en l'occurrence sous la forme du rapport maître-élève" (3). Je pensais qu'il n'y avait qu'une différence de taille

(1) Une enquête portant sur quatre classes (deux sixièmes et deux terminales) dans lesquelles j'étais professeur en 1970-1971 et 1971-1972, fait apparaître que, sur quatre-vingt-quatorze élèves dont j'ai pu retrouver la trace, dix-sept se sont orientés vers des activités socio-culturelles.

(2) P. MEIRIEU, Itinéraire pédagogique, in Revue A. BINET et TH. SIMON, n° 565, 1978, p. 273.

(3) La pédagogie institutionnelle, p. 5.

entre mes classes et la société et qu'il me suffisait de donner la parole aux élèves, de renverser ici, entre les quatre murs de la classe et quelques heures par semaine, l'ordre des choses pour que, demain, toute la société se trouve renversée à son tour. Aujourd'hui, je m'interroge sur la signification de cette liberté de parole: liberté de qui? liberté de quoi? Quelle était cette pédagogie qui supposait l'égalité de tous devant la parole? Et si c'était plus de libéralisme que de liberté qu'il s'agissait?

"Ne pas intervenir, c'est souvent laisser les plus forts opprimer les plus faibles; et, de plus, en misant sur la créativité de façon abstraite et sans tenir compte des moyens dont disposaient les uns et les autres, je donnais nécessairement la parole à quelques uns et je l'enlevais aux autres. En bref, j'étais victime d'une certaine idéologie de l'enfance selon laquelle tous sont spontanément capables de s'exprimer, porteurs à parts égales de richesses innées comme l'imagination ou l'innocence." (1)

Cette idéologie, au fond, me garantissait fictivement contre les dangers de la division du travail dans le groupe; elle m'empêchait de voir ce qui se passait réellement dans mes classes en couvrant d'un voile pudique les jeux d'influence et de pouvoir, les fascismes ordinaires et les violences sournoises qui les traversaient. Je sais maintenant qu'il y avait, derrière cette attitude, une étrange confusion entre l'ordre des finalités et celui de la réalité: à croire que les élèves sont ce que l'on voudrait qu'ils soient, l'on empêche peut-être à tout jamais qu'ils le deviennent. A les supposer égaux et naturellement respectueux les uns des autres, à les supposer capables de travailler spontanément sur un pied d'égalité à un projet commun, on laisse sûrement se développer la division du travail dans le groupe et, par là, tous les phénomènes de ségrégation et d'oppression qu'il conviendrait, au contraire, de prendre en compte et de contrecarrer.

(1) P. MEIRIEU, Itinéraire pédagogique, in Revue A. BINET et TH. SIMON, n° 565, 1978, p. 273.

Mais, pour mettre cela en pratique, il eût fallu renoncer à trop de choses, ouvrir les yeux trop vite sur une réalité que je n'étais pas prêt à assumer, accepter surtout de ne plus utiliser l'école et les élèves pour réaliser quelques vieux rêves personnels. Je savais bien, déjà, que, dans le domaine éducatif, personne n'est totalement innocent et que toute attitude pédagogique est traversée, voire portée, par de nombreux enjeux personnels. Je repérais alors assez facilement les peurs et les inhibitions où s'enracinaient l'immobilisme et l'autoritarisme de mes adversaires; mais je n'étais pas très lucide sur moi-même: car, il est certain que le sacrifice d'une partie de mon autorité venait en renforcement d'une opération de séduction infiniment plus dangereuse; peut-être même me permettrait-elle de manipuler suffisamment bien mes élèves pour leur faire adopter et réaliser des projets que je n'étais pas encore capable de réaliser avec des adultes? Quoi qu'il en soit, il y avait bien ici une idéologie de l'enfance: enracinée dans une histoire personnelle, elle avait vraisemblablement pour fonction de conjurer la menace économique de division du travail qui pesait sur le groupe mais, en réalité, lui ouvrait la voie.

Ainsi la dérive économique des pratiques de groupe apparaît-elle déjà comme la conséquence fonctionnelle de l'existence du projet et s'inscrit-elle dans une conception de l'enfance et de l'éducation. Il nous faudra, bien sûr, élucider de façon plus précise l'articulation de ces différents éléments; mais, ce qui est d'ores et déjà certain, c'est que cette dérive fonctionne comme un déni d'apprentissage, ce qui, d'évidence, met en question son opportunité.

A l'inverse, et pourtant étrangement proche de la dérive économique, la tentation fusionnelle menace aussi toute pratique du groupe en situation scolaire; en effet, ne pouvant assumer la tension entre la poursuite du projet et le souci des personnes, le groupe peut basculer facilement dans le refus de tout projet et évoluer vers la seule forme de satisfaction des

individus qui lui paraît accessible, "le bien-être commun". J'ai souvent vécu cette situation à des degrés divers. Dans sa forme la plus consciente et la plus radicale, le groupe décide de refuser le projet parce qu'il aperçoit que seule une partie de ses membres y sera impliquée. Il envisage alors un nouveau projet, puis un autre, et les rejette successivement, découvrant en chacun des lacunes graves, des élèves inoccupés ou exclus, donc des phénomènes d'indifférence ou d'hostilité. Il ne formule pas toujours clairement le problème en termes de priorité au projet ou aux apprentissages mais, à travers les interventions maladroites des uns, les silences gênés des autres, l'excès de zèle de certains, il manifeste un réel pressentiment de l'inadéquation entre le fonctionnement économique d'un groupe et la situation scolaire. J'ai souvent interprété cette attitude négativement, dénoncé devant mes élèves la quête impossible de l'unanimité, du projet parfait où chacun pourrait être inséré de la même manière et dont il pourrait également tirer profit. J'ai même cru parfois à une sorte de paresse camouflée, dénoncé l'effet pervers des conditionnements scolaires ou sociaux qui auraient été ici déterminants, mais le refus de faire acte d'autorité m'imposait d'accepter la décision des élèves.

Il fallait, cependant, vivre à l'école et, en aucun cas, nous ne pouvions revenir au modèle scolaire traditionnel que je considérais comme "une machine dévorante", écrasant l'enfant, lui apprenant à se soumettre devant les nécessités sociales, transformant un être fondamentalement ouvert aux autres en arriviste individualiste (1). D'aucune façon, l'échec du groupe à caractère économique ne pouvait me faire revenir en arrière de ce côté là. Dans ces conditions, il ne restait à ma portée que le modèle de groupe que j'avais pu expérimenter en situation de

(1) cf. P. JONCOUR, L'école, une machine dévorante. Ce petit livre est certainement un des plus significatifs de l'inspiration libertaire en pédagogie.

formation d'animateur de loisirs, la dynamique de groupe. Comme l'écrit M. LOBROT à son sujet: "Je bascule sans le savoir dans le groupe de diagnostic. Mes classes deviennent des groupes de diagnostic dans lesquels l'aspect d'acquisition du savoir devient secondaire, voire absent. Peu importe, si cela correspond au besoin et à la volonté de mes élèves" (1).

Sans formation psycho-sociologique précise, nourri simplement de quelques textes de C. ROGERS et de La Liberté d'apprendre, de D. HAMELINE et M.J. DARDELIN, je croyais trouver dans la dynamique de groupe la synthèse parfaite entre mes références chrétiennes et mes engagements politiques. Alors, en l'absence de la prégnance d'un projet, ma fonction évoluait vers celle d' "animateur psychologique", modèle très proche de ce que D. HAMELINE appelle le "fraternage" et dont l'aumônier de lycée des années 60 lui fournit un excellent exemple (2); c'est un être marginal dans l'institution scolaire, déchargé de la transmission d'un savoir depuis qu'il a rompu avec la dogmatique, conseiller et confident sur les problèmes familiaux, sexuels, scolaires ou politiques... toutes questions qu'il connaît mal mais que sa capacité d'écoute lui permet d'aborder avec, chaque fois, l'assurance inspirée du spécialiste. C'est ainsi une sorte d'aumônerie laïque qui s'instaurait parfois dans ma classe: nous parlions de tout, particulièrement de ce dont la tradition scolaire ne parlait pas, et le seul critère de réussite était finalement le sentiment du bien-être commun, que je traduisais en termes d' "épanouissement", et que nous ne trouvions le plus souvent, il faut bien le dire, que dans notre complicité contre l'environnement institutionnel.

(1) L'animation non-directive des groupes, pp. 12 et 13.

(2) D. HAMELINE s'exprime ainsi, entre autres, dans un numéro de la Revue Lettre (Non-directivité: une extrême perplexité, n° 169-170, sept.-oct. 1972, p. 48), analysant, avec de nombreuses longueurs d'avance sur moi, des positions non-directives que j'exprimais moi-même, dans ce numéro, à quelques pages de distance.

A cette époque, en outre, j'abandonnai une partie de mon temps d'enseignement pour me consacrer à "l'animation pédagogique". Je nourrissais le projet de faire évoluer l'ensemble des pratiques pédagogiques du collège en proposant une sorte de conseil technique et psychologique à mes collègues pour les aider à gérer autrement leurs classes. Le projet tourna court: un tout petit nombre accepta ma collaboration et, devant l'indifférence ou l'hostilité de la majorité, "l'animation pédagogique" devint vite une structure marginale où ne se retrouvaient que quelques élèves déjà militants par ailleurs dans des domaines politiques, religieux ou socio-culturels. J'occupais alors les instants laissés libres dans l'emploi du temps et militais pour la mise en place des IO %; devant l'extrême réticence des professeurs, c'est avec des élèves que je les organisais le plus souvent. Le conflit devint très grave: un groupe d'élèves qu'il faut bien appeler "d'agitation" se constitua autour de moi et passa à l'action avec des méthodes directes importées de Mai 1968. Quelques uns y sacrifièrent même leur carrière scolaire. Malgré le soutien inespéré de parents militants et l'incohérence des réactions institutionnelles, ce fut l'échec et un départ d'autant plus douloureux qu'il se fit dans la presque totale solitude. Je déposai alors un rapport concluant à l'impasse de l'animation pédagogique telle que j'avais tenté de la pratiquer: je venais de découvrir "la pédagogie par objectifs" et pouvais aborder d'autres expériences avec une nouvelle rigueur, sans éviter toutefois le zèle quelque peu intempestif des nouveaux convertis.

Cela représente une situation limite, plus rare dans l'institution scolaire que l'importance des écrits et des débats qu'elle a suscités l'a parfois laissé entendre. En revanche, à des degrés moindres, il est assez fréquent qu'un groupe à fonctionnement économique bascule spontanément dans un mode d'expression fusionnel: ainsi ai-je pu observer comment un petit groupe d'élèves, aux prises avec un projet, interrompt ses travaux pour tenter de trouver, dans une expérience affective,

l'unité à laquelle la division du travail l'empêchait d'accéder. Cette quête peut prendre les formes les plus diverses: du simple chahut en commun jusqu'aux phénomènes les plus complexes de régression collective, d'identification ou de projection. Il n'est pas rare alors de voir le groupe s'engager dans des conduites complètement irrationnelles, sacrifier une énergie considérable à des procédures de séduction, et abandonner progressivement toute tâche pour ne plus se consacrer qu'à sa propre contemplation. Dans tous les cas, on constate un repli sur soi, que le sociologue J. DUVIGNAUD nomme "une recherche des niches" (1), et dont il indique qu' "elles paraissent renvoyer à un néo-épicurisme de la vie privée" (2); quête maladroite d'un bien-être à plusieurs, pour lequel l'on ne mesure pas toujours ce qu'il faudra payer en sacrifice de sa propre autonomie et renoncement à la moindre distance critique. "Le mouvement vers les niches, ajoute J. DUVIGNAUD n'a aucune justification religieuse, économique ou idéologique. Il est une tendance interne à la vie collective qui s'abrite ainsi de la complexité de la division du travail..." (3). Il est surtout, pensons-nous, une tentation inévitable pour un groupe déchiré entre l'intérêt des personnes et celui de son projet, cherchant un objectif à sa mesure et croyant trouver là son existence et son unité.

Dans son expression la plus radicale comme dans ses apparitions les plus ponctuelles, cette dérive fusionnelle peut-elle représenter un avenir durable pour un groupe? A l'expérience, et en l'absence d'une régulation psychologique très sûre que le professeur n'est pas outillé pour mener, le groupe risque d'être déchiré par de très graves conflits. A supposer qu'elle soit possible, la maîtrise des phénomènes affectifs d'un groupe requiert, en effet, une formation, une disponibilité, un type

(1) La planète des jeunes, p. 233.

(2) *ibid.*, p. 234.

(3) *ibid.*, p. 267.

d'insertion institutionnelle dont le maître ne dispose pas. Alors, passées les premières satisfactions narcissiques, le danger est grand de voir se développer les phénomènes d'oppression et de rejet, et les passions s'exacerber jusqu'au drame. Les psychosociologues ont, certes, balisé le terrain et construit d'efficaces grilles d'analyse: dans les moments d'extrême difficulté, cela peut rassurer de pouvoir nommer tel ou tel phénomène et de partager la confiance commune en une phase ultime de délivrance, de respect et d'affirmation réciproques.

Mais il faut payer le prix idéologique de cette confiance et, là encore, l'affirmation de la bonté et de l'égalité des enfants fait fonction de parade théorique à toutes les objections et à tous les problèmes que l'on rencontre. Au plus fort des conflits, la certitude que l'agressivité et le désir de domination ne sont que de mauvaises habitudes sociales, héritées d'un conditionnement néfaste, peut rassurer; la foi en la fonction libératrice du groupe peut exorciser toutes les craintes, autoriser même l'animateur à savourer les conflits qu'il observe comme autant de signes annonciateurs de la réconciliation prochaine. En réalité, cette confiance dans "l'automatisme organique de la vie en groupe" (1) autorise l'abstention pédagogique et peut laisser les passions les plus folles s'emparer des élèves. Comme l'explique D. HAMELINE, "proclamer l'égalité n'est pas la faire" (2); c'est, au contraire, laisser jouer l'inégalité en s'interdisant la lucidité.

A nouveau, cette attitude, avec le recul, ne me paraît pas dénuée d'enjeux personnels: quels comptes réglais-je ainsi

(1) D. LE BON, Essais d'enseignement non-directif, in Pédagogie et psychologie des groupes (A. R. I. P.), p. 121.

(2) Du savoir et des hommes, p. 183. Cf. aussi D. HAMELINE et M. J. DARDELIN, La liberté d'apprendre, situation II, p. 53.

avec ma propre enfance? Ne cherchais-je pas, de mon côté, à me protéger des remises en questions venues du monde des adultes, à me réfugier dans un univers douillet privé des responsabilités de la vie sociale? Peut-être tentais-je, pour reprendre l'expression de deux psychanalystes analysant sévèrement les événements de Mai 1968, "d'éviter le complexe d'Oedipe" (1)? Ce refus d'exister dans le monde des adultes se manifestait, alors, par le culte du groupe "hic et nunc", "création qui fournit ses propres critères d'authenticité et dans laquelle toute référence au monde parental de la réalité fait défaut" (2). Les autres, les adultes, ne pénétraient guère, en effet, dans la classe; on choisissait de les écarter, de n'en point parler autrement que comme des étrangers, radicalement d'une autre nature, avec qui toute communication véritable était exclue. Et puis, faut-il l'avouer, le bon élève que j'avais été jadis, militant et studieux, ne trouvait-il pas dans ces groupes l'occasion de vivre enfin, par interim, les aventures et les émotions d'une adolescence à jamais perdue? Le plaisir que je prenais à observer, voire à susciter, confidences et conflits ne faisait-il pas de moi une sorte de voyeur un peu vampire, se nourrissant des problèmes des autres? Quoi qu'il en soit, ces tentatives pédagogiques étaient, dans l'ensemble, marquées par de graves confusions idéologiques et la tentation fusionnelle, contrepoint à la dérive économique, fonctionnait bien comme une acceptation tacite des inégalités et, elle aussi, comme un déni d'apprentissage.

Au terme de ce parcours dont la présentation apparaîtra trop sévère à bien de ceux qui partageront mes convictions et trop complaisante à beaucoup d'adversaires qui n'y retrouveront guère les critiques qu'ils m'adressaient alors, il convient de s'interroger: les deux formes de groupe que nous avons décrites sont-

(1) A. STEPHANE, L'univers contestationnaire, pp. 23 à 84.

(2) *ibid.*, p. 37.

elles seulement les moments d'une aventure personnelle, ou peut-on retrouver ailleurs les traces de la tension entre ces modes économique et fusionnel de fonctionnement des groupes? Il nous semble, en réalité, que celle-ci est souvent exprimée à travers de nombreuses analyses. Ainsi R. PAGES, dès 1959, dans le célèbre numéro du Bulletin de Psychologie consacré aux groupes, distinguait-il "deux aspects dans la formation psycho-sociale (qui) s'articulent au mieux comme des phases complémentaires" (1): d'une part, "un aspect de rupture des habitudes sociales", qui est constitué par "le groupe de base" et centré sur le vécu relationnel et l'analyse de ce vécu par les participants; d'autre part, "un aspect d'instruction concernant la solution pratique et cognitive des problèmes soulevés" (2). Et R. PAGES ajoute, en ce qui concerne l'articulation de ces deux aspects: "Leur complémentarité ne peut être réelle que par leur différence, génératrice en quelque sorte de tension entre ces deux pôles de la formation. Faute d'une différence nette, où je verrais le facteur principal de formation, le groupe de base déborde en angoisse inorganique ou bien les exercices rigoureux se figent en formalisme froid et stérile" (3).

Certes, la critique de chacun de ces deux pôles de la formation ne se situe pas exactement ici sur le plan où nous-même l'avons placée; les deux dérives que nous avons pointées sont cependant reconnues l'une et l'autre et seule leur alternance apparaît susceptible de combattre efficacement les écueils de chacune d'entre elles. D'autres formulations peuvent également être rapprochées de la tension dérive fusionnelle/ dérive économique: D. ANZIEU et J. Y. MARTIN parlent de "groupes mondains", lorsque domine la valeur de communication, et de "groupes d'action", lorsque

(1) Remarques sur les groupes de base et leur rôle dans un ensemble de procédés de formation psycho-sociale, Bulletin de Psychologie, n° 158-161, 1959, p. 469.

(2) idem.

(3) idem.

prévaut la tâche (1). G. FERRY oppose, au sein de sa propre pratique, les "groupes centrés sur les relations internes et les rapports affectifs" et les "groupes centrés sur le rendement" (2). M. LOBROT parle, lui, de "groupes centrés sur les individus" et les "groupes centrés sur la tâche": "Tout groupe peut se centrer non seulement sur lui-même et sur ses participants, mais aussi sur une tâche, sur un travail, sur un thème de réflexion ou d'étude, sur une action extérieure. Il se transforme alors en groupe de recherche, en groupe d'apprentissage, en groupe d'action" (3).

D. HAMELINE et M. J. DARDELIN distinguent les "groupes psychologiques, où le fait d'être bien ensemble, d'éprouver une expérience commune, de fraterniser, est l'objectif explicite du rassemblement", des "groupes opérationnels où, précisément, les participants sont réunis (...) pour atteindre à une certaine efficacité" (4). De leur côté, les praticiens des méthodes actives retrouvent également cette distinction: ainsi G. BARRET disait-elle au Congrès de l'I. C. E. M. de 1977, à propos de la présentation à un public d'un spectacle réalisé par des élèves: " Il y a une distance entre le processus et le produit (...).

Présenter le produit c'est traduire et trahir peut-être. C'est reprendre une idée traditionnelle de l'artiste et du pédagogue. Ce qui compte, c'est ce que le gars a fait, quand il l'a fait" (5).

Il y a bien là l'expression d'une méfiance vis à vis du groupe à fonctionnement économique, mais la seule suppression du destinataire abolit-elle tout danger de division du travail? Et la suppression du projet garantit-elle autre chose qu'un retour à l'enseignement individuel magistral ou une fuite vers la dérive fusionnelle?

(1) La dynamique des groupes restreints, pp. 128 et 129.

(2) La pratique du travail en groupe, p. 163

(3) L'animation non-directive des groupes, p. 203

(4) La liberté d'apprendre, Situation II, p. 258 et 259.

(5) cité par R. LONCHAMPT, Un atelier-théâtre, in L'Educateur, n° 7 mars 1979, p. 44.

La réalité, acceptons-le, est moins tranchée que les concepts qui permettent de la lire: ce qui se passe dans l'institution scolaire est beaucoup plus nuancé et relève d'alternances subtiles et de dosages stratégiques entre les deux types de fonctionnement. Ainsi les professeurs et instituteurs qui entreprennent de faire travailler leurs élèves en groupes présentent-ils le plus souvent le danger de ces deux dérives et hésitent-ils alors entre deux directions: ou bien finaliser le groupe en lui proposant un projet stimulant et ne faire opérer aux participants que de minces acquisitions intellectuelles, ou bien rendre l'apprentissage prioritaire en contraignant chacun à faire ce dont il a le plus besoin, définaliser ainsi le groupe et prendre le risque d'un repli vers la niche affective. Dans la plupart des cas, il faut bien le dire, ils n'interviennent que pour faire opérer la bascule quand le danger de l'une des deux dérives devient trop grand. Il arrive même que leurs interventions soient anticipées par les membres du groupe, qui trouvent dans un certain bien-être commun une occasion de réinvestir le souci des personnes oublié dans la poursuite du projet, et dans le recentrage sur la tâche un moyen de retrouver une existence et une insertion dans la structure scolaire.

Mais il est rare que le maître ou les élèves se posent la question qui constitue la problématique de notre travail: le groupe peut-il être, en tant que tel, une situation, voire un outil, d'apprentissage? A quelles conditions? Comment en évaluer les acquisitions? Car c'est bien là, au fond, la véritable interrogation qui intéresse le pédagogue, quoique son caractère d'apparente évidence soit bien souvent occulté par l'importance d'un débat idéologique cherchant plus à justifier des pratiques qu'à les interroger, à légitimer des attitudes plutôt qu'à éclairer des choix. Que se passe-t-il réellement dans un groupe d'élèves, qui puisse être bénéfique pour chacun de ses membres? De quel ordre peut être l'acquisition? Se réalise-t-elle spontanément ou, au contraire, requiert-elle des dispositifs spécifiques? Comment les mettre en place? Quelle est leur portée?

L'objet de notre travail est précisément de répondre à ces

questions en nous appuyant, pour une part, sur notre propre expérience de professeur, d'animateur, puis de responsable pédagogique dans un collège chargé d'expérimentation (1). Bien évidemment, nous utiliserons, d'autre part, la littérature pédagogique, les expériences qu'elle recense et les théories qu'elle propose; mais d'aucune façon nous ne chercherons à effectuer une recherche proprement historique sur les pratiques de groupe à l'école (2). Notre point de vue est plus spécifiquement pédagogique et, s'il exige un étayage rigoureux, il n'impose pas l'examen détaillé et chronologique de toutes les tentatives d'introduction de ces pratiques; aussi, nous limiterons-nous, pour l'essentiel, aux textes d'expression française et aux expériences menées depuis le début du XXème siècle et ce qu'il est convenu d'appeler le Mouvement de L'Education Nouvelle. Enfin, nous ne nous interdirons pas de faire appel à des références proprement philosophiques, dans la mesure où elles pourront nous aider à mieux discerner les enjeux de notre problématique et à formaliser nos propres thèses. Dans l'ensemble de ce travail, nous chercherons avant tout, au risque d'apparaître un peu trop didactique, à être le plus précis possible, ne perdant jamais le souci de clarifier un débat particulièrement actuel et polémique et visant à dégager des propositions dont il nous importe, en tant que praticien et chercheur à la fois, qu'elles puissent contribuer à une transformation positive des réalités éducatives.

Directions de travail

La première partie de notre exposé consistera à élucider dans le détail la signification et les enjeux des attitudes pédagogiques que notre pratique nous a permis d'entrevoir: nous quitterons alors le mode narratif pour tenter de mettre en place

(1) Le Collège Saint-Louis (Centre Saint-Marc) à LYON.

(2) A ce sujet, voir l'étude particulièrement documentée de D. GINET, De l'école et des groupes, contribution à une analyse de l'insuccès des "pédagogies de groupe".

ce que l'on pourrait nommer une "épistémologie" du groupe scolaire, repérant les conditions de son émergence, dégageant ses différentes justifications et ses métamorphoses successives. C'est ainsi que nous étudierons la constitution de la notion de groupe en pédagogie scolaire: nous verrons comment sa définition prend corps à partir du moment où l'on se met à considérer le groupe non pas en tant que proposition didactique, mais en tant que théorie générale de l'éducation. Quelques auteurs, dans ce travail, nous éclaireront particulièrement: nous nous y attacherons pour chercher leurs présupposés théoriques, tenter de comprendre la logique à laquelle obéissent leurs discours et en indiquer les conséquences pratiques. Nous découvrirons, à cette occasion, l'importance extrême du désir ambigu d'introduire "la vie" à l'école. Ambiguïté signalée, dès l'origine, par les plus lucides, et restée néanmoins présente dans la quête incessante de modèles éducatifs hors de l'institution scolaire. C'est alors qu'apparaîtront, mais situées cette fois dans un champ théorique plus large, les types de fonctionnement économique et fusionnel. Nous étudierons comment sont apparues, se sont articulées et ont été gérées les dérives que nous avons pointées. Nous tenterons de montrer de quelle manière les propositions théoriques s'engrènent les unes sur les autres, analysant les pratiques en cours et dégageant un champ pour de nouvelles expériences. Nous verrons, enfin, que la notion de groupe apparaît comme un "obstacle épistémologique" en éducation; mais l'obstacle est loin d'être inutile et c'est en comprenant comment il fonctionne, en distinguant ses différents niveaux que, en son sein même, surgit le moyen de le surmonter.

Dans un deuxième temps, il conviendra de nous interroger sur ce qui pourrait caractériser un groupe à caractère proprement pédagogique: en lieu et place de la vacance théorique qui risque d'amener l'éducateur à singer les situations extérieures, que convient-il d'instaurer? Existe-t-il, au fond, une originalité suffisante de la pédagogie, susceptible de générer un corps de pratiques bien spécifique? A quelles conditions peut-on éviter les glissements que nous avons constatés? Pour

répondre à ces questions, nous serons amené à élucider le statut de la notion d'éducabilité: nous verrons comment celle-ci peut fonctionner comme un outil de transformation du réel et ouvrir à une pratique chargée de l'actualiser, ou bien, à l'inverse, se figer dans l'affirmation de l'auto-éducation et renvoyer l'éducateur à un rôle de contemplation bienveillante. Nous chercherons à quel niveau il convient de la placer et entre quelles représentations elle évolue: faut-il comprendre l'éducabilité sous l'angle très général d'un épanouissement de la personne ou sous l'aspect, plus immédiatement observable, d'une faculté à effectuer l'ensemble des apprentissages possibles? Nous verrons comment cette notion encourt le double risque de se diluer dans des intentions généreuses mais vaines, ou bien d'ouvrir la voie à un minutieux dressage. Pour surmonter cette contradiction, il conviendra de mettre en perspective finalités et objectifs à assigner à l'acte pédagogique; cela nous permettra d'esquisser un mode de fonctionnement scolaire au sein duquel il sera possible de repenser le rôle de l'organisation des pratiques de groupe. L'analyse d'une expérimentation pédagogique interviendra alors pour offrir une perspective de réalisation et valider, au moins partiellement, les hypothèses que nous aurons émises. Ainsi aurons-nous effectué, au cours de cette deuxième partie, un détour nécessaire, abandonnant, pour un temps, la considération des pratiques de groupe pour tenter de fonder la critique que nous en aurons faite et ouvrir à une reconsidération de leur statut.

Tout cela nous amènera à nous recentrer sur le problème de l'apprentissage et à envisager le groupe sous cet angle: existe-t-il un groupe d'apprentissage, distinct du groupe économique et du groupe fusionnel, du groupe centré sur l'efficacité de la production et du groupe centré sur l'harmonie des relations? Il s'agira d'étudier les modalités grâce auxquelles la mise en groupe peut devenir une proposition didactique susceptible de permettre aux participants de réaliser un ou des apprentissages donnés. En cela, certes, le travail en groupe perdra sa prétention.

à se constituer en théorie générale de l'éducation ; il deviendra, en revanche, une situation d'apprentissage parmi d'autres, capable, vraisemblablement, de faciliter certaines acquisitions, requise, peut-être, de façon plus formelle pour d'autres. Nous chercherons ainsi à construire un modèle pédagogique du groupe, articulant les objectifs individuels d'apprentissage avec la nature de la tâche et le mode de fonctionnement requis. Il faudra, ensuite, étudier les différents types d'apprentissage que l'on peut proposer à un groupe et préciser, pour chacun d'eux, les formes possibles de travail collectif. A partir de là, nous pourrions nous demander quelle place le groupe d'apprentissage peut occuper dans les dispositifs de formation, quels changements il est susceptible d'introduire dans l'institution scolaire et comment le corps enseignant peut être sensibilisé à sa pratique.

Enfin, et ce sera l'objet de notre conclusion, nous devrions nous interroger sur la signification générale de notre définition pédagogique du groupe, la portée et la limite de notre ambition... L'on évoquera alors l'interrogation latente de notre discours : la didactique épuise-t-elle la pédagogie ? Dans le domaine du groupe d'apprentissage, comme dans celui de l'ensemble des méthodes d'enseignement, la perfection technique du dispositif suffit-elle à en assurer l'efficacité ?



première partie

EPISTEMOLOGIE

C H A P I T R E I

DE LA CLASSE AU GROUPE

Notre définition du groupe est restée jusqu'ici très empirique. Avant d'aller plus loin dans notre recherche, il est nécessaire de la préciser et de définir ainsi le champ de notre travail. Deux voies sont possibles: ou bien, rechercher les définitions du groupe qui ont été élaborées dans l'histoire de la pédagogie, les confronter, et tenter d'atteindre un noyau commun qui pourrait alors être considéré comme la matrice de tous les usages successifs auxquels il a donné lieu. Ou bien, forger un concept opératoire qui nous permette de penser l'ensemble des théories et des pratiques de groupe; il ne s'agit pas, évidemment, de poser ce concept in abstracto, indépendamment des thèses et des systèmes où il serait ensuite reconnu, mais de s'attacher à ces thèses et à ces systèmes, non dans ce qu'ils disent explicitement du groupe mais dans ce que leur fonctionnement en révèle. C'est cette voie que nous avons choisie et que nous allons explorer.

I - LA CAVERNE DE PLATON, IMAGE DE LA CLASSE TRADITIONNELLE

L'allégorie platonicienne

PLATON, on le sait, considérait que l'homme est esclave des apparences: les objets sensibles ne sont, pensait-il, que de pâles reflets des idées dont ils tirent leur existence. C'est le philosophe, grâce à la dialectique, qui aide l'homme à quitter la tyrannie des objets pour accéder à la connaissance intellectuelle vraie; c'est le philosophe qui lui permet de retrouver et de reconnaître l'Universel dispersé dans le sensible, l'Unité à l'origine du multiple, Dieu lui-même au sommet de toutes choses.

Cette conception de la philosophie comme rupture par rapport à la connaissance sensible, recherche d'un univers intelligible fondant l'existence matérielle des choses, il l'exprime dans une célèbre allégorie, "le mythe de la caverne" :

" Figure-toi des hommes dans une demeure souterraine en forme de caverne, dont l'entrée ouverte à la lumière, s'étend sur toute la longueur de la façade; ils sont là depuis leur enfance, les jambes et le cou pris dans des chaînes, en sorte qu'ils ne peuvent bouger de place, ni voir ailleurs que devant eux; car les liens les empêchent de tourner la tête; la lumière d'un feu allumé au loin sur une hauteur brille derrière eux; entre le feu et les prisonniers il y a une route élevée; le long de cette route figure-toi un petit mur, pareil aux cloisons que les montreurs de marionnettes dressent entre eux et le public et au dessus desquels ils font voir leurs prestiges.

- Je vois cela, dit-il.

- Figure-toi maintenant le long de ce petit mur des hommes portant des ustensiles de toute sorte qui dépassent la hauteur du mur, et des figures d'hommes et d'animaux, en pierre, en bois, de toutes sortes de formes" (1).

La métaphore, quoique célèbre, n'est pas simple et mérite d'être rapidement reprise: des hommes sont enchaînés les uns aux autres dans une caverne, le visage résolument tourné vers la paroi du fond. Que voient-ils sur cette paroi? Les ombres, non pas des objets réels qui existent à l'extérieur de la caverne, mais de marionnettes qui sont elles-mêmes des copies des objets réels et que des manipulateurs habiles promènent à l'entrée de la caverne, devant un grand feu. Ainsi, ce que les hommes prennent pour la réalité, ignorant tout du véritable monde, n'est que le reflet

(1) La République, 514 a à 515 a.

de copies. Ils sont esclaves d'une apparence d'apparence, confondant connaissance et illusion, ignorant jusqu'à quel point ils sont dupés.

Ce n'est pas notre objet ici que d'analyser la fonction de cette allégorie dans la philosophie platonicienne; ce que nous voulons seulement repérer c'est que la situation des hommes dans la caverne est l'une des images les plus fortes pour exprimer l'aliénation intellectuelle. L'homme est ici entièrement manipulé, enchaîné en un lieu d'où il ne peut sortir, privé de communication avec ses semblables, le regard fixé sur ce qui lui est donné comme le réel, empêché de pouvoir confronter ces images aux objets dont elles ne sont que les reflets, devant se soumettre à la dictature d'ombres sur lesquelles il n'a aucune prise. Son aliénation est telle que, s'il arrive qu'on le détache et le confronte au monde extérieur, "il sera embarrassé et les objets qu'il voyait tout à l'heure lui paraîtront plus véritables que ceux qu'on lui montre à présent" (1). Ce n'est qu'avec une longue patience que l'on pourra lui faire admettre son aveuglement passé et, longtemps après sa sortie de la caverne, qu'il sera capable de mesurer le dérisoire absolu des conflits et des classements qui, là-bas, opposaient les hommes entre eux: "Quant aux honneurs et aux louanges qu'ils pouvaient alors se donner les uns aux autres, et aux récompenses accordées à celui qui discernait de l'oeil le plus pénétrant les objets qui passaient, qui se rappelait le plus exactement ceux qui passaient régulièrement les premiers ou les derniers, ou ensemble, et qui par là était le plus habile à deviner ce qui allait arriver, penses-tu que notre homme en aurait envie?" (2)

(1) La République, 515 d.

(2) ibid., 516 c et d.

La classe dans l'Antiquité

Il n'est guère besoin de prolonger plus longtemps la présentation de cette métaphore: on aura compris que nous y reconnaissons le modèle implicite de la classe traditionnelle. Certes, comme l'a montré P. ARIES, la notion de classe comme ensemble d'élèves de même niveau intellectuel et recevant des connaissances adaptées à leur stade de développement mental, est fort récente dans l'histoire des institutions éducatives (1). Ce n'est qu'au XVème siècle que s'ébauche cette structure et que l'on prend progressivement l'habitude de répartir "sous un même maître et dans un seul local la population scolaire en groupes de même capacité" (2). Cependant, bien avant cette transformation décisive, la classe existe et se manifeste d'abord comme une "géographie de l'apprentissage": les élèves, adultes ou enfants, y sont assis côte à côte, face au maître qui parle et qui montre.

Il n'est pas inutile, pour mieux comprendre à quel point la notion de groupe représentera un renversement radical de cette géographie, d'observer rapidement l'importance de celle-ci à travers l'histoire des institutions éducatives. Ainsi est-ce de cette manière que sont organisées, comme le montre H. I. MARROU, les premières classes "primaires" de la Grèce Antique (3). L'enseignement, à cette époque, est réduit à quelques notions de lecture, d'écriture et à l'apprentissage de quelques préceptes: les écoliers écoutent ce que dit le maître, le grammatiste, et répètent la leçon jusqu'à la connaître par coeur. Plus tard, l'écolier accède au gymnase où, certes, la part des activités physiques est plus grande mais où, pour ce qui en est des acquisitions intellectuelles, il vient encore s'asseoir dans cette

(1) L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime.

(2) *ibid.*, p. 201.

(3) cf. Histoire de l'éducation dans l'Antiquité, p. 222.

salle de conférence pourvue de bancs parallèles, l'ephebaeum (1). Là, il étudie les oeuvres majeures de la littérature et "avec chacune de ces oeuvres le maître procède de la même façon. Il présente un résumé (...) en s'aidant si besoin de représentations figurées, tableaux muraux, tablettes" (2). Les élèves observent ces images, écoutent ces discours; ils ne lisent pas les oeuvres elles-mêmes, ils absorbent des reflets, des connaissances déjà abstraites de la réalité littéraire par les soins du maître, "savant montreur de marionnettes" qui "fait voir ses prestiges" (3). Régulièrement, les élèves sont jugés sur la qualité de leur attention et de leur mémoire, et des récompenses sont accordées à ceux dont la perception a été la plus précise.

L'enseignement au Moyen-Age

En quoi consistait un cours au Moyen-Age? Quelques peintures médiévales, quelques miniatures nous montrent toujours à peu près le même tableau : le maître, généralement un clerc, est assis sur une sorte de trône face à un auditoire qui fixe sur lui ses regards; il dispose parfois d'un grand livre posé sur un lutrin et, alors que d'un doigt il désigne une phrase ou un croquis, de l'autre main, tendue vers le public, il signifie le caractère éminemment oblatif de sa mission (4). D'autres gravures, encore plus significatives, concernent l'enseignement à caractère religieux; ainsi cette peinture médiévale représentant l'enseignement à Paris au Moyen-Age (5): on y voit un clerc sur une chaire s'adressant à tout un auditoire dont certains participants, les plus assidus si l'on en juge par leurs visages, sont assis au

(1) cf. C. PIETRI, Les origines de la "pédagogie", Grèce et Rome, in Histoire mondiale de l'éducation (G. MILARET, J. VIAL), Tome 1 p. 177.

(2) *ibid.*, pp. 181 et 182.

(3) PLATON, La République, 514 b.

(4) cf. planche hors-texte n° 1.

(5) cf. planche hors-texte n° 2.

PLANCHE HORS-TEXTE N° 1



Un cours de médecine au Moyen Age. Relevé de miniature. Arts décoratifs, xiv^e-xv^e siècles
Cl. Harlingue-Violet.

(extrait de Histoire mondiale de l'éducation -
G. MIALARET et J. VIAL - planche hors-texte
pp. 160-161)



Peinture médiévale. L'enseignement à Paris au Moyen Age. Cl. Harlingue-Viollet.

premier rang. De la main droite, le clerc semble tenir un parchemin tandis que, au dessus de sa tête, dans le ciel des idées, le peintre a fait figurer une allégorie biblique, projection d'un savoir théologique qui a la vertu de rendre présent, ici, dans l'enceinte de la classe, l'image de ce dont il parle. Ainsi, l'enseignement au Moyen-Age s'inscrit-il encore dans la métaphore de la caverne: les enseignés, le regard tourné vers la paroi y observent les images que présente le maître. E. DURKHEIM fait même remarquer que, dès le commencement du XIIIème siècle, "les programmes d'étude qui apparaissent (...) et qui édictent les connaissances que doivent posséder les candidats aux grades, fixent non des listes de problèmes, mais des listes d'ouvrages" (1). Tout se passe comme si l'enseignement ne pouvait se constituer qu'en évacuant le "réel" et en ne présentant que des images déjà épurées: "Le Moyen-Age ne s'est pas élevé au dessus de cette idée que savoir, ce n'est pas savoir telles ou telles choses, mais c'est simplement savoir ce que certains écrivains autorisés, authentiques, comme on disait alors, ont dit de ces choses" (2).

Vers la constitution du collège

C'est à partir du XIIème siècle que vont apparaître progressivement tous les éléments qui aboutiront à l'organisation du collège: l'école médiévale mêlait enfants et adultes, les niveaux d'acquisition n'y étaient pas clairement distincts et une masse de connaissances indifférenciées était proposée à un public très hétérogène. Dans ces conditions, le pouvoir du maître était évidemment très limité; sur un ensemble confus, assez mouvant, dont les éléments allaient et venaient en dehors de son autorisation, il n'avait guère de prise. La classe continuait bien à fonctionner ainsi que nous l'avons décrit mais, avec l'augmentation

(1) L'évolution pédagogique en France, p. 155.

(2) idem.

progressive des effectifs, le désordre y devint de plus en plus grand. Il s'avère alors nécessaire de créer différents secteurs d'enseignement qui reçoivent chacun un professeur. Ils coexistent d'abord dans le même grand local, n'étant séparés les uns des autres que par des rideaux. Puis, l'on affecte un local à chacune des classes et l'on s'achemine vers l'homogénéité des âges à l'intérieur de chacune d'elles. A partir de ce moment là, le système s'oriente vers une discipline de plus en plus stricte, le maître affinant peu à peu ses dispositifs de contrôle et de maîtrise jusqu'à "l'assimilation de l'adolescent et du soldat" (1). La caverne se structure, se garantit contre les déviances et les sorties clandestines, jusqu'à la systématisation de l'internat : "On cherche désormais à séparer l'enfance des autres âges de la société; il importe -au moins à la bourgeoisie - d'enfermer l'enfance dans le monde à part de l'internat" (2).

La clôture jusque là symbolique devient réclusion; dans cet univers coupé du monde le maître détient tous les pouvoirs, l'exclusion du référent impose la soumission à son discours.

Dans son ouvrage Surveiller et punir, M. FOUCAULT a étudié la mise en place, à partir du XVIIème siècle, des dispositifs d'assujettissement des individus dans l'ensemble des institutions disciplinaires. Parmi elles, l'école a une place privilégiée à côté de la caserne et de l'hôpital: "Peu à peu -mais surtout après 1762 - l'espace scolaire se déplie; la classe devient homogène, elle n'est plus composée que d'éléments individuels qui viennent se disposer les uns à côté des autres sous le regard du maître. Le "rang" au XVIIIème

(1) P. ARIES, L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime, p. 297.

(2) *ibid.*, p. 317.

siècle commence à définir la grande forme de répartition des individus dans l'ordre scolaire" (1).

Jusqu'à présent, en effet, le maître utilisait une grande partie de son temps à interroger individuellement chaque élève, pendant que le reste de la classe, parfois plus de cent personnes, attendait son tour. La relation d'enseignement était certes verticale et duelle puisqu'elle concernait chaque individu séparément, mais l'efficacité du système était très faible car chacune de ces relations se succédait dans le temps. Avec l'organisation du "rang" et la structuration explicite d'un "espace sériel" (2), l'enseignement peut prendre la forme d'une série de relations duelles simultanées et gagner considérablement en efficacité. Le système se perfectionne alors jusqu'à devenir une véritable machine où l'enfant est enserré dans une telle série de contraintes et de règlements que les expressions de PLATON semblent avoir quitté le domaine de la métaphore pour celui de la réalité: "Ils sont là depuis leur enfance, les jambes et le cou pris dans des chaînes, en sorte qu'ils ne peuvent bouger de place, ni voir ailleurs que devant eux, car les liens les empêchent de tourner la tête" (3).

L'on pourra en juger en consultant les "commandements du moniteur général" des Ecoles Mutuelles rédigés en 1816 (4), ou en observant les gravures qui montrent la discipline requise de la part des élèves pour l'exercice de lecture (5).

Ainsi, la caverne scolaire améliore son rendement sans modifier les principes de son organisation: l'école continue à exclure de son champ le réel et G. SNYDERS remarque qu'alors "le monde latin agit comme "clôture" (6), il contribue à évacuer l'ensemble des

(1) Surveiller et punir, p. 148.

(2) *idem*.

(3) La République, 514 a et b.

(4) cf. planche hors-texte n° 3.

(5) cf. planche hors-texte n° 4.

(6) La Pédagogie en France au XVII^{ème} et XVIII^{ème} siècles, p. 67.

Commandements du moniteur général, mouvements et exercices des élèves (1816)

1. A 9 h, entrée dans l'école (plan 1^{er}) (1). Moniteurs d'écriture (2). Montez-bancs. Ils montent sur leurs bancs afin d'observer les enfants (3) qui doivent entrer dans leur classe (4) respective (suivant l'ordre qu'ils ont pris dans la cour), les mains derrière le dos pour prévenir toute espièglerie.
2. Front. Les enfants font face aux bancs.
3. Otez-chapeaux. Tous ôtent leur chapeau, de la main droite.
4. Attachez-chapeau. Tous prennent le cordon fixé dans le chapeau, l'attachent au bouton de leur habit et renvoient le chapeau derrière le dos.
5. Moniteurs. Descendez-bancs.
6. A genoux. Prière. Tous prient à genoux, sur les bancs ou à terre.
7. Debout. Ce commandement se fait par un coup de sonnette.
8. Entrez-bancs. Tous entrent dans les bancs et s'asseyent.
A 9 h. 5. Écriture. Premier exercice (plan 2^o).
9. Mains-genoux. Ce commandement se fait par un coup de sonnette.
10. Mains-table. Tête haute.
11. Nettoyez-ardoise. Tous essuyent les ardoises avec un peu de salive, ou mieux avec un tampon de lisière.
12. Montrez-ardoise.
13. Moniteurs-inspectez (...).
14. Baissez-ardoises.
15. Moniteurs-distribuez-crayons. Chaque moniteur prend les crayons dans son tiroir, va en poser un sur l'ardoise de chaque élève et rentre à sa place.
16. 8^e classe. Commencez. Le moniteur dicte un mot sur le tableau, en prononçant distinctement chaque syllabe, et il épelle le mot. Le moniteur de la 7^e dicte à son tour, puis les autres successivement (...).
17. Mains-genoux.
18. Mains-table.
19. Montrez-ardoises.
20. Moniteurs-inspectez. Les moniteurs et les adjoints vont corriger ce qui a été écrit sous la dictée et retournent à leur place.
21. Baissez-ardoises. On recommence une ardoise. Nota : voir les commandements depuis le numéro d'ordre 9 jusqu'au numéro 21 (le numéro 15 excepté).
A 9 h. 20. Appel (plan 2^o) (5).
22. Moniteurs-faites l'appel. Ils vont chercher à la table du maître :
1^o une plume et de l'encre ;
2^o prendre les listes d'appel suspendues au mur ;
3^o marquer les présens et noter les élèves de leur classe ;
4^o faire leur rapport au maître, en disant : 2^e classe tant, absents tant, total tant. Le maître écrit sur son registre les nombres énoncés.
Les moniteurs viennent remettre les listes à leur place et rentrent dans leurs bancs.
(...)
Lecture. Marche des Moniteurs de lecture. A 9 h. 20 (plan 3^o).
23. Moniteurs d'écriture. Montez-bancs.
24. Moniteurs de lecture. Sortez-bancs.
25. Allez. Ils vont :
1^o prendre les marques de 1^{er} et les baguettes de lecture à la table du maître ;
2^o se placer à la tête des classes qu'ils doivent faire lire.
Lecture. Marche de toutes les classes (plan 4^o).
26. Toutes les classes. Sortez-bancs.
27. Mains-dos.
28. 8^e classe à droite. Marche. Le moniteur de lecture met la main sur l'épaule du premier de la 8^e classe pour la lecture. Il défille à la tête de 7, 8 ou 9 enfants, et toutes les classes défilent de la même manière. Chaque moniteur, en arrivant à son tableau de lecture, abaisse le demi-cercle, se place en-dedans, à gauche du tableau, et les élèves se développent autour du cercle (6). Les moniteurs d'écriture vont former, à leur tour, un ou plusieurs demi-cercles de lecture, près de la table du maître.
Lecture, épellation, sur les tableaux, dans les livres et par cœur.
A 9 h. 45 (plan 5^o).
29. Commencez. L'exercice de lecture commence alors pour toutes les classes. La surveillance du maître doit alors augmenter parce que les moniteurs, placés autour de la classe, se trouvent éloignés de ses regards. Il doit partager les devoirs de son moniteur général, et aller, de cercle en cercle, s'assurer si chaque moniteur fait bien épeler, bien prononcer, bien lire et s'il régit, avec le bon ordre, un ton de voix moyen, afin que les enfants ne se fatiguent point en criant, et n'étourdissent point les cercles voisins.
30. (Un coup de sifflet). Le maître se réserve ce commandement pour rétablir l'ordre ou suspendre le travail (7).
A 11 h. 45, sortie de l'école (plan 6^o).
37. Présentez-crayons.
38. Moniteurs-prenez-crayons. Ils vont prendre les crayons et les renferment dans leur tiroir.
39. Sortez-bancs.
40. A genoux. Prière. Domine salvare fac Regem.
41. Debout. Prenez-chapeaux. Mettez-chapeaux.
42. A droite. Marche (plan 6^o). La 8^e classe défile à droite, les autres suivent. Tous les enfants marquent ensemble deux pas, frappent trois coups dans les mains, en marquant les deux pas suivants et sortent ainsi de l'école en bon ordre. Pour prévenir les accidents, surtout dans les grandes villes, le maître doit charger les moniteurs de conduire les élèves par peloton de 10 chez leurs parents.

Paris, 30 octobre 1816.
Le rapporteur du Comité :
Samuel Bernard.
Président :
l'abbé Gauthier.

(1) Six plans accompagnent cet "Ordre général de l'école". Sur le premier plan, on indique la table du maître avec, à sa droite, l'emplacement du poêle, et, à sa gauche, la place du "Moniteur Général" qui seconde le maître dans la direction des exercices. Face à la table du maître, 8 rangées de tables et de bancs, chaque rangée comprenant 6 élèves. Le trajet de parcours par les élèves pour gagner leur place est précisé soigneusement sur le plan.

(2) Les "Moniteurs d'écriture" sont des élèves choisis parmi les plus avancés pour diriger le travail de 5 à 7 de leurs camarades, soit un moniteur par rangée.

(3) Nous avons respecté l'orthographe du document.

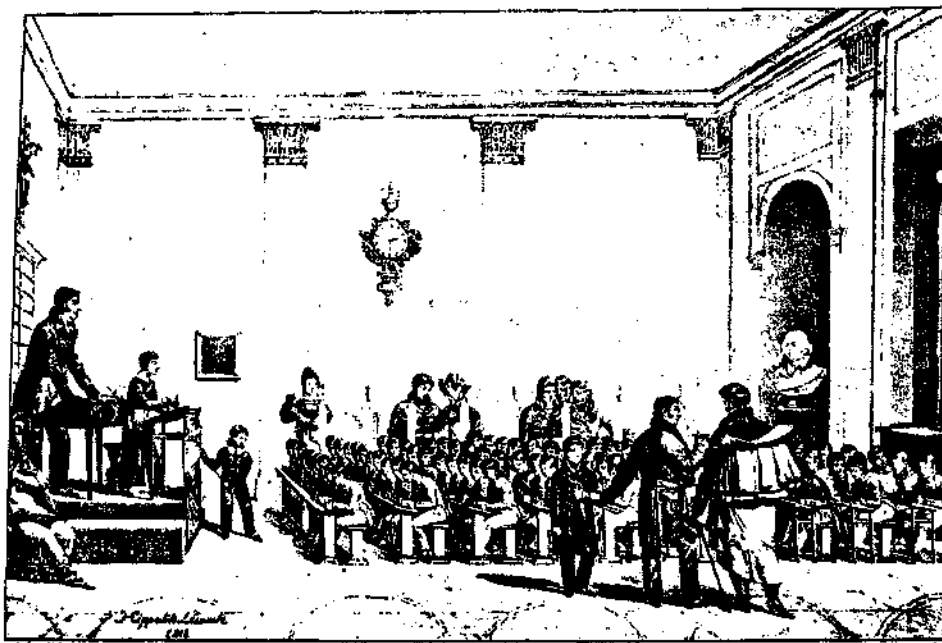
(4) La "classe" désigne dans le texte une rangée d'élèves, comme nous l'avons indiqué dans la note 1. Il y a, dans une salle de cours, 8 "classes", c'est-à-dire 8 rangées de 6 élèves chacune.

(5) Le deuxième plan précise la place que doivent occuper, dans la salle les moniteurs pour procéder à l'appel. Rien ne doit être laissé au hasard.

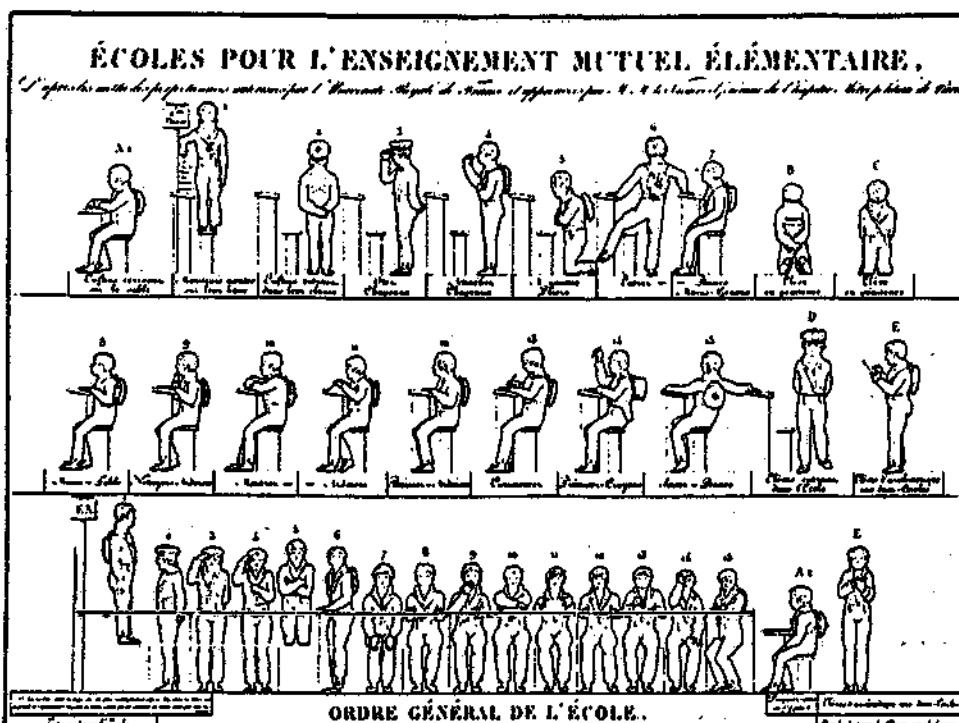
(6) Pour la séance de lecture, les élèves se disposent en demi-cercle autour de la salle, de sorte que sur les trois côtés de la salle il y ait huit demi-cercles correspondant aux 8 "classes". Bien entendu, un plan précise cette nouvelle disposition des élèves.

(7) Suivent quelques indications brèves pour les exercices d'arithmétique et le catéchisme.

PLANCHE HORS-TEXTE N° 4



L'intérieur de l'École d'enseignement mutuel, rue du Port-Mahon, au moment de l'exercice d'écriture.
 Sur un côté seulement, deux groupes de bancs.
 L'élève qui écrit est à l'opposé de son professeur.
 La distance est réglée pour l'écriture.
 Les bancs sont disposés en deux files.
 Les élèves sont assis à l'opposé de leur professeur.



Intérieur de l'École d'enseignement mutuel, située rue du Port-Mahon, au moment de l'exercice d'écriture. Lithographie de Hippolyte Leconte, 1818. (Collections historiques de l'I.N.R.D.P.)

réalités sociales, économiques mais aussi techniques, philosophiques et littéraires pour que se constitue à l'école "un univers purement pédagogique qui se définit par sa séparation d'avec le monde ambiant" (1). L'on continue à regarder au fond de la caverne la paroi où s'animent quelques ombres... Le tableau noir va faire son apparition, bientôt relayé par les panneaux et les cartes, puis par les diapositives, l'écran de cinéma ou de télévision; qu'importe la nature des images, puisque ce sont toujours des images! La chaîne des regards fixés sur elle par la baguette du maître décrit toujours le même espace symbolique maintenant parfaitement constitué: la classe apparaît comme une série de relations duelles et unilatérales; en aval, toute communication est exclue entre les élèves et chacun est isolé des autres; en amont, en revanche, ces relations convergent vers une image unique, une représentation déjà abstraite du réel et dont, en l'absence du référent, l'autorité du maître garantit seule la validité.

II - "LA REVOLUTION COPERNICIENNE EN PEDAGOGIE" (2)

Renverser la caverne scolaire

Le modèle que nous venons de présenter est fort schématique et néglige une infinité de situations particulières; par ailleurs, il est vraisemblable que jamais une classe n'a véritablement fonctionné ainsi. Car, le maître ne peut pas véritablement

-
- (1) La pédagogie en France au XVIIème et XVIIIème siècles, p. 68.
- (2) L'expression "révolution copernicienne en pédagogie" attribuée à E. CLAPAREDE ne semble pas avoir été utilisée telle quelle par cet auteur; celui-ci indique, par contre, que l'Education Nouvelle, dans le sillage de Rousseau, a accompli "cette révolution que l'on a justement comparée à celle de Copernic" (L'école sur mesure, p. 92). De nombreux auteurs ont ensuite utilisé la formule "révolution copernicienne en pédagogie", le plus souvent en la mettant entre guillemets (M.A. BLOCH, Philosophie de l'Education Nouvelle, p. 22), parfois sans cela (C. FREINET, L'éducation du travail, p. 191).

empêcher toute communication horizontale dans la classe; le silence le plus complet, l'atomisation de l'espace, la focalisation des regards, tout cela n'est pas en mesure d'interdire la circulation souterraine d'informations diffuses: il y a toujours quelque part un geste imperceptible, un léger signe de complicité ou de reconnaissance qui brouillent quelque peu le schéma pyramidal de la communication. De plus, le maître n'est pas en mesure de fermer complètement la porte de sa classe à la réalité, car le milieu ambiant filtre toujours à son insu. Il y a dans le corps des élèves, dans leur vêtement, dans la situation géographique dans laquelle la classe est installée, une masse d'informations brutes que l'institution a longtemps tenté de neutraliser mais qui s'infiltrèrent toujours à la moindre occasion.

Néanmoins, la structure abstraite que nous avons dégagée reste bien, à l'horizon, le modèle de référence qui sert à évaluer la plupart des pratiques pédagogiques, en même temps que, selon l'expression de J. PAIN, il demeure "le vertige de tout système éducatif (1). La prégnance de ce modèle est telle que c'est par rapport à lui que nombre d'instituteurs ou de professeurs se situent et que son approche représente, pour certains d'entre eux, le véritable critère de qualité de leur pratique. Aussi paradoxal que cela puisse paraître, dans le système éducatif, c'est bien la conformité à cette organisation des relations qui paraît être le vrai but recherché, avant même la réussite des procédures d'apprentissage. Or c'est précisément cela que les théoriciens de l'Education Nouvelle ne vont pas accepter; c'est ce contre quoi ils vont réaliser ce qu'il nous plaît d'appeler, précisément à cause du caractère spatial de la métaphore, une "révolution copernicienne".

Dès 1844, l'anarchiste V. CONSIDERANT écrivait: "Certes, les besoins de cet âge sont faciles à saisir; leurs

(1) Tendances modernes de la pédagogie, in Education et pédagogie, p. 56.

goûts, leurs penchants, leurs passions sont palpables. Et bien, quel compte tenez-vous des impérieuses manifestations de la nature qui parle par ces penchants et ces goûts? Qu'en faites-vous de ces enfants?" (1). Cinquante années plus tard, c'est cela qui est véritablement à l'ordre du jour. Recentrer l'école sur l'enfant, sur sa nature, ses goûts, ses intérêts, est l'objectif avoué des pédagogues qui, depuis le début de ce siècle, ont cherché à rénover le système éducatif. Tels le philosophe dans le "mythe de la caverne", ils sont venus prendre l'enfant par la main pour l'amener au dehors. Car, c'est bien ainsi, même si cette formulation apparaît aujourd'hui un peu désuète, que se présente l'Education nouvelle: avant de se légitimer dans les recherches psychologiques, avant de s'articuler à une militance politique, elle s'est simplement définie comme la volonté de faire sortir l'enfant de ce qu'A. FERRIERE appelle "la boîte" (2), de casser le modèle que nous avons décrit. C'est comme cela, en tout cas, que C. REDDIE, créateur de la première "new school" à ABBOTSHOLME, dans la campagne anglaise en 1899, définit son projet: "L'Ecole ne doit pas être un milieu artificiel par lequel on n'est en contact avec la vie que par les livres; elle doit être un petit monde réel, pratique, qui mette les enfants aussi près que possible de la nature et de la réalité des choses" (3).

Ainsi l'établissement qu'il décrit à E. DEMOLINS, fondateur plus tard en France de l'école des Roches, ne possède-t-il pas de salle de classe: rien n'y rappelle les sévères alignements habituels à l'époque, "les écoles ne ressemblent point à nos grands bâtiments scolaires, froids et nus; ce sont des "cottages

(1) cité par O. CABAT, Genèse de l'espace et espace scolaire, in La ville et l'enfant, p. 52.

(2) cité par A. HAMAIDE, La méthode Decroly, p. 18.

(3) E. DEMOLINS, A quoi tient la supériorité des anglo-saxons, p. 57.

anglais". Ils procurent la sensation de vie réelle et non de vie artificielle" (1). Ici les élèves ont abandonné le rang pour d'autres formes de répartition et, à y regarder de près, l'on s'aperçoit que C. REDDIE a renversé toutes les conventions de la classe traditionnelle.

- La série de relations duelles maître-élève et l'isolement qu'elle impose à chacun des élèves ont disparu: à la place, l'on apprend à collaborer à une tâche commune, les plus grands enseignent aux autres en fonction de leurs compétences; la communication entre les enfants n'est pas suspecte mais, au contraire, encouragée à tous les niveaux; des structures sont prévues pour confronter les opinions sur les sujets les plus divers.

- Le rapport exclusif à des représentations déjà abstraites a laissé la place au souci "de mettre les élèves en rapport autant avec les choses qu'avec les mots qui les expriment, de manière à procéder constamment du concret à l'abstrait" (2). Et, à en croire E. DEMOLINS, peu d'écoles peuvent se vanter d'avoir autant pratiqué de méthodes actives: ici, les élèves apprennent les mathématiques par la tenue des comptes de l'école et l'arpentage de ses terrains; ils s'initient aux sciences naturelles par les voyages, la confection d'herbiers et d'expositions; ils étudient l'histoire par la réalisation d'un journal et les langues vivantes par leur pratique systématique. Par ailleurs, ils sont amenés à réaliser eux-mêmes un nombre considérable de travaux dans l'école, tracent les chemins, repeignent les murs sales, construisent des meubles; ils ont même réalisé un système d'irrigation et produisent presque suffisamment de fruits et de légumes pour assurer leur subsistance. Quant au temps laissé libre en soirée, il est utilisé à la répétition de concerts ou de pièces de théâtre, à l'élaboration du journal de l'école et à la mise en place

(1) E. DEMOLINS, A quoi tient la supériorité des anglos-saxons, pp. 62 et 63.

(2) *ibid.*, p. 65.

d'un musée. Comme le résume parfaitement R. SKIDELSKY, pourtant très sévère sur d'autres plans envers C. REDDIE, "toute l'école était si bien organisée que toute activité et tout objet s'y trouvant pouvaient fournir un sujet d'étude" (1). Et ainsi, à travers toutes ces activités, les élèves n'ont pas affaire à des "images" mais bien aux objets réels, aux problèmes réels qu'ils rencontreront dans leur vie future et avec lesquels, d'ores et déjà, ils se trouvent confrontés.

- Dans la classe traditionnelle l'autorité du maître garantit l'organisation des relations en même temps qu'elle atteste de la validité des représentations enseignées. En effet, en l'absence de référent sur place, seule la présence de quelqu'un ayant entretenu avec le savoir des relations privilégiées, quelqu'un qui puisse, dans son domaine, faire autorité, permet d'attester l'authenticité des représentations. A ABBOTSHOLME, la confrontation avec l'objet ne requiert plus cette forme d'autorité de la part des maîtres et "ces derniers ont l'habitude de se promener au milieu de leurs élèves, de se comporter avec eux plutôt comme leurs aînés que comme des personnages d'une caste différente" (2).

Plus de classe donc, dans cette première "école nouvelle", où l'on reconnaît déjà tous les thèmes qui nourriront les mouvements de rénovation pédagogique tout au long du XXème siècle (3), mais une autre forme de répartition des élèves que l'on nommera désormais un "groupe".

Vers une définition du groupe

Ainsi, si nous pouvons reconnaître la classe traditionnelle en ce qu'elle est une série de relations duelles et unilatérales (caractéristique n° 1), convergeant vers des représentations

(1) Le mouvement des écoles nouvelles anglaises, p. 99.

(2) E. DEMOLINS, A quoi tient la supériorité des anglo-saxons, p. 75.

(3) Rien de très différent, au fond, entre Abbotsholme et les "écoles sauvages" décrites soixante-quinze ans plus tard par L. BERNARD (Les écoles sauvages), si ce n'est la disparition d'une certaine forme de religiosité au profit d'une autre.

abstraites/extraites du réel (caractéristique n° 2), garanties par l'autorité/altérité du maître (caractéristique n° 3), il nous suffit de renverser cette définition pour obtenir ce qui sera considéré comme la définition du groupe en pédagogie scolaire: il est constitué de relations plurielles d'échanges (caractéristique n° 1), articulées sur un contact avec ce qui est donné comme le réel (caractéristique n° 2), évacuant tout ou partie de l'autorité du maître (caractéristique n° 3).

Dans cette définition, on le voit, le nombre de participants n'est qu'une variable qui ne modifie pas fondamentalement la nature et le fonctionnement du groupe: un ensemble de vingt-cinq élèves peut parfaitement prétendre fonctionner en groupe de la même façon qu'un ensemble de trois élèves. Rien ne s'oppose non plus à appliquer cette notion à tous les échelons de l'institution scolaire: si ses modalités peuvent varier de la maternelle à l'Université, ce sont surtout les différences de la pression institutionnelle qui interviennent là, beaucoup plus qu'une modification du concept lui-même. L'un des facteurs les plus décisifs dans ce domaine est constitué par la présence ou l'absence d'un emploi du temps rigide: il est certain que le découpage en heures de cours rend très difficile la pratique du groupe; enfermant le professeur pour un temps très court dans un local donné, il le contraint, pour une grande part, à n'utiliser que des représentations déjà abstraites et à ne solliciter que la simple assimilation individuelle. Ce n'est donc pas un hasard si les pratiques dont nous allons parler se sont d'abord développées à l'école maternelle et primaire, puis dans les secteurs de la formation d'adultes et à l'Université: dans toutes ces situations il existe une certaine liberté de gestion du temps scolaire qui est en grande partie absente dans l'enseignement secondaire. Dans ce dernier, c'est souvent au sein des foyers socio-éducatifs, à l'occasion d'expériences comme celles des IO %, et plus récemment,

des P. ACT. E., puis des P.A.E. (1), qu'ont pu se développer des expériences de groupe d'une certaine envergure : là, semble-t-il, il est possible de retrouver un processus "naturel" de maturation de la connaissance, de partir du concret et d'accepter le libre tâtonnement des élèves (2).

Notons encore que, d'après notre définition, les pratiques de groupe ne sont pas à confondre avec toutes les formes de monitorat qui reproduisent, elles, à une échelle réduite, le fonctionnement habituel de la classe : dans une telle formule, le moniteur se substitue au maître mais, en dehors de ce changement de personnes, il n'y a pas de différence de structure; dans le groupe, au contraire, c'est à un total renversement de perspectives que nous assistons.

Mais, quand il s'agit de quitter le domaine de la définition formelle, essentiellement négative, quelles formes concrètes d'organisation va revêtir le groupe dans sa vie quotidienne à l'école ? A ABBOTSHOLME, il en apparaît deux, pour lesquelles E. DEMOLINS utilise des métaphores particulièrement significatives : celle de "l'atelier" (3), où des ouvriers travaillent de concert à une tâche commune, et celle de la famille, rassemblée autour de la table et chantant la prière commune "avec élan et enthousiasme" (4). Serait-ce le manque de vocabulaire spécifique qui lui fait emprunter à d'autres domaines ces métaphores, ou bien déjà, à sa naissance, le groupe scolaire est-il marqué d'une sorte de fatalité, le condamnant à mimer la réalité économique ou à se replier sur les complicités affectives ? Avant de répondre à cette question, nous nous proposons d'examiner

(1) Les P.A.E. (Projets d'actions éducatives) donnent aux établissements scolaires du premier et second cycle la possibilité et les moyens financiers pour mettre en place des activités interdisciplinaires (cf. B. O. E. N. du 24-8-1981).

(2) cf. P. MEIRIEU, le temps aboli, in Cahiers pédagogiques, n° 202, mars 1982, p. 12.

(3) A quoi tient la supériorité des anglo-saxons, p. 69.

(4) ibid., p. 80.

comment le mouvement de l'Education Nouvelle a développé systématiquement la définition que nous avons donnée du groupe, insistant plus, selon les auteurs, sur l'une ou l'autre de ses caractéristiques.

III - LE GROUPE COMME ASSOCIATION D'ENFANTS

"Dès son entrée à l'école, et tout au long de sa vie scolaire, l'enfant apprend que le maître ne permet la vie sociale que pendant les récréations" (1).

Dans la classe, en effet, le maître parle à l'ensemble des élèves mais son enseignement concerne chacun d'eux individuellement. Aucune relation entre eux n'est tolérée, la moindre communication est un acte d'indiscipline ou de tricherie, voire l'expression d'un complot. La classe est un univers segmenté, une juxtaposition d'individus coupés les uns des autres.

L'enfant comme sujet

La transformation de la classe en groupe suppose alors la reconnaissance des élèves comme sujets, et cette transformation n'est rien d'autre que l'expression sociale de cette reconnaissance. Tant que l'enfant n'est qu'une miniature, un petit adulte à modeler, une "entité malléable" comme le dit H. BOUCHET (2), sans aucune existence propre, ses regroupements ne pourront être pensés que sur le mode cumulatif: il s'agit de collectionner des unités chargées de recevoir chacune une certaine quantité d'informations, et en aucun cas d'associer des personnes. A partir du moment où l'enfant "accède au premier plan" (3), où il est accepté

(1) R. COUSINET, La vie sociale des enfants, p. 101..

(2) L'individualisation de l'enseignement, p. 21.

(3) M. A. BLOCH, Philosophie de l'Education Nouvelle, p. 26.

comme pouvant être à la fois sujet de connaissances et d'émotions, noeud de relations et centre de décisions, alors le groupe peut apparaître, au moins en tant que concept, comme sujet social.

Car, ainsi que le développe M. A. BLOCH, "le choix de l'Education Nouvelle (...) ressortit beaucoup moins à la science qu'à la philosophie" (1). En réalité, il ne s'agit pas de fonder la pédagogie sur de nouvelles conceptions psychologiques de l'enfant, mais de recentrer, au nom de valeurs philosophiques, l'éducation sur celui-ci, recentrage grâce auquel, dans un second temps, les recherches psychologiques seront théoriquement possibles et surtout utilisables par la pédagogie. Cela veut dire que ce n'est pas la recherche scientifique qui a renouvelé les conceptions pédagogiques; c'est la constitution de l'enfant comme sujet qui l'a constitué également comme sujet d'étude. Cela peut sembler paradoxal: d'une part, la notion de sujet suppose une souveraineté radicale, au sens où DESCARTES a pu la définir comme le fait que "pour affirmer ou pour nier, pour suivre ou fuir les choses que l'entendement nous propose, nous agissons en telle sorte que nous ne sentons point qu'aucune force extérieure nous y contraigne" (2). Mais, d'autre part, la notion de sujet d'étude suppose que l'individu est considéré comme déterminé par un ensemble de forces et que ses états d'âme comme ses comportements peuvent être appréhendés par des "sciences humaines" qui sont toujours, au moins méthodologiquement, déterministes. Le mot même de "sujet" est particulièrement significatif: il peut être employé aussi bien dans le sens de "sujet autonome" que dans celui de "sujet assujéti". Le paradoxe, cependant, n'est qu'apparent, puisque c'est précisément la connaissance des assujétissements qui en confère la maîtrise au sujet et lui donne, par là, une relative autonomie. L'humanisme, tel qu'il apparaît

(1) M. A. BLOCH, Philosophie de l'Education Nouvelle, p. 159.

(2) Les Méditations métaphysiques, Oeuvres et Lettres, p. 305.

au XVIème siècle, tel qu'il est codifié dans le cartésianisme, n'est rien d'autre que cela: l'affirmation de l'existence d'un sujet capable de connaître les lois dans lesquelles il est en-serré et qui le constituent lui-même comme "automate" (1), mais pouvant aussi utiliser ces lois comme autant de moyens pour exprimer sa liberté. "L'humanisme, dit M. FOUCAULT, c'est ce qui a inventé les souverainetés assujetties" (2), mais c'est aussi lui, en retournant la formule, qui a inventé les assujettissements maîtrisés, lui, en tout cas, qui a tenté d'articuler connaissance des déterminismes et capacité de se déterminer.

En ce sens, peut-être n'est-il pas trop fort de dire que, dans la voie ouverte par ROUSSEAU, l'Education Nouvelle c'est d'abord "l'humanisme appliqué à l'enfance"? Là où l'on ne voyait qu'une "cire molle" sur laquelle imprimer le cachet social (3), un simple passage que l'éducation se devait de raccourcir le plus possible, on exige la reconnaissance d'un sujet, on annonce la naissance d'un "enfant nouveau" (4). Les pédagogues affirment alors avec force, et certains n'affirment finalement que cela: "l'enfant existe". "La véritable éducation, écrit M. MONTESSORI, consiste à aller tout d'abord à la découverte de l'enfant et à réaliser sa libération. C'est le problème de l'existence: il faut exister d'abord" (5). Rien de plus banal apparemment, rien d'autre peut-être que ce que l'on trouvait déjà chez ROUSSEAU, et pourtant cette simple affirmation permet à la fois d'ouvrir un champ à la militance et un domaine à l'étude: il faudra, en effet, à la fois se battre pour obtenir la reconnaissance sociale de cette existence en même temps que, sur un autre plan, l'on pourra entreprendre des recherches psychologiques spécifiques.

-
- (1) DESCARTES, Discours de la Méthode, Oeuvres et Lettres, p. 164.
(2) Entretien avec M. FOUCAULT, in C'est demain la veille!, p. 26.
(3) M. A. BLOCH, Philosophie de l'Education Nouvelle, p. 22.
(4) A. MEDICI, L'Education Nouvelle, p. 42.
(5) L'enfant, p. 89.

Ce phénomène n'est pas sans évoquer toute une série de mouvements semblables qui ont agité l'histoire des idées et des hommes. Si G. MENDEL a pu intituler l'un de ses ouvrages Pour décoloniser l'enfant, c'est bien qu'il percevait la parenté qui unissait les revendications socio-politiques des peuples colonisés et l'exigence d'émancipation des enfants développée depuis le mouvement de l'Ecole Nouvelle. Et J. DEJEAN conclut l'ouvrage coordonné par L. CROS, L'Ecole Nouvelle témoigne, par cette question significative:

" Cesser d'être le gouverneur pour devenir le conseiller technique des jeunes peuples libres, ce choix qui s'imposa naguère aux nations colonisatrices n'est-il pas celui que nous pressentons aujourd'hui dans l'éducation?" (1).

Deux exemples: A. FERRIERE et C. FREINFT

A. FERRIERE est un excellent exemple de cette inspiration. Ainsi D. HAMELINE le décrit-il comme un "homme de conviction":

" J'entendrai par "conviction" ici une certaine affinité pré-critique avec le domaine que l'on prétend explorer et le gage du bien-fondé des manoeuvres qu'on prétend y poursuivre" (2)

En affirmant sa confiance dans les pouvoirs de l'éducation, sa volonté de libérer l'enfant et, par là, l'homme à venir, du joug des despotismes avilissants, en cherchant à extirper de l'école l'individualisme et l'arrivisme, pour y établir la coopération et l'entraide, A. FERRIERE exprime bien ce que D. HAMELINE nomme "l'insurrection éducative" (3). "L'école active, dit A. FERRIERE, répond à cette aspiration vers la liberté qui est au fond de

(1) p. 245.

(2) Adolphe FERRIERE et l'entremise éducative, in Hommage au pédagogue Adolphe Ferrière, p. 17.

(3) *ibid.*, p. 20.

de toute âme humaine" (1). L'enfant a donc une âme; cela, certes, n'est pas nouveau, mais il a aussi une aspiration à la liberté, il est donc un sujet qui existe en lui-même, qui a des sentiments, des relations avec autrui; il n'est plus un segment isolé à la base d'une pyramide qui converge vers le savoir du maître, il peut lui-même devenir un centre.

La conviction, ici, s'enracine bien ailleurs que dans des observations scientifiques que, précisément, elle rend possibles; elle est de l'ordre de ce que nous pourrions appeler une "foi", de ce que D. HAMELINE nomme "un souffle, une force, une pulsion" (2) et qui est l'ardent désir que l'autre, lui aussi, puisse exister comme personne.

On trouverait la même inspiration formulée de façon moins prophétique chez bien des auteurs contemporains d'A. FERRIERE. Aussi n'est-ce pas un hasard si C. FREINET, qui reconnaît d'ailleurs l'influence d'A. FERRIERE dans son cheminement (3), réunissant dans un petit opuscule les trentes principes qu'il tient pour fondamentaux, commence par celui-ci: "L'enfant est de même nature que l'adulte" (4). Et il développe ainsi son affirmation: "L'enfant se nourrit, souffre, cherche et se défend exactement comme vous, avec seulement des rythmes différents qui viennent de sa faiblesse organique, de son ignorance, de son inexpérience, et aussi de son incommensurable potentiel de vie, dangereusement atteint souvent chez les adultes" (5).

(1) L'école active, p. 26.

(2) Adolphe FERRIERE et l'entremise éducative, p. 18.

(3) E. FREINET, Naissance d'une pédagogie populaire, p. 27.

(4) Les invariants pédagogiques, in Pour l'école du peuple, p. 139. Cette affirmation est bien souvent reprise; ainsi, par exemple, E. CLAPAREDE indique: "L'enfant est un être vivant dont les ressorts sont finalement les mêmes que ceux qui font agir l'adulte" (cité par M. A. BLOCH, Philosophie de l'E. N., p. 18).

(5) *ibid.*, pp. 139 et 140.

Bien sûr, une analyse superficielle pourrait laisser croire que C. FREINET s'inscrit en faux contre ce que nous avons indiqué: n'indique-t-il pas qu'il n'y a pas de différence entre l'enfant et l'adulte, alors que nous avons expliqué que l'inspiration du mouvement de l'Ecole Nouvelle résidait justement dans l'affirmation de l'existence spécifique de l'enfance? En réalité, ce que dit C. FREINET c'est que l'enfant est un "sujet" comme l'adulte, qu'il existe, comme l'adulte, avec ses désirs, ses soucis et ses richesses et que, comme l'adulte, il a droit à la reconnaissance de sa personne et donc de sa spécificité. Il s'agit essentiellement de dévoiler, derrière les différences physiques -C. FREINET parle d'une "simple différence de degré" (1)- la même humanité à respecter et à promouvoir; là réside le "véritable redressement pédagogique rationnel, efficient et humain, qui doit permettre à l'enfant d'accéder avec un maximum de puissance à sa destinée d'homme" (2).

Et, nous pourrions faire la même analyse pour la plupart des oeuvres et des auteurs, montrant, chaque fois, que c'est le statut philosophique de l'enfance qui commande l'ensemble de leur problématique et les amène à promouvoir la mise en groupe comme une expression légitime de la personne, avant toute justification concernant les apprentissages qui pourront y être effectués. Car, ainsi que le rappelle M. DEBESSE, "en 1900, une suédoise Ellen KEY, écrivain fort connue dans son pays comme apôtre de l'éducation populaire, publie Le siècle de l'enfant. C'est le XXème siècle dominant qu'elle désigne ainsi, prédisant que l'enfant en serait la préoccupation dominante" (3). Il n'est pas sûr que la prédiction se soit réalisée. Au moins s'est-elle

(1) Les invariants pédagogiques, in Pour l'école du peuple, p. 139

(2) C. FREINET, L'école moderne française, p. 14.

(3) L'enfant dans l'histoire de la psychologie, in Traité de psychologie de l'enfant, tome 1, page 42.

incarnée à travers l'oeuvre de nombreux pédagogues qui, en revendiquant l'accession de l'enfant à la dignité de sujet, ont rendu caduque le modèle de la classe traditionnelle; là où il n'y avait qu'une collection d'élèves isolés, il devient possible d'établir une véritable association d'enfants, un lieu de relations plurielles d'échange, où chacun puisse s'exprimer et être reconnu. L'univers édifié sera précisément "le groupe"(1).

IV - LE GROUPE COMME RETOUR AU "REEL"

L'on sait l'importance que les pédagogues attribuent à la recherche psychologique. Même si l'on admet que leurs travaux s'originent dans un mouvement d'ordre philosophique, il reste que c'est bien la connaissance des réalités affectives et intellectuelles de l'enfant qui doit présider à la mise en place de nouveaux dispositifs; il semble évident à la plupart d'entre eux que, comme le note M. DEBESSE, "toute pédagogie doit reposer sur des bases psychologiques" (2).

Les ambiguïtés de la notion d'intérêt

Au départ, l'approche psychologique se manifeste par la recherche des "intérêts" de l'enfant: les pédagogues pensent trouver là une notion clé, en ce qu'elle reconnaît l'enfant comme centre de décisions en même temps qu'elle le constitue comme objet

(1) L'émergence du groupe est évidemment solidaire de celle des formes individualisées du travail scolaire; en effet, travail individualisé et travail de groupe s'originent dans le même renversement théorique constituant chaque élève comme sujet original. Ainsi, R. DOTRENS pouvait-il considérer comme légitime de développer "une éducation collective et individualisée à la fois" (L'enseignement individualisé, p. 224).

(2) La psychologie de l'enfant aujourd'hui, in Psychologie de l'enfant, p. 7.

de leurs analyses. Il y a là une façon particulièrement opportune d'associer la liberté proclamée de l'enfant avec le déterminisme imposé par la prétention scientifique de leur approche. Dans "l'intérêt", l'un et l'autre semblent se fondre pour constituer cette projection du moi hors de lui-même, sur laquelle va se greffer l'apprentissage. Pourtant, de nombreuses différences d'interprétation apparaissent dès qu'il s'agit de préciser la notion, les uns insistant sur le caractère spontané, imprévisible, jaillissant de l'intérêt, les autres mettant l'accent sur la nécessité de dépasser un intérêt proche du caprice pour prendre en compte un intérêt profond, accordé à la nature et aux besoins authentiques de la personnalité. Ainsi, J. DEWEY dit-il que "quand il y a intérêt véritable c'est que le moi s'identifie avec un objet ou une idée, c'est qu'il a trouvé dans cet objet ou dans cette idée le moyen de s'exprimer" (1). Et il s'achemine alors vers l'opposition entre un intérêt superficiel, essentiellement constitué à partir des sollicitations extérieures, et un intérêt profond accordé au mouvement même de la personne s'exprimant librement, et que le pédagogue est chargé de développer. G. AVANZINI, analysant cette notion d'intérêt dans les "méthodes actives", conclut précisément à son extrême confusion et montre comment elle ne peut conduire qu'à deux issues: soit elle aboutit au respect absolu de tout intérêt manifesté par l'enfant, mais l'on s'expose alors "au reproche de puérolâtrie et risque à la fois d'accueillir avec égard les impulsions les plus capricieuses et les plus fortuites et priver les enfants de l'apport culturel comme si celui-ci était accessoire" (2), soit elle affirme la distinction entre deux types d'intérêt, se rapprochant alors des conceptions traditionnelles et renvoyant à l'autorité du maître la discrimination entre l'un et l'autre. Il y a bien, semble-t-il, impasse et nécessité de relayer cette notion par une autre, moins ambiguë, plus opératoire.

(1) L'école et l'enfant, p. 51.

(2) Immobilisme et novation dans l'institution scolaire, p. 59.

A l'origine, les travaux d'O. DECROLY ne semblent pas rompre radicalement avec les imprécisions que nous venons de constater: l'essentiel reste pour lui de subordonner l'activité scolaire à l'initiative de l'enfant. A y regarder de plus près, cependant, comme le fait J.M. BESSE, l'on s'aperçoit qu'O. DECROLY se méfie bien de l'immédiateté des réactions des enfants, dont il craint la fugacité et dont il constate qu'elles ne peuvent pas fonder un travail à long terme (1). Mais il ne s'en tient pas là: son objectif est, en effet, de repérer les intérêts véritables et il cherche, dans ce domaine, à dépasser les conventions habituelles; d'autres se contentaient de nommer "intérêts profonds" les activités valorisées socialement ou moralement; lui, au contraire, cherche à repérer les intérêts à la racine même de l'être, dans ce qu'il appelle "les besoins fondamentaux". Il les formule ainsi: "l'alimentation, la lutte contre les intempéries, la défense contre les dangers et ennemis divers" (2). La physiologie vient ici pallier les aléas de la psychologie, la notion de besoin se substituer à celle d'intérêt. Le médecin prend le pas sur le psychologue et recentre la pédagogie sur "les instincts primaires individuels" (3) qui, eux, ne semblent pas faire problème, dans la mesure où ils concernent la survie même de l'individu biologique. Le rapport de l'enfant avec son milieu naturel devient alors le matériau de base de toute activité pédagogique. Les conséquences de ce principe sur l'organisation de l'école sont considérables. A. HAMAIDE, disciple d'O. DECROLY, les résume ainsi:

"L'école pour la culture générale jusqu'à quinze ans doit être établie dans un cadre naturel, c'est-à-dire se trouver dans un milieu où l'enfant puisse assister journallement aux phénomènes de la nature, aux manifestations de la vie des êtres vivants en général et

(1) DECROLY, pp. 117 et sq.

(2) cité par J.M. BESSE, in DECROLY, p. 119.

(3) idem.

et des hommes en particulier, dans leurs efforts pour s'adapter aux conditions d'existence qui leur sont faites" (1).

En d'autres termes, il s'agit de substituer au savoir déjà constitué, déjà conceptualisé, une approche du réel dans ce qu'il a de plus immédiat pour l'enfant; l'aliment, les intempéries, les saisons sont en effet perçus, d'abord, à travers les fonctions biologiques et c'est sur ces bases que vont se construire les apprentissages, progressivement et de façon inductive. O. DECROLY réintroduit le corps à l'école et sa matérialité même y devient une médiation nécessaire; ce qui, jusqu'à présent, était perçu comme un obstacle à la transmission purement intellectuelle devient moyen d'accès au savoir. Dans le concret, évidemment, un tel fonctionnement exclut "les classes de type auditoire" (2), et requiert "des petits ateliers ou laboratoires" (3) dans lesquels les élèves manipulent des objets prélevés directement par eux à l'extérieur de l'école.

Quelques années plus tard, C. FREINET reprendra, en les adaptant, les thèses d'O. DECROLY, dont il indique "qu'il a ramené la science pédagogique à son point de départ" (4). Comme son prédécesseur, C. FREINET considère le rapport de l'enfant avec la nature comme la base de tout apprentissage: "Il ne devrait jamais y avoir d'éducation hors de la nature, sans une participation directe à ses lois, à son rythme, à ses obligations" (5).

C'est pourquoi il critique la méthode de M. MONTESSORI dont il estime qu'elle ne fournit aux enfants que des matériaux artificiels

(1) La méthode Decroly, p. 19.

(2) idem.

(3) idem.

(4) cf. E. FREINET, Naissance d'une pédagogie populaire, p. 39.

(5) Essai de psychologie sensible, p. 165.

et étriqués, conçus à des fins exclusivement éducatives; il propose, en revanche, de mettre l'enfant directement en contact avec le milieu pour effectuer "la plus grande variété possible d'expériences tâtonnées" (1). Cependant, loin de réduire la notion d'expérience à une activité physique, il l'étend jusqu'à considérer comme telle "l'enfant qui, courant dans les champs, tombe en arrêt devant le bousier qui roule sa boule" (2). En réalité, chez C. FREINET, il y a expérience chaque fois qu'il y a un rapport actif, de quelque ordre qu'il soit, entre l'enfant et son milieu. D'abord simplement parasitaire ou contemplatif, ce rapport, grâce à l'intervention du maître, se structure peu à peu pour devenir le travail lui-même, l'effort effectué par l'homme pour s'adapter à son entourage et surtout adapter celui-ci à ses besoins. C'est dans ce travail que l'enfant effectue ses apprentissages: confronté au poids des choses, il en redécouvre les lois, cherchant à les maîtriser, il invente les techniques; il reproduit en quelque sorte, dans sa propre histoire, l'histoire des hommes, n'utilisant les connaissances déjà échafaudées que dans la mesure où elles lui sont apparues comme nécessaires dans sa propre démarche.

En bref, à la centration sur l'intérêt de l'enfant s'est substituée la centration sur l'activité de l'enfant et cette notion semble pouvoir servir de base à l'élaboration d'une nouvelle pédagogie qui emprunte le plus souvent, pour exprimer la forme qu'elle souhaite revêtir, l'image de l'"atelier"; ce n'est cependant pas à l'atelier du peintre ou du sculpteur auquel elle se réfère, car cet atelier-là reste un lieu de travail solitaire. L'image de l'atelier renvoie plutôt à celle

(1) Essai de psychologie sensible, p. 165.

(2) idem.

d'une "petite communauté où les élèves collaborent et s'entraident" (1), où chacun "contribue à la tâche commune" (2). En réalité, tout se passe comme si la notion d'activité semblait exclure la notion d'activité individuelle et appelait nécessairement celle d'activité collective.

Expérience individuelle et activité collective

Certes, cette démarche reste implicite chez beaucoup d'auteurs; d'autres, comme E. CLAPAREDE, qui affirment le primat des activités fonctionnelles en éducation, ne les lient pas obligatoirement aux pratiques de groupes (3). Il reste que, pour la plupart, la notion d'expérience est assimilée à celle de travail en commun et que le groupe est ainsi proposé comme le seul moyen de réaliser de "véritables méthodes actives".

Si l'on analyse, par exemple, le livre de B. KAYE et I. ROGERS, Pédagogie de groupe, l'on s'aperçoit que toutes les justifications de l'usage du groupe ne légitiment en fait que l'emploi de méthodes actives, certes très articulées au concret, mais qui pourraient tout aussi bien être individuelles. Ainsi, les auteurs affirment-ils que le groupe permet d'envisager les sujets à étudier de façon plus vivante, et ils dressent une longue liste d'exemples parmi lesquels on trouve: "une étude sur la production de l'énergie, l'histoire du bois avec travaux pratiques en forêt, une étude des cartes routières, la construction d'un mobile en polystyrène, une étude du fleuve local comportant une semaine de canotage et de camping etc..." (4).

(1) A. HAMAUDE, La méthode Decroly, p. 139.

(2) *idem*.

(3) cf. en particulier L'éducation fonctionnelle, p. 154.

(4) Pédagogie de groupe, pp. 24 et 25.

Ils indiquent également que le groupe permet de passer d'un enseignement magistral à un enseignement expérimental, qu'il donne à chacun "la satisfaction et la fierté (...) d'une création utile et tangible" (1), qu'il laisse "les élèves tirer les leçons de leurs erreurs et fait en sorte qu'ils les découvrent eux-mêmes" (2), qu'il "permet aux élèves de travailler à leur propre rythme" (3), et surtout "de se sentir concernés par les informations, les connaissances et les idées qu'ils manipulent" (4). L'exemple est significatif: aucun des avantages pédagogiques attribués au travail en commun ne peut lui être considéré comme spécifique; tous sont des caractéristiques de ce que C. FREINET nomme "le tâtonnement expérimental" (5) et peuvent être parfaitement réalisés dans des structures de travail individuel.

Qu'est-ce, alors, qui justifie le travail en commun, et cela malgré les graves dangers, signalés par tous les auteurs, de perte de temps et d'accaparement du projet par quelques uns seulement de ses membres? Faut-il s'en tenir à une justification d'ordre philosophique qui voit dans la communauté un rassemblement de sujets autonomes? En réalité, il existe bien des réponses plus spécifiquement pédagogiques et il nous semble que l'on peut en repérer cinq.

Le premier type de réponses est d'ordre strictement fonctionnel ou, plus exactement, de l'ordre de ce que D. HAMELINE nomme "un objectif de fonctionnement" (6). Du côté du maître, le groupe prend alors simplement le relais d'un système défaillant, incapable d'assurer l'introduction de l'activité

(1) Pédagogie de groupe, p. 34

(2) ibid., p. 35.

(3) ibid., p. 84.

(4) ibid., p. 67.

(5) Pour l'école du peuple, p. 156.

(6) Les objectifs pédagogiques, p. 79.

individuelle pour des raisons d'ordre technique, parce que l'on manque de matériel ou de place. Du côté des élèves, le groupe apporte une sorte de facilitation psychologique, un soutien affectif susceptible de faciliter les apprentissages individuels; c'est d'ailleurs la seule qualité que G. SNYDERS, après avoir étudié les propositions de B. KAYE et I. ROGERS, reconnaît au groupe tel qu'ils le décrivent: "Il correspond pour les jeunes à une recherche de sécurité car certaines causes (...) d'anxiété s'apaisent lorsqu'on se sent soutenu les uns par les autres - et aussi à un certain type de plaisir: vivre ensemble, travailler en commun, partager" (1).

Mais il est tout à fait possible que d'autres techniques soient capables d'apporter les mêmes avantages; il est même particulièrement évident que les qualités personnelles du maître peuvent, dans le cadre d'une classe traditionnelle, contribuer à créer le même climat.

Le deuxième type de réponses fait apparaître la difficulté de s'en tenir à la manipulation d'objets suffisamment simples pour ne requérir la participation que d'une personne. En effet, l'apprentissage de lois ou de phénomènes un peu complexes risque de nécessiter très vite l'élaboration d'objets sophistiqués, susceptibles de permettre la mise en oeuvre de connaissances multiples. Or, la confection de ces objets par un seul élève pourrait être fort longue et fastidieuse; il convient donc d'introduire le groupe comme accélérateur des procédures d'apprentissage.

Le troisième type de réponses concerne la difficulté réelle, pour un individu isolé d'appréhender un objet concret dans sa globalité: rien n'empêche, en effet, qu'il s'enferme dans un seul aspect des choses, privilégiant son propre itinéraire et ses propres techniques, interprétant l'objet en fonction de ses désirs et s'empêchant ainsi de le connaître. Le

(1) Où vont les pédagogies non-directives?, p. 107.

danger est grand qu'à s'en remettre à une expérience unique, l'on subjectivise le réel, le déréalisant en quelque sorte. L'accès au concret semble donc requérir le groupe pour garantir la validité de l'apprentissage: la diversité des points de vue l'empêche de se figer en image et d'être ainsi évacué. Le groupe a alors une fonction de régulation intellectuelle; il est chargé d'exclure les approches trop nettement interprétatives qui se neutralisent en lui réciproquement. Il devient, selon l'expression de J. PIAGET, qui a développé cette thèse, "l'instrument nécessaire à la formation de la pensée rationnelle"(1).

Le quatrième type de réponses est lié à l'exigence de qualité que le groupe est censé manifester à l'endroit des contributions effectuées par chacun de ses membres. L'on suppose, ici, que l'aspect collectif de la production apporte précisément cette exigence. On mise sur le fait qu'un groupe ne peut laisser l'un de ses membres mettre en péril sa propre image et qu'il interviendra toujours à temps pour ramener celui qui s'écarte de la tâche proposée. Sur un autre plan, beaucoup plus large mais dans le même esprit, il s'agit d'intégrer l'activité intellectuelle dans un fonctionnement d'ensemble qui lui confère une valeur sociale. Car, pour garantir l'efficacité de l'apprentissage, il faut empêcher avant tout que l'activité ne se dilue en pur divertissement ou ne se fige en mécanique répétitive. Il convient que l'élève ne s'en tienne pas à un résultat médiocre lui permettant d'exploiter simplement les connaissances qu'il possède déjà, mais que l'exigence de qualité du produit lui permette d'accéder à des connaissances nouvelles. Le fait que le groupe puisse reconnaître les résultats du travail, qu'il puisse mesurer leur qualité à l'efficacité ou au plaisir de leur utilisation, semble bien fonctionner comme garantie de la validité des apprentissages effectués. L'école alors, dit C. FREINET,

(1) Remarques psychologiques sur le travail par équipes, in Le travail par équipes à l'école (B. I. E.), p. 183.

est "ce chantier où le mot travail prend toute sa splendeur à la fois manuelle, intellectuelle et sociale, au sein duquel l'enfant ne se lasse jamais de chercher, de réaliser, d'expérimenter, de connaître..." (1).

Le cinquième type de réponses concerne l'apprentissage social proprement dit qui peut être réalisé en groupe; mais ici, selon l'horizon idéologique du pédagogue, les justifications sont diamétralement opposées. D'une part, le groupe se présente comme un apprentissage des tâches de commandement et de subordination et donc comme une préparation à assumer une fonction dans une hiérarchie sociale. Ainsi en est-il, par exemple, chez O. DECROLY, dont A. HAMAIDE résume sans équivoque le "point de vue social": "Les petits qui seront demain des chefs prennent conscience de leurs devoirs en développant leurs qualités pendant que d'autres, moins doués peut-être, s'appliquent à remplir scrupuleusement les charges qui leur ont été dévolues" (2).

Nous retrouverons, plus loin, cette inspiration chez bien des auteurs qui, comme A. FERRIERE, voient dans le travail en commun à l'école une préfiguration de la hiérarchie sociale qu'ils considèrent comme l'expression la plus évidente de la solidarité humaine. Mais, d'autre part, le groupe est présenté aussi comme un moyen de combattre les clivages entre concepteurs et exécutants, pour établir, dès l'école, un ordre social basé sur l'égalité des conditions, la promotion de tous et la rotation des tâches ingrates. Il s'agit ici de promouvoir "la réalisation d'une société harmonieuse et équilibrée" (3) et la pratique de l'activité communautaire dans la classe devient alors véritablement

(1) Les dits de Mathieu, p. 115.

(2) La méthode Decroly, p. 144.

(3) C. FREINET, L'Ecole moderne française, p. 13.

ACTIVITE INDIVIDUELLE ET ACTIVITE COLLECTIVE

tableau des différents types d'articulation

| | |
|--|---|
| <p><u>ARTICULATION FONCTIONNELLE</u></p> | <p>-relais de la méthode expérimentale individuelle, pour des raisons d'ordre technique (organisation), ou d'ordre personnel (difficulté de maîtrise par l'adulte d'activités individuelles dispersées).</p> <p>-facilitation psychologique et soutien affectif des participants.</p> |
| <p><u>ARTICULATION TECHNIQUE</u></p> | <p>-nécessité de faire appel, pour des apprentissages d'une certaine ampleur, à la fabrication d'objets sophistiqués, irréalisables par un seul individu.</p> |
| <p><u>ARTICULATION PSYCHOLOGIQUE</u> (psychologie génétique)</p> | <p>-nécessité de confronter les points de vue pour dégager l'individu de sa perception propre, le décentrer et lui permettre d'accéder à l'objectivité.</p> |
| <p><u>ARTICULATION ECONOMIQUE</u></p> | <p>-nécessité de manifester une exigence par rapport aux productions individuelles de chaque membre du groupe,</p> <p>-grâce à la poussée du groupe;</p> <p>-grâce à la valeur sociale du produit.</p> |
| <p><u>ARTICULATION SOCIO-POLITIQUE</u></p> | <p>-formation à l'économie libérale (soumission à la hiérarchie sociale).</p> <p>-anticipation de la société socialiste (subversion de la hiérarchie sociale).</p> |

N.B. On ne manquera pas, à la lecture d'un tel tableau, de remarquer à quel point chaque type d'articulation engage un fonctionnement particulier du groupe. Nous aurons l'occasion de revenir longuement sur cette question.

un outil politique (1). Certes, il faudra attendre le développement de la "pédagogie institutionnelle" pour que cette thèse soit soutenue de façon systématique; elle est néanmoins déjà présente chez des auteurs comme C. FREINET. En bref, il existe donc bien toute une série de justifications du groupe comme moyen de formation à la vie collective; toutes postulent une capacité du groupe à s'autostructurer; mais, d'un côté, cette autostructuration aboutit à l'intégration du phénomène hiérarchique alors que, d'un autre côté, elle est censée le remettre en question. D'une part, le groupe est paré de toutes les vertus de la société libérale, de l'autre il est une anticipation de la société socialiste.

De la notion d'activité individuelle à la notion de groupe, les passages sont donc multiples et, à bien des égards, contradictoires; dans tous les cas, cependant, l'on assiste au renversement de la caverne scolaire: la contemplation individuelle d'images abstraites laisse la place au travail en commun sur des matériaux "concrets".

V - LE GROUPE COMME MOYEN D'EVACUER L'AUTORITE DU MAITRE

A partir du moment où l'apprentissage n'est plus conçu comme une simple réception mais bien comme un travail en commun, il est évident que la discipline habituelle de la classe devient caduque. Car l'introduction de l'objet, c'est aussi, nous l'avons dit, l'introduction du référent, donc le transfert sur ce référent de l'autorité détenue par le maître.

(1) La Charte du Front de l'Enfance (1936-1937) ne se prononce-t-elle pas pour "l'activité communautaire" à l'école au nom de "la construction sociale et la défense républicaine"? (cf. E. FREINET, Naissance d'une pédagogie populaire, p. 239).

Celui-ci n'a plus rien à imposer puisque l'objet, maintenant, impose sa loi. Pour reprendre la terminologie utilisée par C. FREINET (1), la "discipline" doit disparaître, mais l' "ordre" doit subsister, un ordre authentique, émergeant de la nature même de la tâche et qui ne ressemble en rien à l'apparence d'ordre de la classe traditionnelle. Le groupe est une véritable "ruche en activité" (2) où chacun se déplace, s'exprime, participe au travail commun. Il est bien évident que, dans ces conditions, tout ce qui pouvait apparaître comme une qualité dans la classe traditionnelle - passivité, absence d'initiative, docilité - devient ici un défaut majeur. Ainsi G. BERTIER, décrivant l'École des Roches au tout début du XXème siècle, marque-t-il nettement sa réprobation devant l'ordre tout extérieur imposé dans "le lycée-caserne" (3): "L'élève modèle est celui qui obéit immédiatement et passivement à la parole et au geste, qui est toujours bien sage et jamais ne cause d'histoires, qui se contente de vouloir ce que les maîtres veulent, car l'initiative, c'est de l'indiscipline" (4).

Le statut du maître doit donc être complètement modifié: son autorité était fondée sur une radicale altérité qui légitimait la validité des représentations qu'il enseignait; il devait fonder son pouvoir dans une sorte de transcendance; pour enseigner, il lui fallait participer d'une institution supérieure - l'Eglise, l'Etat, l'Université - qui autorisait sa parole; sa voix ne pouvait être tout à fait la sienne; par sa bouche, c'était autre chose, quelqu'un d'autre qui parlait. L'efficacité de son enseignement était directement liée à sa capacité de s'effacer, de

(1) L'éducation du travail, p. 270.

(2) *idem*.

(3) L'École des Roches, p. 44.

(4) *idem*.

disparaître derrière son mandat. Tout ce qui constituait sa personne, son originalité, son histoire, ses désirs, parasitaient dangereusement le fonctionnement de sa classe. L'on ne peut pas dire - au sens strict - que le maître avait du pouvoir, il exerçait un pouvoir qu'il ne détenait pas ou, plus exactement, un pouvoir s'exerçait par sa médiation, un pouvoir d'autant plus fort qu'il n'était pas possible de l'atteindre, même en touchant l'intermédiaire: chacun savait bien que, en critiquant le maître, en contestant telle ou telle de ses décisions, l'on laissait intacte l'institution disciplinaire dont il n'était qu'un instrument. Le système remplacerait l'instrument déficient ou usagé, lui-même ne bougerait pas. L'autorité du maître était considérable parce qu'elle n'était pas son autorité; si elle n'avait été que la sienne, elle eût été particulièrement vulnérable, relative à tous les aléas de son histoire personnelle.

Le maître devient une personne

Ainsi le premier degré d'évacuation de l'autorité du maître est-il le réinvestissement de sa personne dans sa fonction; c'est encore G. BERTIER qui décrit ainsi le professeur idéal de l'Ecole des Roches: "Le professeur aura auprès de lui sa femme qui aura sa part, sa part nécessaire et importante dans l'oeuvre éducatrice; ses filles qui se mêleront, avec la discrétion qui sied, à la vie des garçons et leur enseigneront, par leur seule présence, le tact et le respect" (1).

L'homme ne doit plus être un instrument désincarné, sans histoire personnelle; il devient présent avec son environnement familial, mais aussi avec ses aptitudes et ses goûts. Il ne doit pas gommer son corps, l'escamoter dans une blouse, mais se manifester au contraire dans toutes ses dimensions, exprimer "l'habileté

(1) L'Ecole des Roches, pp. 47 et 48.

de la main, l'agilité, la souplesse, la force du corps" (1). En bref, il ne doit pas tenir son autorité d'ailleurs que de lui-même, de ses compétences propres, grâce auxquelles il peut s'imposer devant ses élèves. Cette évolution de l'image du maître contribue, on le voit, à modifier la nature de son pouvoir: celui-ci n'est plus systématiquement référé à une institution dont il participerait, il n'est plus l'expression d'un système abstrait qui le dépasse, il est la manifestation de ce que G. BERTIER appelle son "autorité personnelle" (2). Cela représente un glissement qui est loin d'être négligeable et confère au maître une situation toute différente de celle qu'il occupait dans la classe: ses compétences et son charisme le désignent naturellement comme le leader, sans qu'il ait besoin de s'appuyer sur une autorité supérieure. Cependant, la prégnance du maître à l'Ecole des Roches reste particulièrement forte, en rapport direct avec l'idéalisation dont il est l'objet: "homme complet" (3), "homme aussi énergique de corps et d'âme, qui, connaissant l'enfant, l'aime, participe à sa vie, se donne à lui tout entier" (4), "entraîneur d'hommes qui, par le don mystérieux de sa volonté forte, fait passer chez autrui, avec le frisson de l'enthousiasme, la flamme des grandes actions et le dévouement à l'idée" (5). Le maître apparaît comme un être parfait; à aucun moment l'on ne suppose qu'il peut être faillible, manifester fatigue ou lassitude, exprimer des désirs divergents avec sa mission éducative: son autorité est certes "personnelle" mais elle n'en demeure pas moins très forte. Il n'est plus un homme "d'ailleurs", mais il reste un homme exceptionnel: il n'a plus à interdire la communication entre les élèves mais à

(1) F. DEMOLINS, cité par G. BERTIER, L'Ecole des Roches, p. 46

(2) *ibid.*, p. 111.

(3) *ibid.*, p. 46.

(4) *ibid.*, p. 47.

(5) *ibid.*, p. 111.

l'inspirer, il n'a plus à segmenter le groupe mais à créer son unité, il n'a plus à maintenir l'isolement de la classe mais à la guider au dehors, plus à menacer mais à convaincre, plus à instruire une classe mais à dynamiser un groupe pour que chacun puisse, dans l'activité collective, y effectuer les meilleurs apprentissages. Il garde donc l'initiative, il continue à déterminer les programmes et les rythmes de travail, confiant simplement parfois "aux meilleurs de ses élèves une participation réelle à l'autorité et à la direction" (1).

Le mythe du grand frère

Quoique pratiquement contemporaine de l'Ecole des Roches, l'expérience des écoles libertaires de HAMBOURG est loin de s'en tenir à une telle définition des rôles: la première proclamation des maîtres adressée aux écoliers n'affirme-t-elle pas : "Entre nous il n'y a pas de barrière... Nous ne combattons plus l'un contre l'autre en dissipant nos forces... Nous formons un groupe qui ne connaît pas la discorde"? (2).

Les élèves, en effet, semblent ne subir ici aucune contrainte. Ils s'adonnent à des activités diverses, s'adressant au maître de la même façon qu'ils le font à tout participant qui, dans le groupe, dispose de quelque compétence. Un instituteur racontant son expérience explique: "En classe (...) ce furent les élèves qui se chargèrent d'assurer des conditions favorables au travail" (3).

Le groupe, affronté à des difficultés de fonctionnement, trouve lui-même les règles nécessaires à la vie collective.

(1) E. DEMOLIENS, cité par G BERTIER, L'Ecole des Roches p. 47.

(2) J. R. SCHMIDT, Le maître-camarade et la pédagogie libertaire, p. 39.

(3) *ibid.*, p. 34.

Une dizaine d'années plus tard, la même inspiration va guider A.S. NEILL dans l'élaboration de ce que G. MENDEL et C. VOGT nomment "le concept Summerhill" (1); une nouvelle étape va être dès lors franchie dans l'évacuation de l'autorité:

"Nous devons choisir: l'autorité ou la liberté, la discipline ou l'auto-détermination. Il ne peut y avoir de demi-mesure" (2).

Pour lui, l'éducation exclut l'obéissance et requiert, au contraire, un climat de totale liberté dans lequel l'enfant réalise ses propres expériences, à son rythme et au fur et à mesure de ses besoins. La discipline, pense-t-il, est doublement nocive. D'une part, elle ne forme pas l'individu à l'autonomie et risque de le rendre incapable à jamais d'exercer sa liberté:

"Aucun enfant obéissant ne peut devenir un homme ou une femme libre" (3).

D'autre part, elle détourne en fait l'enfant de l'objet sur lequel elle prétend le fixer et crée en lui inhibitions et frustrations. Ainsi n'y a-t-il, à SUMMERHILL, aucune règle imposée arbitrairement de l'extérieur par l'éducateur: c'est seulement un cadre de vie proposé aux enfants qui le gèrent en fonction de leurs désirs. Aucun apprentissage n'est programmé, y compris celui de la lecture, qui peut n'intervenir que fort tardivement, si l'enfant n'en a pas ressenti plus tôt le besoin. En ce qui concerne les règles nécessaires à la vie collective, elles sont établies ensemble par une assemblée générale hebdomadaire:

"Chaque membre du personnel enseignant et chaque enfant, quel que soit son âge, ont une voix, Ma voix a la même valeur que celle d'un enfant de sept ans" (4).

(1) Le manifeste éducatif, p. 176.

(2) Libres enfants de Summerhill, p. 249.

(3) *ibid.*, pp. 145 et 146.

(4) *ibid.*, p. 55.

A. S. NEILL semble avoir réalisé une expérience radicale: plus de classe, plus d'école même, au sens habituel du mot, une expérience de vie en commun qui, à elle seule, se prétend éducative. Les thèses de l'Education Nouvelle qui affirment qu'un enfant "ne se construit et ne se développe que par des activités fonctionnelles, c'est-à-dire par des réponses à un besoin, à des intérêts pour le milieu perçu, par des actions effectives sur le réel" (1), trouvent là un aboutissement qui en constitue, en quelque sorte, la limite: elles affirmaient que c'est dans l'activité collective que s'effectue l'éducation: ici l'activité collective est toute l'éducation, l'acte pédagogique est réduit à la création des conditions qui permettent la vie en commun. Dans ce cadre, évidemment, le maître ne doit plus disposer d'aucune autorité: il peut, certes, se mettre en colère si un enfant lui jette une pierre sur la tête ou arrache ses plantations, mais cette réaction n'est pas, pense A.S. NEILL, celle d'un maître atteint dans son honneur, choqué par un manque de respect qui lui serait dû, c'est la simple réaction du bon sens, la manifestation d'une exigence qui est partagée par tous les membres du groupe. Ainsi maîtres et élèves ont-ils des droits égaux (2) et cette égalité de droits se fonde sur une égalité de conditions, "il y a, affirme A. S. NEILL, égalité entre l'enfant et l'adulte" (3).

A HAMBOURG, comme à SUMMERHILL, l'adulte semble s'effacer, abandonner toute autorité spécifique d'éducateur; cependant, en est-il vraiment ainsi dans la réalité? Quand G. WYNEKEN est obligé, en 1913, de se retirer du mouvement des écoles libertaires qu'il a fondé, Ellen KEY affirme: "WYNEKEN est un despote génial; il veut se créer des disciples et non pas

(1) F. BEST, L'Education Nouvelle en France, in Histoire Mondiale de l'Education, tome 4 (G. MIALARET, J. VIAL), p. 115.

(2) A. S. NEILL, Libres enfants de Summerhill, p. 107.

(3) La liberté, pas l'anarchie, p. 53.

faire des hommes, c'est un général jésuite et non pas un éducateur" (1).

Même si, dans les faits, les choses étaient plus nuancées, on peut se demander si le refus d'exercer le pouvoir ne fonctionne pas souvent comme le moyen d'exercer un pouvoir plus fort encore, de récupérer en séduction ce que l'on a abandonné en contrainte (2). Dans le cas de A. S. NEILL, il n'est pas impossible qu'il en ait été de même. G. SNYDERS fait remarquer que le directeur de SUMMERHILL garde les pouvoirs essentiels dans l'école, il embauche et congédie le personnel, décide de l'usage des locaux et garde la main-mise sur la gestion financière (3). Les assemblées générales traitent de questions bien mineures et, comme par hasard, les problèmes importants sont toujours résolus dans le sens indiqué par le maître (4). B. BETTELHEIM, de son côté, tout en reconnaissant à Summerhill bien des qualités, les attribue à la personnalité d'A. S. NEILL et non à l'efficacité de son système pédagogique:

"Les changements que Neill opère sur ses élèves étant basés sur l'identification, il ne réussit qu'avec ceux qui peuvent s'identifier à lui. Et beaucoup le peuvent simplement parce qu'il est l'homme le plus extraordinaire qu'ils connaissent" (5).

Dans ces conditions, SUMMERHILL serait évidemment inconcevable sans son fondateur; B. BETTELHEIM affirme même que toute tentative de ce type, non enveloppée par une personnalité du type de celle d'A. S. NEILL, sombrerait très vite dans le chaos (6). Prétendant évacuer toute forme d'autorité institutionnelle,

(1) J.R. SCHMIDT, Le maître-camarade et la pédagogie libertaire, p. 144.

(2) cf. en particulier sur ce point J. P. BIJEULT et G. TERRIER, L'illusion psychanalytique en éducation, p. 81.

(3) Où vont les pédagogies non-directives?, p. 62.

(4) *ibid.*, p. 62

(5) in Pour ou contre Summerhill, pp. 90 et 91.

(6) *ibid.*, p. 91.

A. S. NEILL néglige d'analyser l'autorité personnelle formidable qu'il détient.

Contrairement à ce qu'affirment G. MENDEL et C. VOGT, il n'est pas sûr que le "concept Summerhill" puisse être considéré "comme une preuve scientifique de la capacité des enfants à cogérer l'acte éducatif" (1), et à évacuer définitivement toute forme d'autorité du maître. Il fallait donc franchir un nouveau pas, dépasser le stade du maître-camarade qui, par la fascination qu'il exerce et l'influence dont il enveloppe le groupe, manifeste une autorité bien peu respectueuse de l'élève. Mais, d'un autre côté, il fallait aussi éviter de dépersonnaliser l'adulte, de crainte de le voir revenir au modèle abstrait et terriblement puissant de la classe traditionnelle. En d'autres termes, il fallait découvrir un modèle du maître qui, tout en étant totalement lui-même, puisse être aussi totalement respectueux de l'autre. Il revient à Carl ROGERS et à ceux qui, en s'inspirant de ses thèses, ont tenté de réaliser ce qu'il est convenu d'appeler "une expérience non-directive", d'avoir exploré cette voie.

Le maître non-directif

C. ROGERS n'est pas d'abord un pédagogue mais un psychothérapeute. En tant que tel, il n'a pas cherché à échafauder prioritairement un système pédagogique ou à mettre en place une réforme du système éducatif; son objectif, comme le souligne A. DE PERETTI, est d'aider chacun, notamment ses clients, à "être vraiment soi-même" (2). Cette formule, empruntée à KIERKEGAARD, peut apparaître banale; elle indique cependant le projet de C. ROGERS: aider l'individu à se constituer en personnalité; et "celle-ci n'est pas toute faite, toute donnée, toute unie, mais en

(1) Le manifeste éducatif, p. 179.

(2) Pensée et vérité de Carl ROGERS, p. 141.

élaboration (ou épuration) continue de son harmonie autonome et de sa densité de réalité" (1). Ainsi fonde-t-il une "thérapie centrée sur le client", qui constitue l'axe essentiel de sa pensée: il s'agit, pour le thérapeute, de se mettre à l'écoute de son patient sans pour autant renoncer à s'exprimer: le développement d'une personnalité qui imposerait, en effet, à une autre le sacrifice d'elle-même ne saurait être authentique; au contraire, l'acceptation réciproque de l'autre constitue le seul moyen d'enrichissement et donc de promotion des personnalités. Pour réaliser cette thérapie, C. ROGERS indique qu'il y a trois conditions à remplir: la congruence, ou l'authenticité du thérapeute qui doit être totalement lui-même, la considération positive inconditionnelle du client qui rend possible une véritable écoute, et enfin, l'empathie par laquelle il s'autorise à entrer "dans le référentiel de l'autre mais sans s'y perdre (2). L'on voit, évidemment, les applications possibles de ces thèses dans le domaine de l'animation des groupes et C. ROGERS en donne les éléments essentiels en proposant ce qu'il nomme "le groupe de rencontre". Il s'agit là de créer les conditions les plus propices au développement de relations authentiques et à l'émergence de personnalités autonomes. Mais comment ce groupe fonctionne-t-il et quelles applications peut-on en faire dans le domaine scolaire et universitaire? C. ROGERS ébauche la description de ce qu'il faut bien appeler un système pédagogique, dans son ouvrage : Liberté pour apprendre? "Essentiellement, le groupe commence dans un cadre peu structuré, en sorte que la situation et les projets sont ambigus et que c'est aux membres du groupe de prendre les décisions. La fonction de l'animateur est de faciliter l'expression, de clarifier ou de faire apparaître

(1) Pensée et vérité de Carl ROGERS, p. 142

(2) ibid., p. 194.

la structure dynamique du combat que se livre le groupe pour arriver à une expérience significative" (1).

Après une phase de tâtonnements, le groupe s'engage dans une communication de plus en plus libre et authentique. Les défenses s'effacent progressivement, chacun se découvre sous un jour qu'il ignorait jusque là et, précisément parce qu'il devient plus vrai, est de plus en plus capable d'entrer en relation avec autrui. Comme c'est précisément cette relation qui contribue à aider chacun à s'épanouir, le processus ne peut aller qu'en s'accéléralant. Au bout du compte, dit C. ROGERS, "il s'agit d'une expérience personnelle qui aboutit à une communication plus directe de personne à personne" (2). Quelle est la place occupée dans ce groupe par le "facilitateur"? Celle-ci, dit-il, "ne diffère sur aucun point important de celle que j'ai adoptée pendant des années pour la thérapie individuelle" (3): il s'agit d'écouter, d'accepter le groupe tel qu'il est, sans renoncer à y apporter lucidement sa part d'influence, de comprendre ce qui s'y passe en s'y immergeant complètement, sans pour autant renoncer à être soi-même. Le facilitateur est ainsi à la fois totalement présent et totalement respectueux du groupe, il manifeste ce que l'on a appelé, non sans quelque approximation, un "comportement non-directif".

C. ROGERS a expérimenté ce type de groupe dans le domaine universitaire pour réaliser ce qu'il appelle un "enseignement autodéterminé" (4) où l'étudiant décide d'effectuer un apprentissage - enseignement "self - directed" -, "qu'il

(1) Liberté pour apprendre?, pp. 141 et 142.

(2) ibid., p. 142.

(3) Les groupes de rencontre, p. 45.

(4) Liberté pour apprendre ?, p. 144.

découvre lui-même et qu'il s'approprie" - enseignement self-initiated - (1). Comment le professeur, devenu facilitateur, va-t-il agir? "Il n'impose pas de travaux. Il n'impose pas de lectures, il ne fait pas d'exposé ni de leçon (à moins qu'on le lui demande). Il ne porte pas d'évaluation, ne critique pas, à moins que l'étudiant ne demande son opinion sur un travail" (2).

Il doit, en revanche, établir un climat de compréhension chaleureuse, reformuler les projets énoncés jusqu'à ce que le groupe les reconnaisse comme opératoires et puisse les réaliser, faciliter l'organisation technique et matérielle à la demande du groupe, se mettre à sa disposition selon les besoins que celui-ci formule à son endroit. Mais il doit aussi exprimer librement ses sentiments personnels en s'efforçant que ceux-ci ne soient pas perçus comme des jugements de valeur, et s'intégrer progressivement au groupe comme un simple participant: "Qu'est-

ce que l'écoute rogérienne, demande D. HAMELINE, sinon être, comme dit Rogers, (...) totalement soi-même pour être totalement aux autres (...). Les gens de la plus grande conviction deviennent les gens de la plus grande tolérance" (3).

Etre totalement soi-même, totalement enseignant, sans exercer d'autorité, tel est bien le projet de C. ROGERS, tel que, en tout cas, il est apparu à de nombreux praticiens qui y ont trouvé le moyen d'inverser totalement la caverne scolaire en évacuant complètement l'autorité traditionnelle du maître.

*

*

*

(1) Liberté pour apprendre?, p. 152.

(2) ibid., p. 144.

(3) Non-directivité: une extrême perplexité, in LETTRE, n° 169-170, sept-oct. 1972, pp. 48 et 49. Cf. aussi La liberté d'apprendre, Situation II (D. HAMELINE et M.J. DARDELIN), p. 43.

Ainsi, avons-nous montré comment, à travers une constellation d'oeuvres et d'auteurs, dans une sorte de paysage pédagogique, s'était progressivement échafaudée la notion de groupe. Certes, notre étude a procédé à de nombreuses élipèses; nous avons simplement choisi quelques points de repère qui nous paraissaient significatifs. L'essentiel est que se soit dégagé un concept dont le caractère opératoire nous importe surtout.

On aura peut-être été surpris du fait que nous ayons considéré les pédagogies issues des recherches de la psychosociologie en général (1), et de C. ROGERS en particulier, comme dans le prolongement du courant de l'Education Nouvelle. C'est que, malgré les différences de leurs références idéologiques, malgré les clivages politiques et les contrastes linguistiques qui les opposent, un même mouvement les anime. C'est pourquoi la distinction opérée par J. C. FILLOUX entre "la pédagogie du groupe" (assimilée au travail en équipes) et "la pédagogie centrée sur le groupe" (qui considérerait d'emblée la classe comme groupe) (2) ne nous apparaît pas réellement discriminatoire; tout au plus peut-elle désigner la différence du champ théorique de référence de l'éducateur ou, plus simplement encore, la différence de taille du groupe de travail. Car, dans les deux cas, il y a bien la même volonté de proposer que l'éducation se fasse à travers un ensemble d'individus en interaction, en prise directe sur une réalité, et dans lequel le maître abandonne l'exercice d'un pouvoir transcendant pour se mettre au service de la démarche collective. Aussi, contrairement à ce que suggère D. GINET (3), nous dirons que ce qui caractérise l'ensemble des pratiques de groupe et permet de les considérer comme homogènes entre elles, c'est la mise en place d'une certaine organisation des relations

(1) cf. Pédagogie et Psychologie des Groupes (A. R. I. P.)

(2) Pédagogie et groupe, in Bulletin de psychologie, n° 283, 1969, pp. 502 et sq.

(3) De l'école et des groupes, pp. 15 à 58.

qui peut emprunter ses justifications à des domaines différents, voire contradictoires, mais qui tente toujours de constituer la même géographie de l'apprentissage. Les glissements qui interviennent alors, et qui concernent la définition de "la réalité" dont le groupe doit s'emparer, n'altèrent pas cette structure; que celui-ci ait pour projet la fabrication d'un objet, la production d'un discours ou l'élucidation de son propre fonctionnement, il s'agit chaque fois de réaliser un apprentissage dans un contact avec un réel qui se donne comme immédiatement accessible. Pour l'avoir éprouvé à travers notre pratique, pour y avoir retrouvé une même trame, nous sommes persuadé, comme M. DEBESSE, "qu'il n'y a pas d'opposition fondamentale entre les méthodes d'Education Nouvelle qui, depuis longtemps ont fait leurs preuves et celles qui s'appuient sur la psychosociologie des groupes. L'attitude permissive, l'attitude prospective, l'appel à la créativité leur sont communes. Les unes et les autres rejettent la conception, même implicite, d'un maître infallible et omnipotent" (1).

(1) Préface, in Pédagogie et psychologie des groupes (A.R.I.P.), page 10. Cf. aussi G. SNYDERS, Pédagogie progressiste, p. 94. Sur ce point, la recherche de D. GINET nous semble particulièrement significative. Celui-ci établit, dans un premier temps, l'existence d'une "rupture" (De l'école et des groupes, p. 56) entre les pratiques de groupes issues de l'Education Nouvelle, à visée essentiellement cognitive, et les pédagogies dérivées de la psychosociologie, non-directives ou institutionnelles, qui se donnent pour objectif l'émergence de nouveaux rapports sociaux. Or, sur la base de cette "hétérogénéité" (ibid. p. 58), il engage une analyse des raisons qui ont contribué à l'insuccès des premières et conclut par le fait qu'elles sont apparues "comme menaçant simultanément l'organisation des rapports entre générations au sein de notre société et la conception de la transmission culturelle dont elle était solidaire" (ibid. p. 348), ce qui est expressément le projet des secondes. Comment expliquer ce fait, sinon par la présence d'une inspiration commune où s'originent les unes et les autres? Pour notre part, nous croyons que l'aspect de "renversement philosophique", s'il est stratégiquement responsable de leur diffusion restreinte, reste le principe qui a suscité leur mise en oeuvre. Que cette "subversion" puisse emprunter des références idéologiques différentes, voire contradictoires (comme nous le montrerons plus loin), ne change pas fondamentalement sa structure, même si cela compromet partiellement ses applications.

Evidemment, dans la réalité des pratiques et la complexité des discours pédagogiques, il n'est pas toujours aisé de repérer les trois caractéristiques que nous considérons comme constitutives du groupe: l'on insiste plus, selon les cas, sur telle ou telle dimension, négligeant de faire ressortir telle autre. Cependant, toutes les "pédagogies de groupe" se retrouvent sur un point essentiel: le groupe, tel que nous l'avons défini, n'est jamais un simple outil pédagogique mis au service d'intentions didactiques, il est toujours la conséquence d'un renversement de perspective qu'il faut bien dire philosophique.



C H A P I T R E I I

UNE SYNTHÈSE EXEMPLAIRE: R. COUSINET

Né en 1881, Roger COUSINET est d'abord instituteur, puis inspecteur primaire avant d'enseigner la psychologie et la pédagogie à la Sorbonne. Disciple de ROUSSEAU, sensible très tôt aux thèmes de l'Education Nouvelle, il s'engage résolument dans la voie de l'innovation pédagogique. C'est ainsi qu'il met au point une "méthode de travail libre par groupes" qu'il travaillera à populariser sur le terrain de l'école en même temps qu'il cherchera à la fonder aux plans psychologique et philosophique. C'est cet effort théorique pour constituer la pratique de groupe en système pédagogique global qui le rend, à nos yeux, exemplaire. Alors que beaucoup se contentent d'affirmations sommaires sur la nécessité de travailler en groupe et se limitent à de prudentes allusions sur la réalité de ce qui se vit dans les groupes, R. COUSINET tente, lui, d'établir un ensemble de propositions complet et cohérent. En synthétisant l'ensemble des renversements théoriques que nous avons décrits, il fait du travail par groupe bien autre chose qu'une méthode parmi d'autres; le groupe totalise pour lui l'ensemble des problèmes pédagogiques, il est proposé comme théorie générale de l'éducation. En ce sens, comme l'indique G. SNYDERS, R. COUSINET est "cohérent jusqu'au bout avec les données générales de l'Education Nouvelle" (1), il en assume

(1) Pédagogie progressiste, p. 98.

à la fois les exigences morales, intellectuelles, psychologiques et politiques et cherche une structure où elles puissent coexister. Sa méthode, explique W. LUSTENBERGER, "est la seule à donner à l'activité communautaire la préférence dans toutes les branches de l'enseignement, ce qui fait qu'elle se prête mieux que n'importe quelle autre à l'établissement des justes limites à assigner à l'application du principe du travail par groupes" (1). C'est donc à l'écoute de R. COUSINET qu'il nous faut nous mettre avant d'aller plus loin: l'examen de ses propositions nous permettra de mesurer les richesses du travail en groupe et, en creux, d'en saisir les difficultés. Allons-nous retrouver dans son oeuvre les dérives que nous avons repérées? S'il en était ainsi, nous pourrions observer la place qu'elles occupent dans une théorie générale du groupe et le rapport qu'elles entretiennent avec elle: constituent-elles de simples difficultés secondaires qu'un peu de rigueur et les qualités personnelles du maître permettraient d'éviter, ou sont-elles, au contraire, les conséquences nécessaires de toute pédagogie de groupe? En d'autres termes, à travers l'étude de l'oeuvre de R. COUSINET, il s'agit de savoir s'il y a une relation, et de quel ordre, entre la notion de groupe telle que nous l'avons définie et les dérives que notre propre itinéraire nous a permis de pointer.

I - FONDEMENTS DU TRAVAIL LIBRE PAR GROUPE

R. COUSINET l'indique à plusieurs reprises: pour lui, il faut opérer un retournement indispensable, inverser les termes du rapport pédagogique tels qu'ils étaient établis dans l'école traditionnelle, renverser radicalement les rapports que l'élève entretenait avec le maître, avec le savoir, avec les autres et transformer ainsi une classe fictive en "une classe réelle"(2).

(1) Le travail scolaire par groupes, p. 79.

(2) R. COUSINET, la classe, in Leçons de pédagogie (R. COUSINET et coll.), p. 16.

Pour reprendre la terminologie que nous avons élaborée, il convient de transformer la classe en groupe.

Le recentrage sur l'apprenant

Dans l'école traditionnelle, dit R. COUSINET, "le savoir doit aller de l'esprit du maître à l'esprit des élèves" (1); ce mouvement gratifie le maître -"il est flatteur pour l'amour propre de présenter un trésor à l'indigent" (2) - tandis qu'il entretient la dépendance des élèves, "astreints par l'obéissance et excités par l'émulation" (3). Il y a une circulation univoque d'une vérité dont l'enseignant lui-même n'est que le vecteur. Comment s'étonner alors qu'il base le plus souvent sa pédagogie sur l'idée que la qualité de sa performance personnelle détermine le taux de réussite de l'élève? La leçon, le cours doivent ainsi se développer selon leurs logiques propres, reflétant avec le plus de rigueur possible la structure de l'objet qu'il s'agit de décrire, du problème qu'il s'agit de présenter. Dans cette perspective la première question pédagogique est celle de la rationalité du discours tenu: le maître expose: la clarté et la cohérence de ses propos sont les meilleurs garants de leur perception, de leur compréhension et de leur intégration par l'élève. Sur le plan théorique, la recherche pédagogique se limite donc à l'étude de "l'art de présenter" (4), et dans le concret, à la recherche de moyens pour obtenir "l'attention des élèves" (5). On a donc établi, dit R. COUSINET, "ces traités de pédagogie pratique, où étaient réunis les procédés permettant à l'enseignement de se communiquer de

(1) R. COUSINET, La classe, in Leçons de pédagogie (R. COUSINET et coll.), p. 16.

(2) *ibid.*, p. 8.

(3) *ibid.*, p. 5.

(4) R. COUSINET, Une méthode de travail libre par groupes, p. 13.

(5) *idem.*

la façon qui paraissait la plus sûre et la plus commode du maître à l'élève" (1).

Une telle conception, on le voit, est fondamentalement idéaliste, et cela à la fois dans le sens que l'usage courant a donné à ce mot, puisqu'elle ignore la réalité des situations concrètes, et dans le sens philosophique, puisqu'elle présuppose la transparence totale du réel à la raison et la rationalisation possible de toute réalité.

Ce n'est pourtant pas directement sur ce terrain que R. COUSINET va combattre cette thèse : il s'agit plutôt, pour lui, de se demander comment s'opère l'apprentissage chez l'enfant, donc de déplacer le problème pédagogique de la cohérence du discours de l'enseignant à la constitution du savoir par l'apprenant. Ce déplacement est décisif : R. COUSINET n'est ni le premier, ni le seul à l'avoir effectué, il reste certainement un de ceux qui l'ont le mieux formalisé. Et, s'il invoque avec force la paternité de ROUSSEAU - "ROUSSEAU a été l'inventeur de L'Education Nouvelle; elle n'existait pas avant 1763, et L'Emile en contient l'essentiel" (2) -, c'est qu'il reprend effectivement à son compte la thèse essentielle de L'Emile :

"Qu'il ne sache rien parce que vous le lui avez dit, mais parce qu'il l'a compris lui-même; qu'il n'apprenne pas la science, qu'il l'invente" (3).

Mais, contrairement à toute une tradition pédagogique où l'oeuvre des grands maîtres est, selon l'expression de R. LOURAU, "officiellement admirée à travers les textes littéraires mais ouvertement bafouée" (4), R. COUSINET, prend, lui, leurs principes

(1) R. COUSINET, Une méthode de travail libre par groupes, pp. 13 et 14.

(2) L'Education Nouvelle, p. 7.

(3) J.J. ROUSSEAU, L'Emile, Livre III, p. 186.

(4) L'illusion pédagogique, p. 16.

au sérieux et en tire les conséquences qui s'imposent. Car, si affirmer aujourd'hui "qu'il y a une grande différence entre l'information et l'enseignement" (1), et que l'ordre de l'exposition n'est pas celui de la découverte, est devenu banal, il reste que l'on n'en tire pas toujours toutes les conséquences et que certaines formules de R. COUSINET, qui ne paraissent pourtant que les prolongements logiques de cette thèse, peuvent encore faire scandale: "Si le maître veut que l'élève apprenne, il doit lui-même s'abstenir d'enseigner" (2).

Ainsi, le premier terme du renversement opéré par R. COUSINET concerne-t-il le rapport maître-élève: "Les rôles sont inversés.

L'écolier n'est plus astreint par sa soumission, son "application", à collaborer avec le maître qui enseigne; le maître est invité, par sa compréhension, à collaborer avec l'élève qui apprend" (3).

La connaissance comme activité sociale

C'est pourquoi le second terme du renversement, corollaire direct du premier, concerne le rapport au savoir. Dans la pédagogie traditionnelle, la leçon venant du maître doit marquer l'élève de son empreinte. Par une série de procédés, le savoir est censé passer de l'extérieur à l'intérieur de l'enfant: "Ainsi la classe paraît solidement assise sur ces trois piliers: la leçon, la récitation, l'exercice. Par la leçon le maître transmet son savoir, par la récitation (et l'interrogation) il s'assure que les élèves l'ont bien reçu, par l'exercice il les prépare à s'en servir" (4).

(1) R. COUSINET, Une méthode de travail..., p. 18.

(2) Pédagogie de l'apprentissage, p. 78.

(3) *ibid.*, p. 130.

(4) R. COUSINET, La classe, in Leçons de pédagogie (R. COUSINET et coll.), p. 3.

Entre le savoir et l'apprenant, s'intercalent nécessairement les cours, les exposés, les exercices; et ces médiations ne sont pas ici secondaires: dans la classe où le maître enseigne trente enfants il ne peut en être autrement. Un contact direct de chaque enfant avec le réel serait techniquement difficile en même temps qu'il ouvrirait la porte à la relativité des interprétations individuelles et rendrait trop aléatoire la perception par chacun de la vérité. Il faut donc que la leçon soit déjà abstraite du réel, qu'elle soit proposée à tous et que chacun l'assimile de son mieux. L'enseigné, d'abord forme vide et molle, sera façonné par ce qu'il reçoit du dehors, il sera essentiellement passif.

Pour R. COUSINET, cette méthode mène à l'échec:

"La plupart des écoliers n'acquièrent qu'une partie des connaissances et en conservent encore moins"(1).

Sur le plan même où l'enseignement traditionnel cherche l'efficacité et trouve la plupart de ses justifications idéologiques, il n'atteint pas ses buts. C'est donc qu'il faut revoir ses fondements psychologiques et se pencher sur le mécanisme d'acquisition des connaissances (2). C'est vers l'âge de neuf ans, selon lui, que "peu à peu à l'action se substitue la pensée, la connaissance des choses se présentant d'abord comme une action, non réelle mais hypothétique, sur les choses" (3); se met ainsi en place un processus de structuration de la connaissance basé sur le rapport à l'objet ou, plus exactement, sur l'action réelle ou hypothétique du sujet sur l'objet. L'éducateur doit ainsi laisser l'enfant "faire son expérience" (4); car, "c'est de ce

(1) Pédagogie de l'apprentissage, p. 121.

(2) cf. L'Education Nouvelle, p. 9.

(3) Une méthode de travail..., p. 35.

(4) R. COUSINET, L'Education Nouvelle, p. 110.

qu'on fait qu'on se souvient le mieux"(1), dit R. COUSINET, reprenant à sa façon la célèbre formule d'ANAXAGORE : "L'homme pense parce qu'il a une main". Il ne faudrait pas cependant interpréter cette thèse de façon mécanique: l'activité solitaire ne donne pas immédiatement accès à la connaissance. L'abstraction n'est pas un simple prolongement du geste, et R. COUSINET le reconnaît, citant un texte du psychologue genevois A. REY, pour qui le langage, "un symbolisme qui lui est préformé" (2), oblige l'enfant à désarticuler les structures tissées par l'action et établir sur un plan symbolique des superstructures qui, en retour, facilitent l'activité" (3). Cette désarticulation marque bien une rupture par rapport à l'expérience concrète et ouvre la voie à la conceptualisation. De ces constatations, R. COUSINET tire une double conséquence pratique:

- Puisque la connaissance est action sur l'objet, le rôle du maître n'est plus de penser l'objet pour imposer à l'élève une structure déjà abstraite de l'objet; il est bien plutôt de le mettre en contact direct avec l'objet et, pour cela, il doit se contenter de préparer des matériaux de travail (4), de fournir aux enfants "un matériel, c'est-à-dire un objet ou un ensemble d'objets sur lesquels l'activité s'exerce ainsi qu'un mode d'emploi de cette activité, une méthode pour agir" (5).

- Mais, puisque cette connaissance n'est possible que par la médiation du langage, le maître doit créer la condition pour que ce langage puisse jouer son rôle: cette condition sera le travail libre par groupes. Car, chez R. COUSINET, le groupe est bien essentiellement un lieu où l'on parle, un lieu où chacun confronte sa façon de voir à celle d'autrui, où l'autre le contraint

(1) Pédagogie de l'apprentissage, p. 124.

(2) Une méthode de travail... p. 38.

(3) idem.

(4) Pédagogie de l'apprentissage, p. 97.

(5) Une méthode de travail..., p. 117.

par ses interpellations, voire par sa seule présence, à passer à un degré supérieur d'explicitation, de compréhension, donc d'abstraction (1). Et cela est possible puisque chacun des membres peut, au sein du groupe, s'exprimer librement au même titre que ses camarades, l'apprentissage réalisé étant directement dépendant de cette possibilité d'expression.

Ainsi donc, le groupe de travail trouve naturellement, à la conjonction de ces deux conséquences, sa définition théorique comme "activité sociale" (2), réalisant les deux conditions que R. COUSINET considère comme fondamentales: "L'égalité de tous les membres du groupe du point de vue du droit et de la qualité de donner son avis et la référence à l'objet et à la possibilité de l'observation du réel" (3).

On voit ainsi que l'introduction du groupe, si elle apparaît souvent dans son oeuvre liée à des impératifs philosophiques et moraux, n'en est pas moins profondément enracinée dans une théorie de la connaissance.

La présupposition de l'"esprit social de l'enfant"

Dans des pages admirables, R. COUSINET a longuement décrit l'élève solitaire, isolé de ses camarades par un enseignement qui suspecte à priori toute relation entre enseignés:

"A l'école (...) la vie sociale des enfants rencontre l'hostilité du maître qui manifeste cette hostilité en interdisant rigoureusement cette vie pendant les heures de classe" (4).

(1) cf. La vie sociale et le travail par groupes, in Psychologie de l'enfant.

(2) R. COUSINET, La vie sociale des enfants, p. 107.

(3) *ibid.*, p. 92.

(4) *ibid.*, p. 8.

Chacun d'eux est seul en face de l'enseignant "en ignorant ses camarades et en étant ignoré d'eux" (1). Or, cette situation lui apparaît condamnable à plusieurs points de vue. D'une part, on l'a vu, elle est contradictoire avec les exigences intellectuelles de l'apprentissage; d'autre part, sur le plan moral, elle encourage les attitudes les plus négatives de concurrence, de copiage, de délation. Mais, surtout, et nous touchons là un point délicat de sa pensée, elle est en opposition avec le besoin de socialisation" (2) de l'enfant. Car, selon R. COUSINET, le travail par groupes, en même temps qu'il assure un apprentissage et fortifie les valeurs morales des élèves, "conforme l'éducation à leur nature" (3), réduit "cette opposition si fâcheuse entre la vie de la classe et la vie de la cour" (4). Tout se passe, en effet, comme si R. COUSINET ressentait l'impérieux besoin de fonder son système par l'affirmation de la nature fondamentalement sociale de l'enfant. Il est curieux qu'il ne se soit pas tenu aux justifications intellectuelles et morales du travail par groupes, mais ait souligné, à maintes reprises et avec force, que la vie sociale chez l'enfant a un caractère à la fois spontané et fondamentalement positif. Spontané parce que, selon lui, passées les difficultés de la petite enfance où ce besoin de socialisation entre en conflit avec le besoin d'affirmer son individualité - d'où certains comportements qui peuvent être interprétés comme étant agressifs mais qui ne sont en fait que des "coopérations maladroités" (5) -, l'enfant laissé libre s'associe avec ses semblables dans une relation égalitaire. Positif parce que cette vie sociale, se développant sans entraves, donne

(1) La vie sociale et le travail par groupes, in Psychologie de l'enfant, p. 163.

(2) La vie sociale des enfants, p. 13.

(3) Une méthode de travail..., p. 43.

(4) *ibid.*, p. 46.

(5) R. COUSINET, La vie sociale des enfants, pp. 16 et 17.

l'exemple d'un fonctionnement parfaitement démocratique. Il y a là, chez R. COUSINET, un point capital: la socialisation est inscrite dans le développement naturel de l'enfant comme un stade supérieur de son existence, "une disposition manifeste chez l'individu" (1) qui lui permet de s'associer, hors de toutes contraintes, en groupes totalement libres, sans domination d'un quelconque de ses membres.

Pourtant, A. FERRIERE, analysant un article paru en 1908 dans la Revue Philosophique (2), remarque qu'il existe, pour R. COUSINET, une "morale de guerre du groupe enfantin", "souvent basée sur la tyrannie du groupe et la lâcheté individuelle" (3). Dans cet état de "solidarité incomprise" (4) le groupe pratique la dissimulation et l'hypocrisie vis à vis du maître, tandis que, au plan de son fonctionnement interne, il est à la merci des meneurs, les autres membres étant réduits à un état "d'imitation hypnotique et de magnétisme perpétuel" (5). Mais, dès cette époque et bien avant la mise en place de sa méthode de travail par groupes qu'il expérimentera à partir de 1920 et décrira dans la première édition de son ouvrage Une méthode de travail libre par groupes, en 1943, R. COUSINET indique que c'est l'attitude autoritaire du maître qui crée cette situation: "Quand le groupe doit lutter contre un autre groupe, ou contre une autorité extérieure" (6), face à un instituteur perçu comme un ennemi et dont l'autorité aveugle et les sanctions injustifiées favorisent la dissimulation et la soumission, les élèves les plus habiles ont beau jeu d'exploiter l'hostilité

(1) La vie sociale et le travail par groupes, in Psychologie de l'enfant, p. 167.

(2) L'autonomie des écoliers dans les communautés d'enfants, p. 20.

(3) idem.

(4) R. COUSINET, cité par A. FERRIERE, *ibid.*, p. 23.

(5) idem.

(6) R. COUSINET, cité par A. FERRIERE, *ibid.*, p. 23.

contre l'éducateur et de constituer autour d'eux des "bandes" où protection et complicité tiennent lieu de solidarité. R. COUSINET ne va cependant pas plus loin pour le moment et c'est A. FERRIERE qui anticipe les thèses que R. COUSINET développera plus tard en affirmant : "Là où le maître n'exerce pas de tyrannie (...), les sentiments de rancune et de haine ne dominent pas dans le groupe; ce sont les bons éléments, ou du moins des éléments présentant des qualités de loyauté, de courage et d'esprit chevaleresque qui l'emportent en influence" (1).

Et, plus loin, il reproche à R. COUSINET de méconnaître "l'instinct sociable des enfants" (2)... Reproche paradoxalement prophétique puisque c'est cette affirmation qui deviendra bientôt centrale dans l'oeuvre de R. COUSINET.

Pour ce dernier, en effet, le "besoin de socialisation" (3) va devenir une évidence, un fait acquis qui caractérise l'enfance, au moins entre neuf et douze ans: il n'y a rien d'agressif en l'élève qui ne vienne, pense-t-il, d'une maladresse ou d'une mauvaise influence de l'adulte; spontanément il collabore, échange, écoute, respecte autant qu'il s'exprime. Cette affirmation est trop souvent reprise dans l'oeuvre de R. COUSINET pour qu'on la considère comme secondaire et, pour notre part, elle nous paraît avoir deux significations.

Elle a d'abord une signification que nous dirons stratégique: le courant de l'Education Nouvelle dans lequel il se situe , baigne tout entier dans la confiance en la bonté naturelle de l'enfant. Et, si les théoriciens de cette tendance tiennent si fortement à cette thèse, c'est, nous semble-t-il, pour

(1) L'autonomie des écoliers dans les communautés d'enfants, p. 20.

(2) idem.

(3) La vie sociale des enfants, p. 13.

des raisons dûes en partie à la bataille idéologique d'alors. Contre une pédagogie de la contrainte qui justifie ses pratiques par la conviction que l'enfant est un être "primitif, inculte, dérégulé, qui doit d'abord être brisé" (1), il importait, pour qui voulait changer l'école, de se démarquer fondamentalement. On pourrait interpréter ainsi, pour une part, les affirmations catégoriques sur la nature de l'enfant; ce sont des discours conjoncturels, polémiques, nés dans une situation historique précise où l'adversaire tenait le discours inverse. R. COUSINET lui-même, dans sa préface à L'Éducation Nouvelle, illustre bien, par la dureté de ses propos, le climat idéologique dans lequel ils se développaient: "L'Éducation Nouvelle part d'un principe exactement opposé (à celui de l'éducation traditionnelle). Elle nie tout ce qu'affirment les traditionalistes: ce qu'elle affirme le plus énergiquement, les traditionalistes le déclarent irrecevable. Nous nous trouvons en présence de deux systèmes irréductiblement opposés l'un à l'autre. A l'éducateur de choisir" (2).

Recentrer la réflexion pédagogique sur l'apprenant, c'était, en effet, inverser le mouvement de pensée qui animait jusque là la plupart des pratiques pédagogiques, c'était faire de l'élève le centre de la réflexion. La tentation était grande de justifier ce renversement en parant l'enfant de toutes les perfections; les pédagogues du "maître-Dieu" ont pu contraindre leurs adversaires à se définir comme pédagogues de "l'élève-Dieu". Nous savons bien qu'il est dangereux d'interpréter ainsi un discours et que cette interprétation est loin d'épuiser le problème; néanmoins, on peut comprendre que le recentrage pédagogique sur l'apprenant, tâtonnant quant à ses fondements philosophiques et psychologiques,

(1) H. HESSE, L'ornière, p. 65.

(2) L'Éducation Nouvelle, p. 7.

sans grand support institutionnel, ait accepté un temps le combat sur le terrain de l'idéologie de l'enfance où ses adversaires le plaçaient.

En ce qui concerne R. COUSINET cette interprétation, si elle explique la forme de certaines affirmations, est loin d'expliquer le fond, et nous voudrions proposer une approche plus épistémologique. Nous nous demandons si la mise en avant d'un instinct spontané de socialisation dans un système pédagogique qui ne paraît pas en avoir besoin - puisque le groupe se justifie par ses seuls avantages intellectuels - ne représente pas précisément le moyen de clôturer le système, de parer l'objection fondamentale: qu'est-ce qui garantit le groupe contre toutes les manipulations, les prises de pouvoir, les utilisations de l'autre à son profit par un ou plusieurs de ses membres? Quelles garanties a-t-on, tout simplement, que le groupe fonctionne bien au bénéfice de chacun? En tout état de cause, la réponse chez R. COUSINET est toujours la même: c'est la présupposition de "l'esprit social" (1) des enfants qui constitue cette garantie. Cet "esprit social" fait que "dans ces cas de vraie vie sociale libre, on ne rencontre plus nulle trace de ce leadership sur lequel ont insisté tant d'observateurs" (2). L. NOT remarque que "dans sa confiance totale en l'excellence du groupe, R. COUSINET va même jusqu'à nier les phénomènes de leadership", et il ajoute "ce qui nous paraît aujourd'hui tout à fait discutable" (3). Quant à nous, il nous semble ici que nous touchons à une des difficultés fondamentales de l'oeuvre de R. COUSINET, par laquelle il rejoint l'idéalisme qu'il prétendait dépasser.

(1) La vie sociale des enfants, p. 89.

(2) La vie sociale et le travail par groupes, in Psychologie de l'enfant, p. 68.

(3) Les pédagogies de la connaissance, p. 155.

Mais il nous reste à examiner maintenant la méthodologie proposée par l'auteur afin de voir si nous y retrouvons la même difficulté de clôture que celle que nous avons repérée dans le champ des fondements du travail libre par groupes.

II - LE GROUPE: UNE COMMUNAUTE DE PAIRS

Le fonctionnement du travail libre par groupes

La formule du travail libre par groupes est connue : "libre constitution des groupes, libre choix par chaque groupe de son travail" (1). Le maître, avant l'arrivée des élèves, prépare pour eux plusieurs séries d'objets et de documents ainsi que pour chaque série, ce que nous pourrions appeler une "fiche méthodologique": "Dès leur entrée dans la classe le maître les informe que désormais le travail individuel est supprimé et qu'ils sont invités à se répartir en groupes, conformément à leurs habitudes de jeux et à leurs sympathies naturelles, absolument à leur gré" (2).

Commence, à ce moment là, une phase préparatoire au cours de laquelle les groupes se font et se défont, choisissant leur activité parmi les propositions du maître, s'installent autour d'un tableau noir, puis se mettent au travail. Chaque phase d'élaboration est présentée au maître qui pointe les erreurs, demande leur correction par le groupe, répond aux questions qui lui sont posées:" Le maître n'a qu'à suivre le travail des enfants, à être témoin de leur activité, à les aider quand ils le lui demandent, à être pour eux un bon collaborateur" (3).

(1) R. COUSINET, Une méthode de travail..., p. 116.

(2) *ibid.*, p. 118.

(3) *ibid.*, p. 56.

Le travail élaboré par le groupe est consigné sur "le cahier du groupe" qui témoigne des résultats obtenus (1).

Cette formule, outre qu'elle s'inscrit directement dans le prolongement d'une théorie de l'apprentissage, résoud pour le maître de nombreux problèmes techniques: elle permet d'éviter le discours répétitif, fastidieux pour lui et peu efficace pour l'élève; elle confère aux disciplines scolaires une nécessité interne, les questions s'appelant naturellement les unes les autres, au fur et à mesure que le travail avance, "la succession des travaux s'accordant à la succession des intérêts" (2). L'on échappe ainsi au paradoxe de la méthode interrogative, où l'enseignant cherche à faire dire à l'élève ce qui précisément va combler dans son discours le vide qu'il aura soigneusement ménagé (3). Ici, au contraire, c'est le groupe qui, en fonction de sa recherche, posera les questions soulevées par son travail, cherchera le document qui lui permettra de le poursuivre, appellera le maître pour qu'il lui apporte les précisions nécessaires. Sur le plan moral, ce travail permet d'assainir le climat de la classe et d'éviter l'hypocrisie de l'enseignement traditionnel où "les enfants s'efforcent, non de devenir meilleurs ou plus savants,

-
- (1) L'école La Source, fondée en 1946 par R. COUSINET et F. CHATELAIN, applique la méthode de travail libre par groupes. Ainsi peut-on trouver dans les compte-rendus de ses activités des descriptions très concrètes de cette pédagogie: une classe de sixième ayant décidé de travailler au cours d'une classe de neige sur les rapports de l'homme et de la montagne, "les élèves, par groupes de deux, trois ou quatre, choisissent un sujet d'enquête auprès des habitants du village (...). Pour compléter les renseignements glanés ici et là, plusieurs prennent des photos, font des croquis ou des dessins. Le soir chaque groupe met de l'ordre dans ses notes, échange des impressions, des renseignements" (in L. CROS, L'Ecole Nouvelle témoigne, p. 137). La classe, à son retour à Paris, décide alors de réaliser un livre dont chaque groupe fournira un chapitre et dont le plan sera élaboré par les délégués.
- (2) R. COUSINET, La classe, in Leçons de pédagogie, p. 17.
- (3) cf. Une méthode de travail..., p. 50.

mais d'être mieux jugés" (1); ici chacun cherche d'abord à rendre service, à faire progresser l'ensemble et, par ce fait même, à son insu parfois, progresse beaucoup plus vite. Enfin, et ce n'est pas un des moindres intérêts de la méthode, elle crée chez l'enfant l'attention si recherchée par l'éducateur et qu'il a tant de mal à obtenir dans ses cours: "Il n'y a dans son travail ni négligence, ni temps perdu, ni besogne exécutée sans attention, ni partage d'attention" (2).

La présupposition de l'égalité des membres

On le voit, R. COUSINET a une confiance totale dans le groupe: "Il faut faire confiance aux enfants, les laisser libres d'agir et les matériaux sortiront de terre" (3).

Cependant, dans le fonctionnement, il reste bien une difficulté fondamentale: et si certains élèves ne voulaient pas travailler? S'il s'établissait dans le groupe une division du travail confiant à certains membres les tâches de conception, cantonnant les autres dans des travaux subalternes? R. COUSINET affirme n'avoir jamais rencontré dans sa pratique de tels problèmes. Cependant, cette question semble bien l'embarrasser, et cela à tel point qu'il ne cesse d'affirmer que le groupe ne peut fonctionner que "si les individus qui le composent ne diffèrent pas trop les uns des autres et se trouvent proches à la fois par le niveau de développement, le point où se trouve arrivé chacun d'entre eux dans l'apprentissage social, et si des éléments affectifs ne les éloignent pas trop les uns des autres" (4). Il y a là beaucoup de conditions, dont on se demande si elles peuvent

(1) cf. Une Méthode de travail..., p. 53.

(2) *ibid.*, p. 88.

(3) *ibid.*, p. 61.

(4) La vie sociale et le travail par groupes, in Psychologie de l'enfant, p. 168.

être réalisées spontanément. R. COUSINET le pense pourtant, observant qu'après une période d'instabilité les groupes se constituent sur la base de ce qu'il appelle une "isorythmie" (1): "après quelques tâtonnements inévitables, chaque groupe rassemble des individus semblables et égaux" (2), et cela "de manière à assurer l'homogénéité fonctionnelle nécessaire à la vie du groupe" (3). Bien sûr, cela n'est possible qu'un temps, celui de "l'âge de grâce social" (4), entre dix et treize ans, "avant la grande désagrégation de l'adolescence" (5); mais cela est possible, et c'est l'essentiel, dans ces quelques années de l'enfance où "grâce au travail libre par groupes, les enfants atteignent la plénitude de leur être" (6).

Nous retrouvons ici, sur le plan pratique, une difficulté de clôture symétrique à celle que nous avons découverte sur le plan théorique et qui l'avait amené à postuler chez l'enfant un besoin inné de socialisation. La cohérence du système n'est assurée que dans la mesure où les enfants au travail sont tous pourvus des mêmes aptitudes intellectuelles, tous décidés à écouter l'autre autant qu'à faire valoir leur point de vue, et munis de connaissances à parts égales, de telle façon que "chacun apporte sa contribution" (7). Nous ne doutons pas que R. COUSINET ait pu, dans ses propres expériences, s'approcher de telles conditions, mais nous doutons fortement que celles-ci aient pu se réaliser spontanément. Quoique le système des groupes de travail permette aux enfants de se regrouper selon une certaine proximité intellectuelle et psychologique, et de diminuer ainsi, par cette partition, les écarts

(1) La vie sociale des enfants, p. 45.

(2) *ibid.*, pp. 113 et 114.

(3) *ibid.*, p. 100.

(4) *ibid.*, p. 113.

(5) Une méthode de travail..., p. 113.

(6) *idem.*

(7) *ibid.*, p. 72

existants dans la classe, il ne nous semble pas que la liberté d'association garantisse en soi l'homogénéité du groupe (1). Il ne nous semble même pas que cette homogénéité soit possible sauf à considérer l'enfant comme une abstraction dénuée de tout conditionnement psychologique ou sociologique. Il est curieux que R. COUSINET qui reconnaît, par ailleurs, que l'enfant est influencé par le milieu dans lequel il est placé (2), n'envisage ce conditionnement qu'au sein de l'école et semble oublier qu'il n'arrive pas dans la classe vierge de toute influence familiale et sociologique. Nous assistons là à un renversement significatif puisque c'est l'école qui, dans sa pensée, introduit la différence entre les enfants. Il affirme que ce sont les connaissances scolaires qui divisent et constituent un obstacle à la vie sociale, en faisant que, "dans un même groupe, ceux qui ne savent pas sont de plus en plus éloignés de ceux qui savent" (3). Tout se passe comme si les enfants étaient, avant d'entrer à l'école,

(1) Ainsi, cette anecdote recueillie à La Source est-elle parlante:

"Françoise travaille seule, c'est une élève qui ne parvient pas à s'intégrer dans un groupe. Sur les conseils de son père elle fait enfin une demande auprès de l'institutrice:

- Mademoiselle, j'ai trouvé, je vais essayer de travailler avec Monique et Florence.

- Mais, elles sont bien plus rapides que toi! (...)

Brève discussion, un essai de quelques jours est finalement décidé. A la fin de la première séance de travail, Françoise, toute souriante, vient me trouver:

- Ca a marché !" (cité in L. CROS, L'Ecole Nouvelle témoigne, p. 136). Or, l'on ne peut se contenter de l'impression de l'élève sans chercher à imaginer ce que recouvre une satisfaction aussi manifeste. Françoise a-t-elle pu, en une séance, rejoindre ses camarades dans la rapidité de travail? Ses camarades ont-elles ralenti leur rythme? Ce qui est le plus probable, c'est que Françoise a trouvé en ses camarades, au mieux des moniteurs prenant le temps d'interrompre leur travail pour lui fournir des explications, au pire des pourvoyeurs de résultats, effectuant le travail à sa place. Dans aucun cas, nous semble-t-il, l'association libre n'a réalisé l'homogénéité du groupe.

(2) La vie sociale des enfants, p. 98.

(3) ibid., p. 94.



fondamentalement égaux, munis de connaissances équitablement partagées, capables, en l'absence de tout enseignement scolaire corrupteur, de les mettre en commun pour accéder à la science.

On peut accorder, évidemment, que la confrontation peut avoir un aspect régulateur, puisque toute opinion, est "soumise à l'examen du groupe" (1); on peut comprendre que le débat permette de relativiser une affirmation puisque, "au sein d'un groupe, un enfant peut tout oser, à la rigueur tout pouvoir, il ne peut jamais tout savoir" (2); mais le fait qu'un enfant ne sache pas tout n'implique pas que tous les autres en sachent autant que lui, et rien ne garantit que, dans la confrontation, c'est l'opinion la plus vraisemblable qui va triompher. Il peut y avoir une certaine naïveté à croire que "la vérité du groupe", la "vérité sociale" (3), sera tout simplement la vérité. Comment s'assurer que la confrontation ne tournera pas au profit de celui qui parle le mieux? Il ne s'agit pas ici de renverser l'idéologie de l'enfance qui se manifeste dans l'oeuvre de R. COUSINET; nous ne dirons pas que l'enfant est mauvais, fondamentalement associatif et agressif, ce qui renverrait à une autre abstraction -inverse de la première, mais certainement tout autant idéologique - et amènerait à interpréter les attitudes des enfants en termes essentiellement moraux. Nous voulons simplement repérer les points sur lesquels R. COUSINET abandonne le terrain de l'expérimentation pour celui du mythe de "l'harmonie préétablie" (4).

(1) La vie sociale des enfants, p. 89.

(2) ibid., p. 90.

(3) ibid., p. 38.

(4) Une méthode de travail..., p. 72.

III - DEUX DERIVES A L'HORIZON : DANGERS DU TRAVAIL LIBRE PAR GROUPES

Priorité du projet et division du travail

L'affirmation de l'égalité des enfants semble pourtant parfois gêner R. COUSINET et certaines formules signalent son embarras. Quand il affirme que, "pour que le groupe se constitue (..), il faut qu'il puisse réunir des individus aussi semblables les uns aux autres ou aussi complémentaires les uns des autres que possible" (1), il pose comme équivalentes deux exigences absolument contradictoires. Si, dans un groupe, des élèves ont des qualités complémentaires, ils peuvent parfaitement réaliser un très bon travail en commun: ils n'en sont pas pour autant égaux. Il y a même fort à parier que, une fois le travail réalisé, chacun aura progressé dans ce qui fait sa spécialité et que l'inégalité entre eux se sera accrue. R. COUSINET indique que cette division du travail "s'est produite assez rarement" (2). Là encore, nous nous demandons si cela a tenu à ses qualités propres de pédagogue ou à la cohérence de ses propositions pédagogiques. Or, précisément, dans son système, tout nous paraît réuni pour que s'opère naturellement une division du travail: à partir du moment où "chaque groupe exécute de son mieux la tâche qu'il a choisie" (3), où il a "le souci de mener une oeuvre jusqu'à un point complet de perfection" (4), la répartition des tâches à partir des compétences préétablies est une nécessité fonctionnelle. Valoriser le projet à réaliser, insister sur la nécessité de sa perfection, c'est amener le groupe à distribuer chacune des tâches à celui dont on sait qu'il l'exécutera le mieux. Comment, dans ces conditions, pourrait-on confier, par exemple, la tâche d'illustrer le travail

(1) La vie sociale des enfants, p. 100; c'est nous qui soulignons.

(2) Une méthode de travail..., p. 71.

(3) *ibid.*

(4) *ibid.*, p. 56.

à un mauvais dessinateur alors que précisément c'est lui qui la fera le moins bien? Pour la lui confier il faudrait une intervention éducative qui privilégie le progrès individuel sur le projet commun, il ne faudrait pas faire de ce projet l'objectif du travail du groupe.

Ainsi s'esquisse ce que nous avons déjà appelé la dérive économique de la pratique du groupe: il s'agit de projeter dans l'institution scolaire le modèle proposé par l'atelier ou l'entreprise. En effet, dans ces cadres, il est rare que le responsable s'attache d'abord à la formation acquise à l'occasion du travail; ce qui lui importe plutôt, c'est la qualité du produit fini, donc l'utilisation des savoir-faire préexistants. Bien sûr, toute activité est néanmoins formatrice, mais elle n'est formatrice qu'à l'intérieur d'une spécialité définie. Apprendre autre chose suppose, au contraire, que l'on mette provisoirement entre parenthèses la qualité de ce qui doit être produit, que l'on accepte de "gâcher du matériel" pour proposer à l'apprenant de s'adonner à une activité pour laquelle il n'est pas déjà compétent et, qui plus est, pas nécessairement motivé.

On sait, en effet, et R. COUSINET le souligne lui-même avec force, que "trois conditions sont nécessaires pour qu'il y ait vraiment apprentissage, à savoir que l'apprenti, dans tous les domaines, sache, veuille et puisse" (1). Il faut savoir pour vouloir, connaître pour être motivé. Personne ne peut désirer faire ou posséder ce qu'il ne connaît pas déjà d'une façon ou d'une autre, ce qu'il n'a pas déjà expérimenté, vu, pressenti en négatif dans des expériences précédentes. S'en remettre à ce que chaque enfant désire faire, c'est laisser jouer les inégalités, laisser la répartition des tâches se décider à partir des expériences antérieures. Et, même si l'on imagine qu'un élève puisse faire

(1) Pédagogie de l'apprentissage, p. 27.

connaissance avec une activité nouvelle parce qu'un de ses camarades la pratiquera dans le groupe, il n'est pas acquis que le groupe lui permettra de la pratiquer à son tour, n'ayant pas la garantie qu'il y réussira aussi bien, et percevant le temps d'apprentissage comme une perte d'efficacité dans la poursuite du projet. "Il est (...) beaucoup plus intéressant de voir ce que les enfants ont fait que d'essayer de chercher ce qu'ils savent" (1), dit R. COUSINET, marquant bien ainsi son attirance pour le modèle économique, semblant négliger quelque peu le fait que, à l'école, s'il y a fabrication, c'est toujours dans la perspective d'une acquisition.

Critique stérile, dira-t-on, puisque R. COUSINET suppose une égalité radicale entre les enfants et que notre description serait beaucoup plus, à ses yeux, celle d'un groupe perverti par la mauvaise influence de l'adulte que celle d'un groupe se développant hors de toute contrainte. La clôture que nous avons déjà décrite fonctionne bien ici à nouveau et semble préserver le groupe du danger de sa dérive économique.

Négation du projet et priorité du relationnel

R. COUSINET pressent-il ces dangers ? Toujours est-il qu'il semble hésiter, dans certains de ses textes, à valoriser systématiquement le projet; il va même jusqu'à affirmer : "La valeur du groupe est, pour chacun, moins la tâche à laquelle le groupe se consacre que l'existence du groupe lui-même, le lien affectif dont il naît et qu'il renforce. Qu'importe ce à quoi le groupe travaille pourvu qu'on y travaille ensemble" (2).

L'apprentissage réalisé par chacun des membres est mis ici au

(1) Une méthode de travail..., p. 94.

(2) Le travail par groupes, in Four l'Ere Nouvelle, n° 6, oct - nov. 1949, p. 32.

second plan, mais, cette fois, au profit des relations affectives que le groupe permet de développer. Ce faisant, R. COUSINET esquisse une deuxième dérive que nous avons déjà appelée la dérive fusionnelle des pratiques de groupe; refusant d'accorder la priorité à l'objet à construire, celle-ci se constitue en annulant cet objet. Comme la précédente, elle néglige l'apprentissage réalisé mais en insistant, elle, sur la dimension relationnelle qui constitue essentiellement le groupe comme communauté affective. Ce balancement de l'économique au relationnel peut paraître singulier; il est, au contraire, tout à fait naturel: en face des dangers de la division du travail liés à la prégnance du projet, la gestion du groupe est renvoyée aux relations affectives. Que faire d'autre? Comment le groupe pourrait-il exister autrement, une fois supprimée la finalité qui le cimentait? Le mode de structuration économique y laisse naturellement la place à un mode de structuration affectif, la division du travail au jeu des sympathies et des antipathies. De plus, en l'absence de tout contrôle sur la vie affective du groupe, les processus de domination et de soumission peuvent se développer librement, renvoyant encore une fois la gestion du groupe aux acquis et aux déficits pré-scolaires. A la division du travail risque de se substituer la fascination charismatique, la séduction ou la violence.

Critique vaine, dira-t-on, puisque R. COUSINET suppose que les enfants sont mûs par un instinct inné de socialisation et que ce que nous décrivons n'est que des conséquences engendrées par l'autorité de l'adulte et destinées à disparaître avec les contraintes artificielles. Critique qui ignore le "besoin profond de la vie sociale et de travail intellectuel entre les écoliers" (1). Là encore, la clôture fonctionne.

Dérive économique et dérive fusionnelle se rejoignent ici dans un même mouvement: le travail par groupes de R. COUSINET

(1) R. COUSINET, L'Etat présent de l'Education Nouvelle, p. 26.

semble sauvé de la première par l'affirmation de l'égalité des enfants, tandis qu'il se préserve de la seconde par l'idéologie de leur bonté naturelle. Ainsi, laissant le groupe se structurer hors de tout contrôle pédagogique, elles doivent l'une et l'autre, ou bien présupposer la bonté et l'égalité naturelles des enfants, ou bien accepter que le groupe abandonne ses objectifs proprement pédagogiques, entérine et aggrave les inégalités psychologiques et sociologiques.

*
* *
*

Au terme de cette trop brève analyse d'une oeuvre bien plus riche et nuancée que nous n'avons pu le laisser apparaître, nous voulons redire à quel point elle nous paraît significative: en radicalisant l'usage du travail libre par groupes, R. COUSINET s'est heurté, nous semble-t-il, à toutes les difficultés fondamentales de cette notion. Il nous a montré l'impossible clôture du système sans une idéologie de l'enfance: bonté naturelle, socialisation spontanée, continuité entre l'expérience collective et le savoir constitué, "autostructuration de la connaissance" dans le groupe (1). Tous les présupposés que nous allons rencontrer plus loin sont déjà là et, avec eux, leurs conséquences pratiques, l'ouverture vers les deux dérives qui menacent le groupe en situation scolaire: la dérive économique et la dérive fusionnelle.

Son oeuvre est, à cet égard, exemplaire: l'affirmation d'un désir inné de socialisation rend possible chez lui un travail libre par groupes dont seule l'égalité des membres garantit le fonctionnement harmonieux. Le groupe ne repose

(1) Nous employons ici les termes utilisés par L. NOT dans Les pédagogies de la connaissance.

ainsi que sur la confiance absolue mise dans l'enfant à qui il est conféré une essence universelle, abstraite, imperméable aux influences et déterminismes psychosociologiques. A son côté, à son écoute, le pédagogue n'intervient que pour créer les conditions de son développement: il faut "que la classe soit faite sans doute, mais qu'elle soit faite par ceux pour qui elle est faite, c'est-à-dire non pas le maître mais par les élèves"(1).

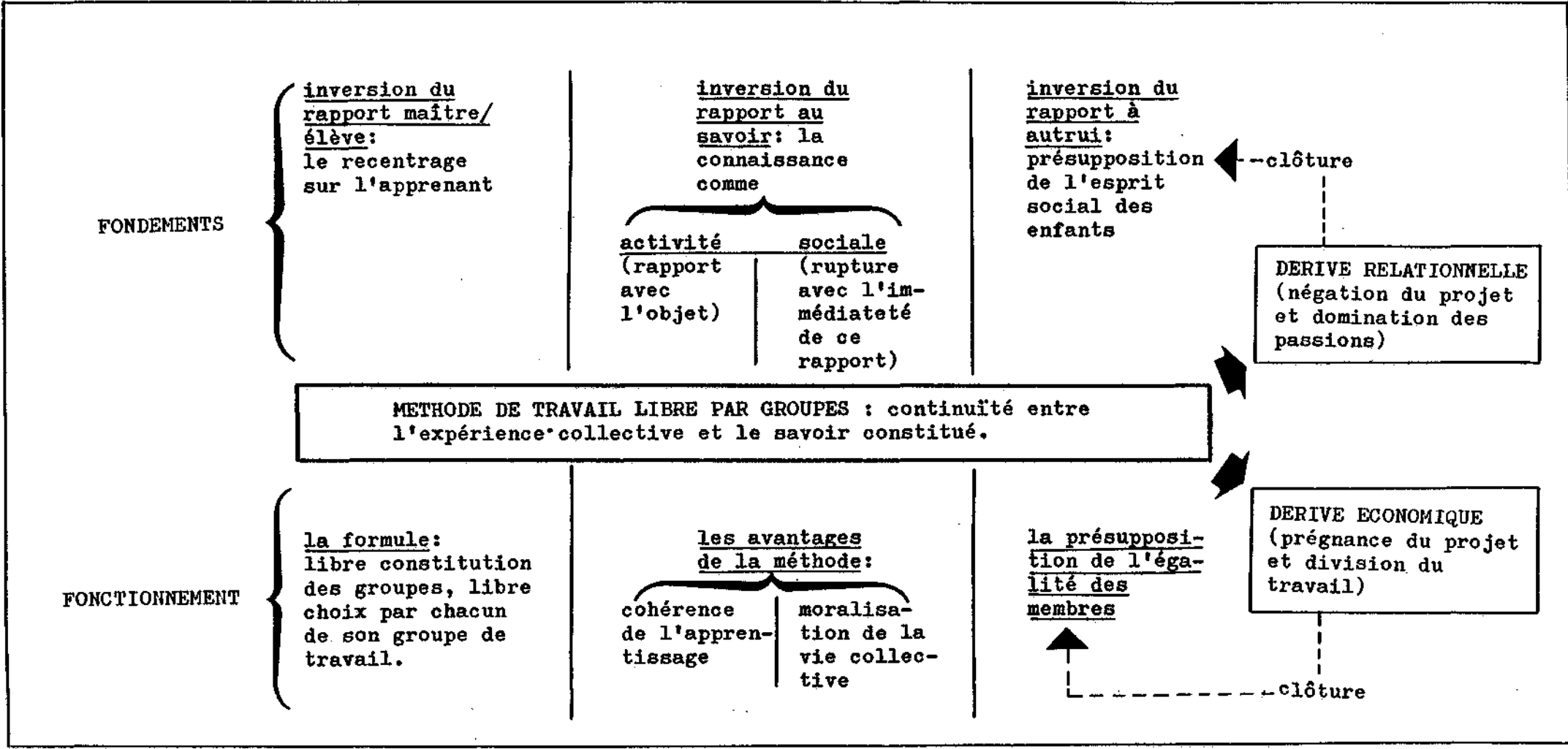
Comment cela se fera-t-il? Comment fonctionneront les groupes? Il faut bien, à un moment ou à un autre, abandonner le terrain de la métaphysique pour regarder de près ce qui doit se passer entre les élèves. Et, là, R. COUSINET hésite: privilégier la tâche à accomplir et s'acheminer ainsi vers la division du travail, ou nier l'intérêt de cette tâche et s'en remettre à la gestion affective du groupe? Il pressent que les deux dérives pointent à l'horizon mais croit disposer d'un argument suffisant pour les repousser, sa foi en l'égalité et en la bonté naturelle des enfants, le premier terme garantissant le groupe contre la dérive économique, le second contre les dangers de la dérive fusionnelle. Or, c'est précisément cette foi qui, loin d'annuler ces dérives, les rend possibles. C'est l'affirmation d'une "vertu" naturelle de l'enfant qui permet d'imaginer un groupe démocratique et autonome accédant spontanément au savoir. C'est elle qui autorise l'éducateur, fort de sa confiance en "l'esprit social" des enfants, à ne pas intervenir sur ce qui se passe entre les membres du groupe et ouvre ainsi la voie à son fonctionnement sauvage, laissant jouer les disparités psychologiques, culturelles et sociales. Ce sont ces présuppositions qui permettent, dans la pratique, la division du travail ou la domination des passions, laissant le champ libre aux inégalités pré-scolaires sans nous

(1) R. COUSINET, La classe, in Leçons de pédagogie, p. 16.

fournir de modèle pédagogique du groupe susceptible de les résorber. Mais, pour tenter d'élaborer un tel modèle, il nous faut maintenant examiner de plus près ces deux dérives dont la pensée de R. COUSINET nous a confirmé l'importance et qui traversent, nous semble-t-il, la pensée pédagogique de ce XXème siècle.



- 108 -



C H A P I T R E I I I

LA DERIVE ECONOMIQUE DES PRATIQUES DE GROUPE

Ouvrant le compte-rendu de l'enquête qu'il a menée sur le travail par équipes à l'école, A. JAKIEL en donne une définition sans ambiguïté: "A l'école, le travail par équipes est la libre répartition des élèves en équipes dont chacune étudie des problèmes librement choisis ou suggérés d'après les principes de l'école active (...). Grâce à l'application du principe de la division du travail, grâce à la coopération et aux efforts de tous pour atteindre un but commun, une communauté de vie et de travail se forme" (1).

Il pose ainsi la division du travail comme une des composantes essentielles du groupe scolaire et confirme ce que nous a révélé l'étude de l'oeuvre de R. COUSINET. Sans prétendre à l'exhaustivité, il nous faut maintenant observer à travers d'autres thèses et d'autres textes comment cette dérive se manifeste. L'on sera peut-être étonné que ce travail ne respecte guère l'ordre chronologique et les classifications habituelles des écoles et des mouvements de pensée; c'est que la question du groupe, précisément parce qu'elle n'est pas souvent l'objet d'une élucidation théorique, traverse la pensée pédagogique en y bouleversant quelque peu les clivages traditionnels. Ainsi, à l'insu même de la plupart de ceux qui utilisent cette notion sans toujours l'explicitier, s'opèrent de nouveaux regroupements, se marquent de nouvelles frontières.

(1) Le travail par équipes à l'école, pp. 3 et 4.

I - LA FASCINATION POUR LE GROUPE DE PRODUCTION

L'Ecole et la vie

S'il est une affirmation constante chez les pédagogues de l'Education Nouvelle, c'est qu'il faut "engager l'école en pleine vie" (1). Cependant, cette inspiration commune peut prendre des formes bien différentes et s'exprimer à des degrés divers. Dans un premier temps, elle peut, en effet, signifier qu'il convient simplement d'aller observer le monde à l'extérieur de l'école pour y recueillir des documents et des informations. Faute même de pouvoir se déplacer, l'école peut se contenter d'ouvrir quelque peu ses portes pour inviter l'univers du dehors à pénétrer au dedans; ainsi en est-il de la fameuse "leçon de chose", où le maître développe son cours à partir d'un objet qu'il a lui-même apporté. Une telle conception, très largement répandue, constitue un premier pas, non négligeable, vers la réconciliation de l'école et de la vie et A. FERRIERE la reconnaît comme le premier degré vers la réalisation de l'Ecole Active (2). Cependant, elle lui apparaît très vite insuffisante, dans la mesure où elle n'implique pas de manipulation de la part de l'élève; dans la "leçon de chose" la situation est encore artificielle, l'élève est passif et son contact avec le réel, médiatisé par le savoir de l'adulte, bien peu expérientiel. Car, "vivre, affirme-t-il, c'est tout d'abord agir" (3), et l'action, telle que la conçoit A. FERRIERE, c'est avant tout l'activité productive. Or, il n'est pas le seul à opérer cet amalgame; ainsi peut-on trouver semblable conception chez O. DECROLY: "Les occupations manuelles introduisent (...) une atmosphère de vie. La

(1) R. COUSINET, L'état présent de l'Education Nouvelle, p. 36.

(2) L'école active, p. 105.

(3) L'autonomie des écoliers dans les communautés d'enfants, p. 6.

méthode Decroly fait surtout construire et produire..."(1).

Et C. FREINET, de son côté, indique qu'il aurait atteint son but et réalisé l'Ecole Moderne si "nous pouvions voir un jour dans nos classes des fillettes coudre, tisser, cuisiner, commercer: des garçons construire, scier, forger, clouer, visser, susciter, régler, transmettre les mouvements par moteur, rails, courroies excentriques, porter, traîner, créer..."(2). Le tableau, on le voit, n'est pas exempt de préjugés que l'on dirait aujourd'hui sexistes; l'essentiel cependant n'est pas là, mais bien dans la fascination exercée par l'ordre de la production sur les spécialistes de la formation que sont les pédagogues. Tout se passe comme si, pour nombre d'entre eux, il fallait mimer à l'école l'activité économique de la façon la plus exacte, la plus précise possible. La réussite serait alors parfaitement représentée par quelques unes des communautés d'enfants que décrit A. FERRIERE et qui se caractérisent par le fait que "les conditions qui régissent le monde extérieur y sont fidèlement reproduites" (3). Dans l'école idéale, "communauté en miniature" (4), l'éducateur s'efforce donc de reproduire toutes les activités existantes dans la société des adultes; les ateliers qui s'y installent fonctionnent, selon le mot de C. FREINET, "comme reflets" (5) des différents métiers exercés par les hommes.

Ainsi l'Ecole semble-t-elle chercher un modèle à l'extérieur d'elle-même: il y a ce que nous pourrions appeler une contagion de son objet d'étude sur son mode de fonctionnement. Il ne s'agit plus seulement d'introduire à l'école la réalité socio-économique, mais de fonctionner comme elle, et finalement de la reproduire.

(1) A. HAMAIDE, La méthode Decroly, p. 139.

(2) L'éducation du travail, p. 250.

(3) L'autonomie des écoliers dans les communautés d'enfants, p. 38.

(4) A. FERRIERE, Brève initiation à l'Education Nouvelle, p. 9.

(5) L'éducation du travail, p. 250.

Ce mouvement de déscolarisation de l'école intervient, paradoxalement, peu de temps après la scolarisation obligatoire, c'est-à-dire peu de temps après que l'on ait retiré de façon systématique du cycle de production toute une tranche d'âge vouée en principe à l'acquisition de connaissances. Les pédagogues de l'Education Nouvelle se rendent-ils compte du fait qu'une systématisation de leurs thèses pourrait apparaître comme un retour en arrière? Si l'apprentissage ne se réalise que dans la pratique, si, comme le souligne C. FREINET, "c'est en forgeant qu'on devient forgeron" (1), pourquoi avoir tant travaillé à la création de lieux spécifiques pour effectuer ces apprentissages? L'on aboutit à ce paradoxe extrême: il n'était pas nécessaire de retirer les enfants du cycle de production si c'est simplement pour les y remettre, à l'école, au nom d'un argument - la connaissance ne vient que de l'expérience - qui pouvait être précisément brandi contre la scolarisation obligatoire. Si, comme l'indique R. COUSINET, pointant encore une fois la limite théorique des thèses de l'Education Nouvelle, "pour apprendre et comprendre, il (l'enfant) n'a besoin que de vivre, pour lui la vie par soi seule est éducation"(2), alors pourquoi mettre les enfants dans des écoles dont le projet est justement de les remettre dans "la vie"?

Ecole-atelier ou école laboratoire?

On pourrait espérer que le paradoxe ne soit qu'apparent, car, chez O. DECROLY comme chez C. FREINET, l'école conserve une tâche d'organisation de ces expériences: la pédagogie du maître, sa connaissance de la psychologie de l'enfant et de l'organisation générale des savoirs, lui permettent de créer des conditions pour accélérer considérablement les processus d'acquisition. Chez O. DECROLY, cela se manifeste, on l'a vu, par la mise en place

(1) Les dits de Mathieu, p. 120.

(2) L'Education Nouvelle, p.87.

d'un programme très rigoureux; chez C. FREINET, s'il y a une plus grande disponibilité aux sollicitations du moment et de l'endroit, le maître a cependant la tâche essentielle de "créer l'atmosphère de travail, et, en même temps, de prévoir et de mettre au point les techniques qui rendent ce travail accessible aux enfants, productif et formatif. L'enfant aura besoin de matériaux, de connaissances. Nous mettrons à sa disposition les entrepôts logiquement ordonnés où il pourra aller les chercher, au moment où il en sentira la nécessité"(1). Soumis à l'autorité abstraite de la classe, l'enfant devait accepter passivement un savoir déjà constitué; livré au seul concret, l'enfant devrait refaire l'ensemble des expériences humaines ayant abouti à la constitution des savoirs; l'école est ici une structure facilitatrice, une sorte de laboratoire où l'on tente de reconstituer, dans des conditions privilégiées, l'ensemble des genèses intellectuelles. La difficulté vient alors du fait que, pour améliorer le fonctionnement de ce laboratoire, il est nécessaire de s'orienter vers des matériaux de plus en plus étudiés, c'est-à-dire de s'éloigner précisément de cette réalité que l'on cherchait à ne pas quitter. Pour ce faire, le maître est même contraint de multiplier ses interventions, il voit sa place devenir de plus en plus grande, son rôle de plus en plus décisif, il est réinvesti de son autorité. Le groupe paraît alors revenir insensiblement au modèle de la classe traditionnelle qu'il s'agissait justement d'éviter. Nous touchons là une difficulté importante: ou bien le groupe fonctionne en mimant fidèlement la réalité socio-économique - c'est le modèle de la classe-atelier - et la situation est pour ainsi dire déscolarisée; ou bien le maître impose un cadre assez strict, prépare des programmes, élabore à l'avance les matériaux sur lesquels seront effectuées les expériences - c'est le modèle de la classe-laboratoire - et le fonctionnement groupal s'estompe alors, c'est le fonctionnement en classe qui reprend le dessus.

(1) L'éducation du travail, p. 197.

Il semble bien que cette délicate alternative n'ait pas échappé tout à fait à un homme comme C. FREINET qui hésite entre l'économisme radical d'une logique de pure production et un fonctionnement beaucoup plus structuré, orienté vers l'acquisition de savoirs. Dans le premier cas, il insiste sur la nécessité "d'organiser dès l'école notre embryon de société" (1) et minimise alors le rôle du maître:

"Le jour où l'organisation de l'école, son équipement, la mise au point des techniques permettront une activité agréable, dynamique et productive comme dans les usines modernes les mieux agencées, ce jour là, votre rôle en sera considérablement simplifié et normalisé"(2).

Dans le second cas, il insiste sur la médiation nécessaire de l'instituteur, préparant les matériaux, sélectionnant les expériences, structurant un cadre éducatif pour permettre le développement de l'enfant; l'on quitte alors la métaphore industrielle pour utiliser des métaphores familiales ou horticoles:

"Vous préparerez le terrain, vous offrirez la nourriture spécifique que désire et que cherche invinciblement le jeune plant, vous écarterez soigneusement les mauvaises herbes ou les pousses inutiles, ou même les feuilles et branches superflues, pour ménager un maximum de lumière, d'air et de soleil" (3).

Dans la pratique de la classe, à ces deux orientations correspondent deux types d'activités bien distinctes que C. FREINET a toujours voulu pratiquer conjointement: d'une part, les activités à caractère artisanal, agricole, commercial, parmi lesquelles on peut ranger l'imprimerie mais aussi la coopérative scolaire, activités qui sont censées reproduire le plus fidèlement possible

(1) L'éducation du travail, p. 243.

(2) *ibid.*, p. 107.

(3) *ibid.*, p. 109.

le monde extérieur; d'autre part, les fichiers auto-correctifs, les bandes enseignantes et l'ensemble des matériaux didactiques préparés par le maître ou ses substituts, activités ou la médiation a une très grande part et où le travail s'opère individuellement sur des matériaux déjà abstraits. En maintenant toujours les deux exigences, C. FREINET manifeste à la fois sa volonté de pratiquer une pédagogie de groupe telle que nous l'avons définie et de conserver la spécificité de l'institution scolaire. Il ne peut se résigner à pousser la pratique du groupe jusqu'à la déscolarisation radicale qui la menace.

Vers une alternance production-formation?

Examinant les rapports de l'école et de la vie, B. SCHWARTZ distingue trois courants de pensée: le premier, qu'ALAIN représenterait bien, considère que l'objectif de formation intellectuelle de l'école nécessite une rupture radicale avec le monde extérieur, exige un travail théorique et abstrait et doit éviter toute activité pratique ou utile qui détournerait l'élève de l'accession au concept et de la contemplation esthétique (1); un autre courant considère, au contraire, que l'école dispense "un savoir beaucoup trop abstrait, éloigné des réalités" (2) et qu'il convient plutôt de plonger directement les jeunes dans l'univers socio-économique; le troisième courant, auquel il se rallie, "accepte l'idée d'une certaine mise à part de l'école, tout en intégrant l'étude de la pratique à ses programmes" (3). Il s'agit donc, dans cette voie, d'ouvrir l'école à la vie sans renoncer à l'existence d'une formation spécifique qu'elle a pour mission de proposer à tous les enfants. Mais comment, précisément, poursuivre

(1) Une autre école, p. 76.

(2) idem.

(3) idem.

cette double vocation? B. SCHWARTZ élabore deux projets. Le premier qu'il appelle "un projet pour demain", et qui lui paraît réalisable à court terme, consiste à organiser la journée scolaire en articulant quatre phases (1): une phase de travail individualisé où chaque élève progresse à son rythme sur des fiches ou des documents préparés à l'avance, une phase de regroupement des élèves selon leurs niveaux de connaissances, une phase de travail en groupe dont l'objectif est de "faire faire en commun" (2) et dont l'organisation en ateliers permet de réaliser divers projets (3) grâce au mélange d'élèves les plus différents possible, enfin, une quatrième phase plus spécialement chargée d'assurer le suivi scolaire et l'évaluation des résultats obtenus par chacun. Dans ce projet particulièrement riche et cohérent, un temps, le troisième, introduit spécifiquement une technique de groupe, et il est vraisemblable que c'est lui qui représente pour B. SCHWARTZ, de la façon la plus significative, l'introduction de "la vie" à l'école. Certes, on peut imaginer que, au cours de la phase de travail individualisé, aussi bien qu'au cours du regroupement par niveaux, le maître s'efforce de faire travailler ses élèves sur des matériaux concrets et actuels, mais "la vie" est toujours ici médiatisée, subordonnée à des objectifs d'acquisition scolaire, c'est toujours une vie-prétexte, en quelque sorte dévitalisée. En revanche, il est vraisemblable que la phase d'atelier peut apparaître, elle, comme une vie "réelle"; il y a "socialisation" (4), les enfants accomplissent "quelque chose en commun" (5) et cette production garantit, par son poids de réalité, l'authenticité du "vécu".

(1) Une autre école, pp. 144 à 147.

(2) *ibid.*, p. 146.

(3) "Par exemple rédiger et publier un petit livre, fabriquer des objets, jouer une scène de théâtre et préparer les décors" (*ibid.*, pp. 146 et 147).

(4) *ibid.*, p. 146.

(5) *idem.*

Le second projet élaboré par B. SCHWARTZ lui apparaît moins facilement réalisable à court terme et il en fait un "projet pour après-demain" (1). Son objectif est d'articuler l'apprentissage autour de trois logiques. D'une part, la logique de transmission des savoirs traditionnellement dévolue à l'école: là, il s'agit avant tout de faire comprendre, donc de simplifier, de schématiser, de conceptualiser, en d'autres termes de dégager des modèles à travers la masse d'informations brutes que semble constituer, pour celui qui s'y plonge, l'Histoire des hommes. D'autre part, il y a la logique de construction des savoirs dont le modèle est fourni par l'image du laboratoire et qui consiste à "maîtriser l'expérimentation, à vérifier des lois, à comprendre la dialectique axiomatisation-vérification" (2); il s'agit ici de mettre l'élève en situation, dans une réalité déjà soigneusement sélectionnée, médiatisée par le savoir du maître, mais sur laquelle il va intervenir et qu'il va manipuler lui-même. Enfin, il existe la logique de production-réalisation, caractéristique de l'univers économique, qui vise d'abord à fabriquer l'objet en intégrant toutes les contraintes inhérentes à cette fabrication. L'articulation de ces trois logiques constitue pour B. SCHWARTZ le moyen de réaliser une véritable formation: "L'élève, au centre de son apprentissage, réalise l'intégration de ses propres acquisitions, la fusion de ces trois logiques en un tout cohérent" (3).

Pour cela, il est nécessaire de pratiquer "l'alternance" qui, seule, permet à l'élève de comprendre le fonctionnement différent de chacune et sa complémentarité avec les autres. Il y a donc ici, à nouveau, maintien d'une fonction spécifique de l'institution scolaire à côté d'une insertion nécessaire dans la réalité professionnelle. On peut considérer, en effet, que les deux premières

(1) Une autre école, pp. 224 à 229.

(2) *ibid.*, p. 226.

(3) *ibid.*, p. 229

logiques restent du domaine de l'école tandis que la troisième rompt radicalement avec elle; et c'est bien ainsi d'ailleurs que le comprend B. SCHWARTZ, qui parle d'alternance entre "l'abstrait" et le "concret", "la réflexion désintéressée" et "les délais indispensables à la vie quotidienne", la "formation générale" et "la formation professionnelle" (1). Cette alternance formation/production fait fonction de régulateur, garantissant l'école contre son isolement desséchant et "la vie" contre une immédiateté de l'expérience concrète incapable de donner accès à un véritable savoir.

Vers la disparition de l'école?

Si B. SCHWARTZ théorise un équilibre que C. FREINET avait plutôt vécu sous forme d'une tension stratégique, il n'en est pas de même pour des expériences pédagogiques qui tentent de faire réaliser la totalité des apprentissages par l'intermédiaire d'une activité productive. Ainsi, à l'école de la rue Vitruve où se mène depuis de nombreuses années une expérimentation pédagogique originale, les éducateurs souhaitent-ils que tous les apprentissages puissent s'effectuer exclusivement à travers la réalisation d'un "projet":

"A Vitruve, les projets naissent d'une réflexion commune entre enfants de niveaux différents, travaillant ensemble, plus deux ou trois instituteurs. A partir de ce premier travail de groupe on détermine une action autour de laquelle s'articulera pendant tout une année l'accumulation des connaissances. Par ce biais, les enfants sauront lire, compter (...) parce que le projet en dépend" (2).

(1) Une autre école, p. 240.

(2) Les enfants de Vitruve et le travail, in Cahiers Pédagogiques, n° 187, oct. 1980, p. 14.

Aussi élabore-t-on ici des projets ambitieux, pouvant occuper les enfants toute une année scolaire, tels que la mise en place d'une fabrique de jouets, d'une troupe théâtrale ambulante ou d'un restaurant de quartier, mais également des projets plus modestes comme le traçage d'une marelle dans la cour, à l'occasion duquel les enfants du cours élémentaire peuvent acquérir des notions de géométrie. Selon l'expression employée par les responsables de l'école, les élèves sont ici des "travailleurs-gestionnaires" (1) qui découvrent, dans leurs activités, les notions imposées par ailleurs, mais de façon abstraite, dans les programmes: "Ils n'apprennent pas en tranche, en suivant le programme de chaque discipline selon une progression pré-établie: ils apprennent en vivant" (2).

Certes, dans la vie, les choses ne sont pas méthodiquement organisées, les apprentissages que l'on y effectue sont éparpillés et disparates, les problèmes se présentent dans le désordre sans que l'on ait jamais la garantie que l'enfant a les moyens de les résoudre, le plus complexe y anticipe souvent le moins complexe. Mais tout cela, semble-t-il, n'a pas d'importance: l'enfant, sollicité par le projet auquel il participe, restructurera les connaissances sous la pression de la nécessité et y effectuera, finalement, bien plus d'apprentissages que dans la classe traditionnelle: "Si les enfants apprenaient dans le milieu social, à la limite, il n'y aurait plus besoin d'école. Ce qu'on essaie, nous, c'est de s'approcher un peu de cela" (3).

A terme, c'est bien l'horizon d'une totale déscolarisation qui semble visé. Cependant, les éducateurs de Vitruve reconnaissent que, du côté des enfants, les choses ne sont pas aussi simples: "Dans la tête des enfants, certaines acquisitions scolaires

(1) Les enfants de Vitruve et le travail, in Cahiers Pédagogiques, n° 187, oct. 1980, p. 14.

(2) Ecole de la rue Vitruve, En sortant de l'école, pp. 205 et 206.

(3) Les enfants de Vitruve et le travail, in Cahiers Pédagogiques, n° 187, oct. 80, p. 14.

comme l'orthographe, les opérations, écrire, restent quelque chose un peu à part. Ils ne les prennent pas vraiment en charge, alors qu'ils se démènent pour les contacts. Pour les acquisitions scolaires, qu'ils revendiquent avec juste raison de posséder, ils se déchargent sur les adultes: Tu dois m'apprendre cela, et, si je ne le sais pas, c'est parce que tu ne me l'as pas fait apprendre" (1).

Que se passe-t-il? Doit-on mettre cette réaction sur le compte de conditionnements ou de préjugés dont il conviendrait de les débarrasser? Ou doit-on, au contraire, accepter qu'ils pointent ici la limite de tout enseignement réduit à une activité productive?

En parfaite cohérence avec cette inspiration, I. ILLICH se propose de déscolariser la société et de s'acheminer ainsi vers une "société sans école" (2). Certes, la pensée d'I. ILLICH, appliquée ici à l'école comme il le fera plus tard à la médecine, s'inspire d'une théorie générale des institutions selon laquelle, à partir d'un certain niveau de développement, celles-ci se figent, se substituent aux valeurs qu'elles prétendent servir et se nourrissent de leurs clients pour assurer leur seule maintenance: "Le malade dans sa salle d'hôpital, l'élève à son banc, tous font partie d'une classe nouvelle d'employés" (3).

Ainsi, avec son hypertrophie, l'école aurait transformé l'éducation en bien de consommation, les professeurs en bureaucrates soucieux de promouvoir la croissance de l'institution, tout à fait étrangers aux objectifs de formation qu'elle affiche.

(1) Les enfants de Vitruve et le travail, in Cahiers Pédagogiques, n° 187, oct. 80, p. 16.

(2) cf. Une société sans école.

(3) *ibid.*, pp. 86 et 87.

Contre ce dévoiement, il s'agit pour I. ILLICH de dégager les conditions d'une éducation véritable; il formule donc une théorie de l'apprentissage, très proche de celles que nous avons déjà rencontrées, et situe l'acquisition intellectuelle dans le prolongement direct de l'activité collective. Rien n'interdirait, selon lui, de faire du lieu de travail un véritable centre de formation où les élèves, jeunes et adultes, seraient directement mis en contact avec la réalité quotidienne. Il ne s'agit plus de créer une enclave artificielle "où les règles de la vie ordinaire n'ont plus cours" (1) mais d'utiliser l'ensemble des activités sociales comme structures de formation. Déscolariser la société revient ici à déscolariser l'apprentissage et, paradoxalement, à scolariser l'ensemble des structures sociales qui se voient investies d'une mission de formation. L'école comme lieu spécifique, coupé de l'univers économique, doit disparaître, et l'on doit seulement donner "à celui qui veut apprendre des moyens nouveaux d'entrer en contact avec le monde autour de lui" (2).

Cette conception appelle deux remarques. D'une part, elle semble ne proposer l'éducation qu'à "celui qui veut apprendre". Suppose-t-elle que tout le monde veut apprendre? Ou se contente-t-elle de satisfaire les personnes motivées? Et, dans ce cas, comment peut-on imaginer que celui qui n'a pas eu accès à la culture, celui qui ignore jusqu'à l'existence de pans entiers de connaissances, soit demandeur dans un domaine dont il a toujours été tenu à l'écart? La suppression de l'école comme lieu de sensibilisation, ou au moins de simple repérage de la réalité culturelle, renvoie la demande individuelle d'éducation aux seuls privilégiés qui ont pu y accéder par ailleurs. D'autre part, I. ILLICH indique qu'il convient de mettre en place des "moyens nouveaux d'entrer en contact avec le monde" (3). Il admet donc que l'on ne peut s'en remettre aux simples rencontres

(1) cf. Une société sans école, p. 33.

(2) *ibid.*, p. 124.

(3) *ibid.*, p. 124.

fortuites, que ces rencontres peuvent ne pas être, en elles-mêmes, éducatives et qu'il convient alors de rechercher des médiations. C'est ainsi qu'il propose de "nouvelles institutions" (1) susceptibles de faciliter l'accès au savoir. En quoi consistent-elles? Il s'agit de "réseaux d'éducation" (2) chargés de mettre à la disposition de ceux qui veulent apprendre de véritables réserves de matériaux, d'informations, d'adresses et de compétences diverses; et il se propose de définir quatre organismes "grâce auxquels celui qui veut s'éduquer (pourra) bénéficier des ressources qu'il juge nécessaires" (3). Il n'a rien là de très différent, par nature, de ce que C. FREINET proposait déjà de réaliser dans la classe, de ces "entrepôts logiquement ordonnés" (4) où l'enfant peut aller chercher matériaux et connaissances "au moment où il en sent la nécessité" (5). Ce que souhaite I. ILLICH c'est simplement l'extension à l'échelle planétaire du système éducatif proposé par C. FREINET. Comme l'indique G. AVANZINI, "pour être opérationnelle, la disponibilité de cet équipement polyvalent que chacun mobiliserait à son gré ne suppose-t-elle pas une institutionnalisation poussée qui ressemblerait fort à une école modernisée?" (6). Au bout du compte, chacun étant impliqué dans une tâche éducative dont le corps enseignant n'aurait plus la propriété exclusive, "la société sans école" risquerait fort de devenir la société toute entière transformée en école.

L'oeuvre d'I. ILLICH confirme donc notre hypothèse selon laquelle la fascination des pédagogues pour le système de production, seul habilité à assurer la formation, conduit à une impasse: ou bien l'intention d'instruire disparaît complètement,

(1) Une société sans école, p. 128

(2) ibid., p. 131.

(3) ibid., p. 133.

(4) L'éducation du travail, p. 197.

(5) idem.

(6) Immobilisme et novation dans l'institution scolaire, p. 223.

ou bien elle requiert la mise en place de médiations, d'une certaine forme de rupture avec la réalité socio-économique et donc d'une spécificité de l'institution scolaire. Au passage, l'oeuvre d'I. ILLICH nous a aussi permis de soulever un nouveau problème: l'apprentissage effectué dans un groupe ne requiert-il pas la motivation individuelle et ne renvoie-t-il pas à l'inégalité des connaissances acquises à l'extérieur de l'école? C'est ce que va confirmer l'étude du fonctionnement du groupe de production.

II - LE FONCTIONNEMENT DU GROUPE DE PRODUCTION

Apprentissage et activité sociale

"Notre organisation scolaire, proclame C. FREINET, ne doit pas être une caricature de société "pour rire", tout comme le travail ne doit pas être un travail "pour rire", mais une activité véritable" (1); le lien entre l'efficacité de l'activité de l'élève et le fait que le groupe fonctionne comme une micro-société ne sont donc pas fortuits. Bien au contraire, c'est parce qu'il existe dans le groupe distribution et échange des produits que celui-ci devient opérateur d'ouverture et autorise l'acquisition de connaissances nouvelles. Ainsi en est-il, par exemple, du texte libre qui, s'il n'était diffusé, échangé, présenté à d'autres, risquerait de ne réquisitionner chez l'élève que de faibles moyens, de n'utiliser qu'un vocabulaire sommaire déjà bien maîtrisé, sans que soit effectuée aucune recherche syntaxique. Il faut, comme l'indique C. FREINET, motiver le texte libre, "par la réalisation de cahiers spéciaux (...), d'albums illustrés (...), par la correspondance inter-scolaire avec échange de textes libres, de lettres et d'albums... et la polygraphie des textes devient alors une nécessité" (2).

(1) L'éducation du travail, pp. 269 et 270.

(2) cité par L. CROS, L'école Nouvelle témoigne, p. 39.

En ce sens, on le voit, l'introduction de l'imprimerie, outre les apprentissages manipulatoires qu'elle suscite, joue surtout comme finalisation de l'écriture individuelle puisqu'elle permet son utilisation dans le journal et son échange par la correspondance scolaire. E. FREINET a bien montré à quel point il y avait là une continuité pédagogique; elle indique parfaitement que c'est " le rayonnement social" d'un texte, la présence d'un destinataire, sa diffusion hors du cadre strict de la classe qui fait que l'enfant "sent la nécessité de mots nouveaux (...), ne se rebute jamais et sait, au besoin, faire le grammairien créateur" (1). En d'autres termes, la socialisation de l'activité garantit sa valeur d'apprentissage.

La difficulté vient ici de ce que le groupe qui rend possible cet apprentissage risque d'être aussi ce qui sélectionne les apprenants. Regardons à nouveau comment C. FREINET décrit un groupe au travail: "Un groupe d'élèves travaille à la forge, un autre prépare une construction délicate; des fillettes sont occupées au ménage et à la cuisine, un petit commerçant à ses calculs, d'autres impriment; un petit artiste grave du linoléum, un autre peint un panneau, des savants en herbe, méthodiques et concentrés remettent de l'ordre dans l'atelier de documentation et cherchent pour ceux qui les sollicitent les pièces nécessaires; un futur mécanicien monte des éléments, démonte, expérimente" (2).

Comment les tâches ont-elles été réparties? C. FREINET dit bien que ce n'est pas la fantaisie de chacun qui a guidé cette répartition mais que celle-ci s'est effectuée "selon les nécessités scolaires et communautaires (...), selon les besoins intimes, sous la loi souveraine de l'équipe ou du groupe" (3). Cela suppose, on le

(1) L'itinéraire de C. FREINET, p. 64.

(2) L'éducation du travail, p. 269.

(3) idem.

voit, qu'il y ait spontanément coïncidence entre le besoin de chacun et celui de la collectivité, et même que la loi générale de cette collectivité consiste précisément à aider chacun à réaliser l'activité qui correspond le mieux à son "besoin intime". L'ambiguïté n'est pas dissipée: qu'est-ce que le "besoin intime"? Le texte de C. FREINET laisse supposer que c'est l'activité à laquelle chacun se destine plus tard: ainsi l'élève qui s'adonne à des tâches de mécanique est-il présenté comme un "futur mécanicien", tandis que celui qui fait de la linogravure est considéré comme un "petit artiste". Le "besoin intime" serait donc constitué par le développement des "capacités personnelles"; rien d'étonnant alors à ce que la réalisation de ces besoins corresponde à l'intérêt général du groupe: l'efficacité maximale requiert que personne ne soit utilisé à contre-emploi, c'est-à-dire que, dans chacune des activités, la tâche soit confiée à celui qui est perçu comme le plus compétent, donc le mieux susceptible de servir l'intérêt général. L'on peut assister alors à une sélection prématurée, la société scolaire indiquant progressivement à chacun le rôle qu'il tiendra dans la société future; le processus par lequel cette sélection s'effectue est complexe, fait de tâtonnements, d'expériences successives, d'exclusions et d'interdits: malgré cela, cependant, le résultat peut apparaître comme une collaboration harmonieuse entre des individus différents et complémentaires.

Il existe, certes, dans la pédagogie de C. FREINET, des outils modérateurs susceptibles de ralentir ce phénomène: ainsi avons-nous déjà noté l'importance du plan de travail individuel qui fait mention du niveau de l'élève et des progrès qu'il accomplit dans de nombreux secteurs d'activité; ainsi en est-il également du système des "brevets", adapté du scoutisme et comportant une série de brevets obligatoires, à côté de brevets facultatifs (1). Mais la contradiction ne peut être levée si

(1) C. FREINET, cité par E. FREINET, in L'itinéraire de C. FREINET, pp. 119 à 122.

facilement. Tout se passe comme si C. FREINET se trouvait toujours dans l'obligation de ménager deux secteurs, l'un où il prétend avoir véritablement tâche de formation, l'autre où il se contente d'observer le développement des aptitudes. Ainsi, si l'on considère les "brevets obligatoires", l'on y trouve les intitulés suivants : "écrivain, lecteur, bon langage, historien, géographe, ingénieur de l'eau, ingénieur de l'air..." (1), thèmes assez proches des programmes scolaires habituels et recouvrant à peu près les disciplines traditionnelles; à l'opposé, les "brevets facultatifs" sont, eux, beaucoup plus orientés vers des activités et désignent précisément les tâches nécessaires au fonctionnement du groupe en tant que groupe de production: "cueilleur de fruits, légumes, plantes médicinales, éleveur, cuisinier, électricien, chimiste, secouriste, artiste, imprimeur, graveur, acteur, musicien, etc..." (2). Faut-il inférer du fait que ces derniers brevets soient facultatifs qu'il ne convient pas d'imposer à tous ces types d'apprentissages et qu'il suffit, au contraire, d'exploiter là les dispositions de chacun? Certaines affirmations de C. FREINET pourraient le laisser penser. N'affirme-t-il pas que "chacun doit acquérir la maîtrise pour les activités manuelles ou intellectuelles de son choix"(3)? Mais il est vraisemblable que, dans la pratique, C. FREINET a dû hésiter à opérer ce glissement et que les réunions quotidiennes des élèves avec le maître ont souvent abordé ce problème. On peut supposer que, dans de nombreux cas, l'instituteur a sollicité tel ou tel pour qu'il prépare un brevet dans un secteur pour lequel il ne disposait déjà ni de motivations, ni de compétences; mais, ce faisant, il allait à l'encontre de la logique de fonctionnement du groupe qu'il avait lui-même mise en place et prenait le risque de rendre l'activité artificielle et démobilisante.

(1) C. FREINET, cité par E. FREINET, in L'itinéraire de C. FREINET, pp. 122.

(2) idem.

(3) Pour l'école du peuple, p. 117; c'est nous qui soulignons.

Cette dérive de "l'atelier scolaire" est modérée chez C. FREINET par de nombreux outils pédagogiques et par l'attention de l'instituteur aux élèves en difficulté; elle est compensée, dans le projet global de B. SCHWARTZ, par l'introduction d'autres modes d'enseignement. Chez d'autres pédagogues, comme P. PETERSEN, il existe aussi une tension du même ordre entre des pratiques de groupe centrées sur la tâche et des moyens introduits par le maître pour en limiter les dangers: ainsi le plan d'IENA propose-t-il, à côté du groupe de production, dit "groupe moyen", de maintenir un "groupe de base" fonctionnant sur le modèle du monitorat et chargé des apprentissages spécifiquement scolaires sous le contrôle strict de l'instituteur (1). Mais il arrive que le groupe de production soit poussé, au moins en théorie, jusqu'à l'extrême limite de sa logique propre; c'est ce dont l'oeuvre d'A. FERRIERE nous fournit un bon exemple.

"The right man at the right place"

Solidarité et collaboration sont, dans L' Ecole Active, les deux maîtres-mots d'A. FERRIERE. Sur le fond, aucune ambiguïté: l'auteur cherche à mettre l'école en concordance avec un idéal moral et social très proche de celui que porte le scoutisme (2); "le don de soi généreux et actif" (3) doit pouvoir s'y exprimer; mieux, l'on doit le favoriser en proposant le plus grand nombre possible de situations d'entraide, en encourageant toute forme de collaboration matérielle et morale. Car c'est précisément le fait de travailler à un projet collectif qui est donné comme le moyen d'accéder à la solidarité; c'est dans l'activité sociale que s'éprouve le sens de la communauté. Il convient donc d'exclure de l'école, non seulement toute forme

(1) W. LUSTENBERGER, Le travail scolaire par groupes, p. 96.

(2) L'Ecole Active, pp. 121 et 122.

(3) ibid., p. 123.

de travail individualiste, mais également toute tâche dont le caractère artificiel ne permettrait pas d'imposer la collaboration comme une nécessité formelle. Il va de soi, en effet, que seule l'exigence propre d'un projet, irréalisable par un seul, et devant mobiliser de nombreux apports, peut faire de la solidarité une réalité effective. En ce sens, si A. FERRIERE suggère que l'école soit réellement un lieu de production, c'est d'abord en vertu d'une proposition morale. Et, si la recherche de l'efficacité doit régir le fonctionnement du groupe, c'est parce que c'est seulement ainsi qu'il découvrira la nécessité de la collaboration.

Mais, ceci étant posé, il faut en accepter toutes les conséquences et mettre au centre du groupe scolaire "le principe d'économie du travail: le plus d'effets utiles pour le moins d'efforts inutiles" (1). On mesure la portée d'une telle affirmation, qui ouvre la voie à un fonctionnement strictement économique du groupe, conforme à ce que l'on peut trouver dans le domaine industriel. Rien n'empêche alors le groupe de s'engager dans la division du travail reconnue pour améliorer l'efficacité d'un système de production: "Ces dix ouvriers, remarquait déjà Adam SMITH,

peuvent faire entre eux plus de quarante huit milliers d'épingles dans une journée (...), mais s'ils avaient travaillé à part, indépendamment les uns des autres (...), chacun d'eux assurément n'eût pas fait vingt épingles, peut-être pas une seule, dans sa journée "(2).

La spécialisation multiple ici considérablement la puissance productive de travail. A partir du moment où chaque participant ne doit plus effectuer qu'une tâche, très précise, dans laquelle il peut acquérir un très haut niveau d'habileté, à partir du moment

(1) L'Ecole Active, p. 180.

(2) cité par M. DION, in Division du travail, La Sociologie (J. DUVIGNAUD), pp. 153 et 154.

où la tâche a été décomposée en autant de parcelles que la collectivité dispose de membres pouvant leur être affectés, le rendement est évidemment amélioré. Le principe économique du "plus d'effets possible pour le moins d'efforts inutiles" contient implicitement le principe de la division du travail: soumis à l'exigence du rendement, "le travail à accomplir", dit A. FERRIERE, suscite spontanément une division des rôles selon les aptitudes de chacun" (1). Comment faut-il entendre ici le terme "aptitude"? E. CLAPAREDE en fournit une définition en parfaite cohérence avec les thèses d'A. FERRIERE, en parlant d'un "caractère psychique ou physique considéré sous l'angle du rendement" (2). "La division des rôles selon les aptitudes", c'est donc l'utilisation de chacun de telle sorte qu'il améliore le rendement général du groupe; c'est la création d'un univers social où, à l'échelle de l'école, l'on peut déjà trouver "the right man at the right place" (3).

Le mérite d'A. FERRIERE est d'avoir exprimé sans détours les conséquences de son projet pédagogique; car, en réalité, l'on retrouve des thématiques très proches, quoique formulées de façon moins nette, chaque fois qu'il s'agit de présenter le groupe de production comme un outil pédagogique privilégié. C'est ainsi qu'en définissant la "pédagogie coopérative", qu'il oppose à toutes les formes de monitorat, J. VIAL indique que ce qui caractérise sa méthode, c'est la "prise en charge par le groupe d'un objectif unique, qui sera accompli par spécialisation des tâches de chacun" (4). Pour J. VIAL il ne s'agit pas ici de formuler une critique, mais bien d'indiquer le mode de structuration du groupe dont le seul danger lui paraît lié à la

(1) L'Ecole Active, p. 178.

(2) Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers, p. 30.

(3) A. FERRIERE, L'Ecole Active, p. 205. L'expression est aussi employée par E. CLAPAREDE (Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers, p. 23).

(4) Histoire et actualité des méthodes pédagogiques, p. 142

difficulté de maîtriser toutes les forces affectives libérées par la suspension de la contrainte magistrale. Sa proposition de travail en équipes, reprise et développée dans son ouvrage Pédagogie du projet, est en parfaite continuité avec les thèses d'A. FERRIERE: il propose que, sollicités par le désir de réussite collective, les équipiers se répartissent les tâches en fonction de leurs compétences et que, après un temps analytique où chacun travaille à la part qui lui a été confiée, une phase synthétique permette le "montage de l'objet" par la mise en commun des apports individuels (1). Il n'est pas étonnant alors que, s'agissant de préciser la nature des rapports humains dans le groupe, J. VIAL utilise la terminologie mise en place par DURKHEIM et parle de "solidarité organique" (2). L'on sait que, dans la pensée de DURKHEIM, cette expression s'oppose à la "solidarité mécanique" des sociétés archaïques (3). Tandis que, dans le fonctionnement tribal, la cohésion du groupe n'est assurée que par la ressemblance, l'absence de différenciation entre les fonctions et les individus, l'apparition de la division sociale du travail permet d'introduire une nouvelle forme d'unité fondée sur la dissemblance et la complémentarité des individus qui la composent. Cette solidarité est dite "organique" par comparaison avec le fonctionnement des êtres vivants: chaque partie est à la fois distincte et nécessaire à l'ensemble, et l'individuation des organes n'est nullement un obstacle à son unité. Et DURKHEIM précise: "Tandis que la précédente (solidarité mécanique) implique que les individus se ressemblent, celle-ci suppose qu'ils diffèrent les uns des autres. La première n'est possible que dans la mesure où la personnalité individuelle est absorbée par la personnalité collective; la seconde n'est possible que si chacun

(1) Pédagogie du projet, p. 153.

(2) ibid., p. 142.

(3) cf. De la division du travail social.

a une sphère d'action qui lui est propre, par conséquent une personnalité" (1).

Or, pour DURKHEIM, c'est précisément le phénomène de différenciation, l'apparition de spécialisations de plus en plus précises et complémentaires, qui a permis l'essor de la civilisation occidentale. En d'autres termes, c'est la solidarité organique qui a permis à notre société d'entrer dans l'ère de l'efficacité, d'abandonner un fonctionnement purement répétitif et mécanique pour fabriquer de l'histoire. C. LEVI-STRAUSS dirait que "la société froide", figée et reproductrice comme "une horloge", est devenue une "société chaude", utilisant les différences et les déséquilibres pour se développer et progresser telle une "machine à vapeur" (2). Ainsi en est-il du groupe qui, sous l'impulsion du projet qui lui est suggéré par le maître ou qu'il lui est ordonné de choisir, est en quelque sorte projeté en avant, contraint à produire et donc à organiser son fonctionnement pour que l'efficacité soit optimale. La division du travail s'instaure alors et, avec elle, l'apprentissage se parcellise, absorbé par une logique bien plus puissante que la sienne, la logique économique.

"L'aspiration à l'harmonie sociale"

Une difficulté, cependant, n'a pas manqué d'apparaître, qui pourrait invalider gravement la thèse d'A. FERRIERE et de ceux qui, comme lui, suggèrent de systématiser l'activité productive à l'école. Dans l'usine, en effet, surtout depuis que F.W. TAYLOR a tenté de rationaliser son fonctionnement, il existe une instance "uniquement occupée à préparer le travail" (3). Aussi, par une analyse minutieuse de l'objectif de production, l'on

(1) cf. De la division du travail social, p. 101.

(2) G. CHARBONNIER, Entretiens avec C. LEVI-STRAUSS, pp. 38 et 39.

(3) F.W. TAYLOR, Principes d'organisation scientifique des usines, p. 54.

parvient à le décomposer en autant de tâches correspondantes "aux aptitudes naturelles des ouvriers" (1). Mais, en l'absence d'une sélection rigoureuse, quelle garantie a-t-on que s'instaure dans un groupe scolaire une collaboration efficace fondée sur la meilleure utilisation des compétences réciproques? F.W. TAYLOR disait qu'il fallait "substituer une science au jugement individuel de l'ouvrier" (2); comment le pédagogue peut-il penser que, à l'école, la division du travail, qui est l'expression de la "solidarité effective" (3), se mettra en place spontanément? Il semble négliger, en effet, l'existence de toute une série de phénomènes affectifs, de mouvements irrationnels d'enthousiasme, de découragement ou d'agression, qui peuvent venir perturber le comportement du groupe: rien n'assure, en effet, que des facteurs étrangers à la nature de la tâche ne viendront pas parasiter la division du travail et que certains ne se verront pas investis de tâches pour lesquelles ils ne disposent pas de compétence. Nous retrouvons ici le problème de clôture que la pensée de R. COUSINET nous avait permis de faire émerger; mais, chez un homme comme A. FERRIERE, la réponse est présentée de façon plus manifeste et la présupposition de l'aspiration à l'harmonie sociale est inscrite à l'intérieur d'une théorie générale de l'évolution. "L'humanité, dit-il, est en route vers de nouveaux horizons" (4); à travers les soubresauts de son histoire un sens se dégage qui la mène vers un degré plus grand de "concentration" et de "différenciation" à la fois (5): chaque homme, en s'affirmant de plus en plus lui-même, contribuera à construire l'unité de l'ensemble. Certes, tout n'est pas achevé; le monde est encore traversé d'égoïsmes, égaré parfois sur des

(1) F. W. TAYLOR, Principes d'organisation scientifique des usines, p. 33.

(2) *ibid.*, p. 125.

(3) L'Ecole Active, p. 133.

(4) Nos enfants et l'avenir du pays, p. 213.

(5) *ibid.*, p. 214.

chemins sans issues, fasciné à tort par l'introduction d'un machinisme incontrôlé où il risque de perdre son âme... Mais A. FERRIERE conserve la certitude que, malgré ces chaos, les hommes s'avancent vers une société harmonisée où l'interpédence, la solidarité seront, non seulement de droit mais aussi de fait, son fondement ultime: "On s'achemine de ce côté, au travers de mille vicissitudes. Nous assistons aux dernières convulsions du dragon de l'inconscient inorganisé - ou organisé de force, du dehors, par la violence" (1).

A. FERRIERE, dans ses écrits, se réfère explicitement à BERGSON (2), mais c'est bien plutôt à la pensée de TEILHARD DE CHARDIN qu'il s'apparente ici: l'évolution mènerait de la matière brute, peu à peu conscientisée, vers l'homme intelligent, puis vers un corps social de plus en plus cohérent, la socialisation prolongeant l'hominisation jusqu'à l'omega christique (3). Dans ce processus, le développement de chacun serait étroitement lié à l'unité de l'ensemble, car "l'Union différencie, les parties se perfectionnent et s'achèvent dans un tout organisé" (4). Chez TEILHARD DE CHARDIN, le prolongement par récurrence de l'évolution vers la conscience est représenté par l'évolution vers une Humanité de plus en plus complexe et unie à la fois; et il nous semble qu'A. FERRIERE aurait pu reconnaître dans ce schéma ce qu'il nomme, de façon trop restrictive par rapport à son projet, "la formation des types psychologiques"(5). En effet, il indique que l'évolution de l'enfant reproduit celle de l'humanité, passant progressivement de la sensorialité de la prime enfance, à l'imitation, puis à la raison; l'ontogenèse reproduit la phylogenèse, décrivant la même trajectoire qui a conduit les hommes

(1) Nos enfants et l'avenir du pays, p. 32.

(2) ibid., p. 111.

(3) cf. Le phénomène humain, pp. 304 à 344.

(4) ibid., p. 291.

des "chasseurs primitifs isolés" à "l'avènement de la science objective dans l'organisation sociale" (1). Un sens traverse l'histoire, amenant progressivement l'humanité vers la société harmonieuse et rationnelle, "jusqu'à la personne divine, le couronnement de toutes les valeurs" (2). Et, de la même façon, un "souffle" (3) pousse les enfants à collaborer à une tâche commune car, partout, l'on peut observer à l'oeuvre "ce sentiment vivant du rapprochement affectif et actif entre les humains" (4). Si, donc, l'école est capable d'exclure de son sein les pratiques susceptibles de développer l'égoïsme, si elle se fixe comme objectif de cultiver "la spontanéité construtrice et créatrice de l'enfant" (5), alors il n'y a aucune difficulté à accepter l'idée d'un phénomène immédiat de socialisation et de son corollaire, la division harmonieuse du travail.

De la métaphysique à la psychosociologie

Sans structure de régulation, la proposition pédagogique du groupe de production aboutit, on l'a vu, à la division du travail. Mais, cette division du travail, condition de l'efficacité productive, n'est elle-même cohérente que si l'on neutralise les phénomènes irrationnels du groupe. A. FERRIERE, pour résoudre cette difficulté, fait appel à ses convictions métaphysiques; les pédagogues qui vont lui succéder disposeront, eux, d'un outil à caractère scientifique que vont leur fournir les recherches en psychologie sociale. En effet, avant d'être perçue et utilisée comme un moyen d'émanciper la personne et de transformer un ordre social autoritaire et aliénant en communauté fraternelle, la dynamique de groupe, dans la voie ouverte par

(1) L'Ecole Active, p. 66. Cf. aussi Brève initiation à l'Education Nouvelle, p. 71.

(2) Vers une classification des types psychologiques, p. 70.

(3) Nos enfants et l'avenir du pays, p. 111; Brève initiation à l'Education Nouvelle, p. 75.

(4) Brève initiation à l'Education Nouvelle, p. 76.

(5) L'Ecole Active, p. 208.

K. LEWIN, a pu d'abord apparaître comme un outil permettant "d'améliorer la productivité et l'efficacité d'un travail en commun" (1). Les premières expériences portant sur les habitudes alimentaires des ménagères aussi bien que sur des ateliers de travaux manuels avec des jeunes enfants semblent bien indiquer formellement que la conduite dite "démocratique" du moniteur garantit une plus grande efficacité du groupe: moins de tensions, plus d'autonomie, une satisfaction réelle des participants, une qualité beaucoup plus grande du produit réalisé. Contrairement aux groupes dirigés autoritairement ou abandonnés à eux-mêmes, le groupe animé démocratiquement parvient à se donner des objectifs et à les réaliser (2). A partir de ces conclusions, et en les resituant dans une théorie générale des relations humaines, les collaborateurs de K. LEWIN élaborent le training group: champ de forces qui s'exercent dans une sorte d'enclave à l'intérieur des institutions sociales, ce groupe a pour objectif, au moins au départ, de former les participants à un fonctionnement groupal démocratique; il est capable de débarrasser une collectivité de toute une série de facteurs qui obscurcissent ses relations, il peut donc laisser émerger une répartition des tâches réalisée à partir de la seule considération de l'intérêt du groupe, de son efficacité, de sa productivité. En ce sens, la dynamique de groupe prend le relais d'une idéologie de la socialisation spontanée et se présente comme une théorie de la socialisation régulée. Elle devait donc trouver son application dans le domaine scolaire, et, en particulier, auprès des pédagogues du groupe de production préoccupés de débarrasser leur pratique de scories affectives qui pouvaient invalider les apprentissages qu'ils se proposaient de faire effectuer à leurs

(1) J. M. AUBRY et Y. SAINT-ARNAUD, Dynamique des Groupes, p.11.

(2) R. LIPPITT et R. WHITE, Une étude expérimentale du commandement et de la vie de groupe, in Psychologie sociale, Tome I (A. LEVY), pp. 278 à 292.

Cf. aussi K. LEWIN, Psychologie dynamique, en part. p. 274.

élèves; "un groupe de tâche, disent D. HAMELINE et M. J. DARDELIN, a tout intérêt à réaliser ses fonctions productives dans un optimum d'attention à ce qui le constitue comme groupe de base" (1).

Un bon exemple de cette inspiration est fourni par le travail de M. A. BANY et L. V. JOHNSON (2): les auteurs prétendent appliquer à la classe les conclusions de K. LEWIN et de ses successeurs; ils décrivent donc une série d'expériences dans lesquelles le maître se contente de faciliter la communication entre les élèves. Il crée une atmosphère de confiance, écoute et respecte l'apport de chacun, laisse le groupe organiser les activités de la classe, dégager progressivement les solutions aux difficultés auxquelles il se heurte et même évaluer les résultats obtenus. Quelle organisation faut-il mettre en place pour réaliser un tel projet? Il suffit, à les lire, que le groupe, conscient des finalités qu'il doit poursuivre, sache se donner un but qui permette de les atteindre. Ainsi, ayant à réaliser certaines acquisitions intellectuelles, dont il ne semble jamais critiquer le bien-fondé, il lui faudra rechercher des "buts moyens opératoires" (3), susceptibles de servir de support à ces apprentissages. Parmi les exemples cités on trouve pêle-mêle: "fabriquer un panneau d'affichage" (4), "réaliser une exposition de coquillages" (5), "gagner une plaque dans un concours sportif" (6), "fabriquer un dossier sur l'Amérique Centrale et l'Amérique du Sud" (7). Une fois ces buts établis dans le cadre d'une discussion collective, dont le déroulement n'est d'ailleurs pas élucidé, le groupe va

(1) La liberté d'apprendre— Situation II, p. 253.

(2) Dynamique des groupes et éducation, le groupe classe.

(3) *ibid.*, p. 143.

(4) *ibid.*, p. 138.

(5) *ibid.*, p. 141.

(6) *ibid.*, p. 143.

(7) *ibid.*, p. 146.

s'engager dans la phase de réalisation, et pour cela, il va devoir organiser "l'effort productif" (1): "Un problème commun à tous les groupes de travail est celui qui consiste à déterminer la structure qui sera la plus favorable à une activité efficace et à la réalisation des buts" (2).

Là encore, les auteurs appliquent assez scrupuleusement les leçons de K. LEWIN: il suffit de laisser jouer l'initiative groupale pour que se dégage une répartition harmonieuse des tâches, que les rôles se définissent progressivement et que se mette en place une structure permettant d'atteindre le but fixé. Dans cette phase du travail, le maître, évidemment, n'est pas absent, il sollicite le point de vue de chacun, écoute, anime le débat à la manière de l'animateur démocratique décrit par K. LEWIN, encourageant et aidant le groupe, suggérant plusieurs hypothèses en cas de besoin, mais le laissant libre de ses décisions dernières (3). La mise en oeuvre d'une telle attitude parvient aux résultats qui semblaient, chez A. FERRIERE, être acquis spontanément, en vertu même du mouvement qui anime toute vie sociale. Mais, ici, la médiation de l'animateur est indispensable, sa présence permet que s'instaure une situation "qui réalise l'accord et la satisfaction de tous, qui s'épanouit en bien commun" (4).

Il y a cependant quelques ombres au tableau: M. A. BANY et I.V. JOHNSON sont conscients des phénomènes d'influence qui risquent de gauchir la décision collective; ainsi évoquent-ils le poids plus important des opinions émises par des personnes d'un statut social plus élevé (5); mais, ils ne se résignent pas

(1) Dynamique des groupes et éducation, le groupe classe, p. 157.

(2) ibid., p. 37.

(3) cf. Psychologie dynamique, p. 199.

(4) G. SNYDERS, Où vont les pédagogies non directives?, p. 22.

(5) Dynamique de groupe et éducation, le groupe classe, p. 90.

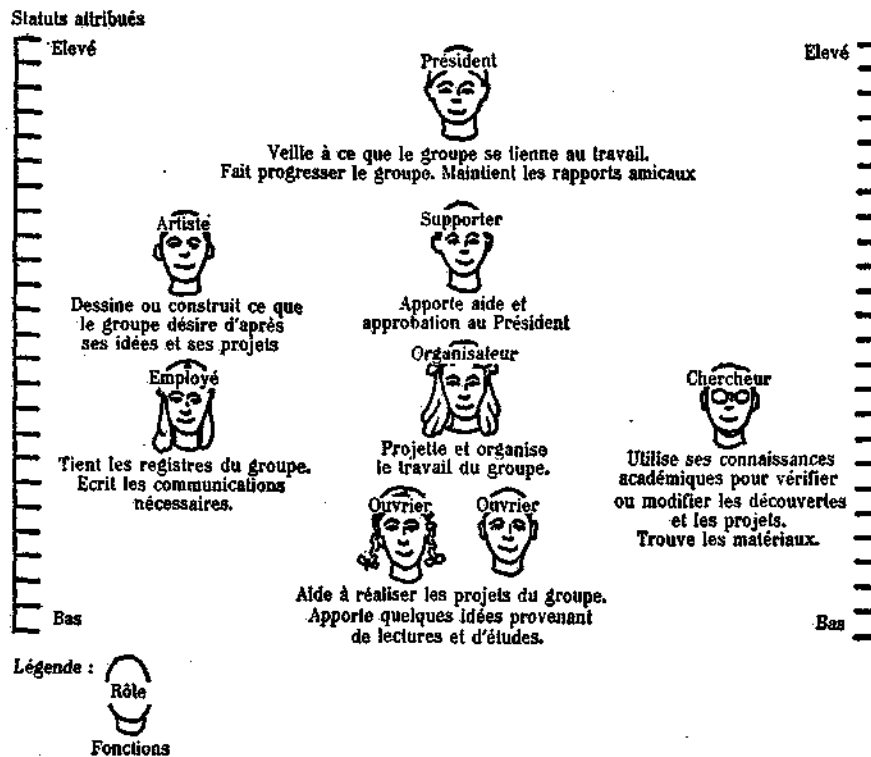
à intervenir autoritairement pour que soit rétabli l'équilibre. Ils indiquent également que certains élèves proposent habituellement la plupart des idées et deviennent agressifs si on ne leur accorde pas la parole. Mais cette agressivité n'est-elle pas tout à fait légitime dans la mesure où, l'objectif étant la production du plus bel objet, ils ne voient pas pourquoi l'on se priverait de leur apport ? Les auteurs le justifient d'ailleurs tout à fait en précisant que "la productivité du groupe sera supérieure si toutes les idées et toutes les contributions sont prises en considération" (1). Enfin, ne dévoilent-ils pas l'un des aspects les plus inquiétants de leur projet en affirmant que "les enfants dont les caractéristiques sociales aboutissent, en se combinant, à créer une adaptation sociale médiocre, de faibles résultats ou des types de comportement peu désirables, devraient nécessairement être regroupés dans des classes d'élèves "faibles" ou "difficiles" (2). Il n'y a aucune raison, en effet, que le groupe perde du temps avec eux; cette exclusion de fait de la classe n'est que la manifestation de leur mise à l'écart fonctionnelle.

Que l'on considère, dans cette perspective, "la structure d'un comité scolaire occupé à préparer un rapport" (3); ne réalise-t-elle pas une division du travail tout à fait conforme à celle que l'on peut observer dans les entreprises?

(1) Dynamique de groupe et éducation, le groupe classe, p. 153.

(2) ibid., p. 97.

(3) ibid., p. 72.



Car, ainsi que l'ont établi S. MOSCOVICI et G. PAICHELER, "la tâche, par l'intermédiaire de l'image qui en est donnée, donne forme au groupe" (1) et J. VIAL, théoricien d'une "pédagogie du projet", reconnaît qu'elle joue "un rôle fédérateur selon l'image que l'ensemble des coéquipiers s'en font" (2). Or, si l'objectif assigné au groupe est la productivité, c'est-à-dire si l'usage social du produit de l'activité surdétermine sa fonction d'apprentissage, la représentation de la tâche sera liée à la réalité économique de l'entreprise qui en constitue l'image idéale; l'on aboutira alors à une organisation hiérarchique établie suivant "une analyse logique du travail aboutissant à un programme assurant le rendement maximum" (3). S'il y a apprentissage, celui-ci n'aura donc lieu qu'à l'intérieur du domaine très restreint du rôle tenu par chaque élève et des fonctions afférentes à celui-ci, domaine dans lequel il aura été placé précisément parce qu'il avait avec lui une certaine proximité.

(1) Travail, individu et groupe, in Introduction à la psychologie sociale (S. MOSCOVICI) p. 40.

(2) Histoire et actualité des méthodes pédagogiques, p. 152.

(3) S. MOSCOVICI et G. PAICHELER, op. cit., p. 30.

Le groupe de production: une pédagogie à rebours?

B. SCHWARTZ, décrivant la formule des "ateliers", indique qu'il convient de mélanger les élèves de telle sorte que les compétences y soient les plus diversifiées possibles. "Ainsi, dit-il, les enfants vont se rapprocher et se former mutuellement" (1). Cela est-il vraiment sûr? Apprendre à faire quelque chose à quelqu'un est une opération bien plus délicate qu'effectuer soi-même cette tâche (2). D'autre part, dans un groupe centré sur un projet à réaliser, apprendre à tous les membres du groupe tous les savoirs et tous les savoir-faire requis pour exécuter le projet, représente une perte de temps considérable par rapport à la spécialisation de ces apprentissages. L'efficacité exige la réalisation par les plus performants, la mise à l'écart des moins compétents et l'exclusion des gêneurs. La logique de la production, comme l'indique B. SCHWARTZ, "intègre dans sa vérité le produit, l'effet dans toute sa complexité" (3). Et cette logique est draconienne: elle ne tolère pas qu'un individu perde du temps à tenter d'effectuer une tâche qu'un autre effectuerait mieux et plus vite. Que lui importe l'apprentissage effectué? Le seul verdict

(1) Une autre école, p. 146

(2) D. GINET rappelle, à ce sujet, les conclusions d'une journée d'étude organisée par le G. F. E. N. sur le travail d'équipe: "tous les participants redoutent de voir se multiplier le nombre des paresseux qui se contenteront dans le groupe de regarder agir les autres, ou de copier les résultats acquis par l'effort des camarades" (De l'école et des groupes, p. 269).

(3) Une autre école, p. 224.

probant est celui de la qualité du produit (1). Ainsi assiste-t-on à un étrange renversement: le groupe, chargé d'introduire l'apprentissage devient l'obstacle majeur à ce que ses membres apprennent quoi que ce soit en dehors de la tâche spécifique qui leur a été confiée. Qu'un individu souhaite interrompre le travail collectif pour étudier telle question, comprendre comment un camarade s'y est pris pour effectuer telle opération, il sera perçu comme un danger, s'écartant de ce qui est l'objectif du groupe, parasitant son fonctionnement et devant être neutralisé. En revanche, l'individu compétent dans une fonction donnée, adhérent au projet du groupe et se l'appropriant au point de manifester à chaque instant les exigences requises par le produit, aura toutes les chances d'être parfaitement intégré au groupe et d'en devenir le leader. Les travaux de E. P. HOLLANDER ont montré l'influence de la compétence et de la conformité aux conduites normatives d'un groupe dans la constitution du leader (2); à l'école, va s'ajouter à cela le facteur déterminant de l'approbation du maître: celui qui réussit à incarner le produit au cours de son processus d'élaboration jouit de son soutien sans réserve; paradoxalement, il contribue aussi à évacuer les apprentissages que l'activité collective était censée permettre.

Ce qui est donc caractéristique du groupe de production, c'est que, même s'il semble tendu vers l'avenir par son projet, il ne s'intéresse aux personnes que sous l'angle de leur

-
- (1) Une recherche expérimentale menée par R. LAMBERT, et portant sur trente groupes de cinq sujets accomplissant une tâche de type puzzle (Activité allocentrique et activité égocentrique en tant que déterminants de l'influence exercée dans les petits groupes de travail, in BULLETIN DU C.E.R.P., Avril-Juin 1971 - Tome XX. pp. 81 à 92), l'amène à conclure que " dans la plupart des cas, les sujets négligent leur profit personnel, se portant essentiellement sur la performance du groupe" (ibid., p. 90). Ce phénomène est considérablement accentué si plusieurs groupes sont mis en compétition.
- (2) Cf. Compétence et conformité dans l'acceptation d'influence, in, C. FAUCHEUX et C. MOSCOVICI, Psychologie sociale théorique et expérimentale, pp. 333 à 342.

passé. Certes, il peut arriver qu'un groupe découvre à cette occasion des compétences que l'un de ses membres n'avait pas pu exprimer jusque là et ce fait a souvent joué comme un argument décisif en sa faveur. L'on considère, en effet, souvent que, dans l'école traditionnelle, seules certaines formes d'habiletés sont prises en compte et que d'autres y sont dévalorisées; le groupe de production interviendrait alors pour faire reconnaître les différences de compétences et produire des effets, au plan psychologique, en donnant confiance à ceux qui n'ont pas pu se manifester jusque là, et socio-politique, en valorisant des tâches considérées à tort comme mineures. Mais, outre que tout cela peut apparaître comme une forme subtile d'enveloppement affectif et renforcer la résignation à la division du travail, il faudrait pouvoir prendre appui sur ces découvertes et utiliser l'assise qu'elles confèrent aux personnes pour leur ouvrir de nouveaux champs de connaissances, susciter de nouveaux intérêts et articuler de nouveaux apprentissages. Or, l'on briserait ainsi la logique du groupe de production où la fonction de chacun est déterminée par ses actes passés, en fonction desquels l'on anticipe ses comportements futurs. Car il ne s'agit pas ici d'intervenir dans l'histoire de l'individu et de lui offrir de nouvelles compétences qui pourraient infléchir sa trajectoire; il ne s'agit même pas d'envisager que l'individu puisse lui-même s'écarter de la ligne qu'il a commencé à tracer... Il s'agit d'intégrer l'individu au groupe en tant que l'on suppose qu'il développera, dans la fonction qu'on lui attribue, les capacités que son passé a démontrées.

L'on pourrait évidemment, imaginer que les individus mis à l'écart pèsent de tout leur poids pour demander leur participation au projet commun et exiger d'y remplir des fonctions importantes, malgré leur incompétence relative. Ce serait oublier que les exclus acceptent d'autant plus facilement leur sort qu'ils reçoivent, en retour, une forme particulière de gratification dans l'identification au groupe et la participation à sa réussite.

Ils peuvent même se satisfaire, voire s'enorgueillir, de n'avoir point effectué de tâches décisives si cette abstention a contribué à améliorer la qualité du produit. L'on arrive ainsi à cette caractéristique du groupe de production qu'il encourage la mise à l'écart de certains de ses membres et parvient, le plus souvent, non seulement à la leur faire accepter, mais encore à la leur faire considérer comme le seul moyen d'obtenir pour eux-mêmes une véritable satisfaction; il fait de la non-participation des moins compétents une valeur à leurs propres yeux, il renverse la frustration possible au cours du processus d'élaboration en identification dans le produit et participation au succès collectif.

Le groupe de production constitue donc ce que nous appelons "une pédagogie à rebours". Que, au plan des références théoriques, celle-ci s'inscrive dans la conviction d'une harmonie sociale spontanée, ou qu'elle s'arme d'outils psychosociologiques pour neutraliser les éléments irrationnels dans le groupe, cela ne change pas le mouvement qui l'anime. Le maître organise ses stratégies en fonction du passé et non de l'avenir de ses élèves, ou, plus exactement, il n'envisage leur avenir que comme un développement univoque de leur passé. Cela est d'autant plus problématique que, en situation scolaire, il n'existe guère de définition claire de ce passé et que l'éducateur risque toujours de se réfugier, comme on l'a vu pour A. FERRIERE et E. CLAPAREDE, dans une recherche d'hypothétiques "aptitudes" qui constitue l'aboutissement "naturel" de sa démarche. Se centrer sur le produit du groupe c'est, en déplaçant l'axe de l'intervention éducative de la personne sur la collectivité, réduire la première à un matériau pour la seconde, conférer à la seconde un statut projectif tandis que la première se trouve réduite à un rôle d'élément, privée de toute historicité divergente. En un certain sens, le groupe de production chosifie les personnes qui le constituent parce qu'il les considère d'abord comme des éléments au service d'un projet. Ainsi, dans le prolongement rigoureux de cette "pédagogie" à rebours", est-on amené à entreprendre des investigations pour

fonder la notion très vague d'aptitude dans un destin métaphysique, une histoire biologique ou un conditionnement sociologique, toutes données posées comme indépassables. Nous serons amené à revenir longuement, dans la deuxième partie de notre travail, sur ce point. Pour le moment, il convient simplement de repérer comment, du point de vue de chacun de ses membres, le groupe de production enferme l'éducateur dans une logique qui lui fait toujours chercher ses objectifs pédagogiques en arrière, dans ce qui est déjà là et non dans ce qui serait à mettre en place.

III - LA PHILOSOPHIE DU GROUPE DE PRODUCTION

L'idée-force du travail de groupe, dit J. F. HALTE, " est de soumettre l'apprentissage à la logique de la production en supprimant le hiatus entre apprendre et agir et en inversant le rapport habituel: au lieu d'apprendre d'abord, en un temps séparé, pour faire ensuite selon un modèle d'application, on pose que l'on apprend parce que l'on fait et par ce que l'on fait" (1). En d'autres termes, si nous tentons de décrire ce qui constitue le noyau théorique des pratiques du groupe de production, nous dirons qu'il s'agit d'une philosophie de l'immédiateté. Nous ne prétendons pas que tous les auteurs que nous avons cités adhèrent délibérément à cette philosophie, qu'ils en font le sous-basement de toute leur oeuvre, mais nous pensons que, en tant qu'ils proposent une pédagogie du groupe de production, ils participent de cette philosophie. Nous avons suffisamment montré, par ailleurs, comment certains d'entre eux mettaient en place des outils chargés d'en contrebalancer les effets: à ce titre, ces auteurs participent évidemment d'une autre philosophie de l'éducation, qui coexiste avec la précédente. C'est seulement par une illusion rétrospective que nous sommes parfois amenés à rechercher

(1) Apprendre autrement à l'école, in Pratiques, n° 36, déc. 1982, p. 21.

artificiellement une unité théorique chez un auteur alors que son travail exprime plutôt une tension entre plusieurs théories de référence, qui lui paraissent fondées à des titres divers et parmi lesquelles il ne peut se résigner à choisir. Ainsi, chez beaucoup de pédagogues, une philosophie de l'immédiateté coexiste-t-elle avec une philosophie de la rupture: d'un côté ils acceptent, revendiquent, théorisent l'acte pédagogique comme moyen de casser de mauvaises habitudes, de briser des préjugés, d'éloigner des influences sociales nocives et, d'un autre côté, ils affirment l'isomorphisme nécessaire entre la structure de l'école et celle de la société, la continuité parfaite entre la manipulation collective et l'élaboration des concepts, l'accession immédiate à la vérité par la simple confrontation des idées (1). C'est cette dernière "philosophie" que nous allons reprendre de façon plus systématique.

L'isomorphisme école/société

E. CLAPAREDE, discutant dans L'Education fonctionnelle les thèses d'A. FERRIERE, fait remarquer que celui-ci a une vision étriquée de la notion d'activité à l'école; il l'assimile trop facilement aux occupations économiques des adultes et sa conception, pense-t-il, travestit la pensée de ROUSSEAU dont elle se prétend l'héritière: elle survalorise les aspects techniques de l'activité, la fabrication d'objets artisanaux ou le travail de jardinage, négligeant le fait que "l'école active n'implique pas nécessairement du bricolage, du collage, du modelage, ou de la fabrication de machines" (2). L'erreur d'A. FERRIERE vient, selon lui, de n'avoir pas distingué les deux sens du terme activité. Celui-ci peut, en effet, signifier aussi bien "production,

(1) L. NOT parle à propos de cette opposition "d'insurmontable contradiction" (Les pédagogies de la connaissance, p. 328).

(2) p. 154.

processus centrifuge, mobilisation d'énergie, travail" (1), que désigner "une réaction qui répond à un besoin" (2), une activité intellectuelle délibérée que l'individu effectue sous la poussée d'impérieux mobiles intérieurs. Le premier sens, trop restreint, est appelé par E. CLAPAREDE "sens d'effectuation", le second "sens fonctionnel"(3). Or, ce que font trop souvent les pédagogues, c'est de croire qu'il n'y a activité que dans la mesure où il y a effectuation, de négliger des formes moins matérielles et discernables d'activité, qui sont pourtant à la base de bien des apprentissages. Dans le sens "d'activité fonctionnelle" il suffit, pour faire agir l'élève, de le mettre dans des circonstances telles qu'il éprouve le besoin de réfléchir: "Avant d'instruire, il faut créer un besoin intellectuel, et l'enfant, de lui-même, tendra à le satisfaire" (4).

Certes, il peut arriver qu'une difficulté dans la réalisation d'une tâche matérielle constitue précisément ce besoin; pourtant selon lui, le pédagogue ne doit pas se fixer sur le produit, mais sur l'activité intellectuelle de l'élève.

E. CLAPAREDE semble donc opérer une rupture: l'école ne peut pas fonctionner comme la société; alors que l'économie valorise la production, elle s'intéresse, elle, aux processus mentaux auxquels elle a donné lieu; alors que l'intérêt social d'un objet existe en dehors de la conscience des conditions de sa fabrication, en situation scolaire ce sont les modalités de cette fabrication auxquelles il convient d'être attentif. Mais il reste à E. CLAPAREDE à résoudre une difficulté importante: dans la mesure où l'on renonce à la priorité du projet, à quel niveau va se

(1) L'éducation fonctionnelle, p. 161.

(2) *idem*.

(3) *ibid.*, p. 162.

(4) *ibid.*, p. 93.

situer le besoin sur lequel s'articulera l'apprentissage? La recherche de la qualité du produit jouait, on l'a vu, un rôle essentiel de finalisation. Si l'on ne souhaite pas introduire la contrainte mais, au contraire, se greffer sur la vie même de l'enfant, que peut-on lui substituer?

"La solution de ce problème apparaît comme désespérée. Elle ne l'est pas, cependant, pour qui tient compte des enseignements de la psychologie de l'enfant. Celui-ci saura que l'enfant est un être dont l'un des principaux besoins est le jeu" (1).

Il y a donc substitution d'un modèle à un autre, le modèle productif laisse la place au modèle ludique, qui correspond mieux à la nature supposée de l'enfant, évite les dangers de la division du travail et va constituer "le pont qui relie l'école à la vie" (2).

Il nous semble pourtant que, dans la présentation qu'en fait E. CLAPAREDE, la notion de jeu reste assez ambiguë. Au départ, il s'agit que l'enfant retrouve le plaisir de la connaissance et que chaque exercice lui permette de revivre le frémissement des premières découvertes. En se greffant sur ce qui est donné comme un "besoin de l'âme enfantine" (3), le maître pourra ainsi incarner le savoir dans la vie de l'élève et abattre "les murailles" (4) qui les séparaient. Mais, s'agissant de préciser la nature du jeu scolaire, E. CLAPAREDE présente comme identiques deux réalités pourtant bien différentes: d'une part, le jeu est donné comme l'habillage pédagogique d'un enseignement magistral, un moyen de susciter l'intérêt et une forme à donner à des exercices individuels d'apprentissage (5); d'autre part, il est

(1) L'éducation fonctionnelle, p. 157.

(2) idem.

(3) idem.

(4) idem.

(5) ibid., p. 159.

présenté comme l'introduction de la vie sociale spontanée des enfants dans le cadre même de la classe (1). Le glissement est facile et fréquent chez les pédagogues: l'on passe de la reconnaissance d'un besoin de l'enfant à l'acceptation de toutes ses manifestations; l'on fonde sur ce besoin de nouvelles pratiques et l'on considère comme une justification nécessaire de son projet l'affirmation que toute expression de ce besoin est légitime. La pensée pédagogique fonctionne, à nouveau, de façon polémique: elle doit affronter l'adversaire qui refuse de prendre en compte une réalité qu'il juge néfaste, et elle est, en quelque sorte, contrainte de le combattre sur son terrain, qui est celui des valeurs: ce qui n'était qu'un donné sur lequel s'appuyer devient une valeur qu'il convient absolument de respecter et de promouvoir, quelles qu'en soient les formes; D'autant plus que ce double processus de valorisation de la "nature" et de naturalisation de la pédagogie garantit le pédagogue contre ce qui lui apparaît comme un danger majeur: manquer de respect à l'enfant (2).

Ainsi, parce qu'il participe de ce mouvement théorique, E. CLAPAREDE est-il conduit à affirmer que le but du jeu est de placer l'élève "dans une société d'enfants" (3). Or, comme le montre J. CHATEAU, le jeu des enfants reproduit très souvent la société des adultes (4). Les règles qui régissent les groupes d'enfants ne sont pas, comme le croyait R. COUSINET, exemptes de phénomènes d'oppression: la société enfantine "a son organisation politique, avec un meneur, des lieutenants, des sujets et, parfois,

(1) L'éducation fonctionnelle, p. 204.

(2) Le même phénomène se reproduira, toutes proportions gardées, non plus à propos du jeu mais à propos du corps et de la sexualité.

(3) L'éducation fonctionnelle, p. 204.

(4) Qu'est-ce qu'un enfant?, in Psychologie de l'enfant (M. DEBESSE), p. 19. Cf. aussi L'enfant et le jeu.

même chez les petits, des esclaves " (1). L'adoption du modèle du jeu est loin de garantir spontanément une répartition égalitaire des apprentissages. Ce modèle, comme nous le montrerons plus loin, n'est fécond que si le maître l'utilise en définissant lui-même les règles en fonction des apprentissages qu'il entend faire acquérir, s'il impose la rotation systématique des rôles, que le jeu autorise mais qui n'est pas réalisée spontanément par des enfants en situation ludique. En d'autres termes, le jeu peut constituer un outil pédagogique utile, mais il n'est pas en lui-même un modèle pédagogique susceptible d'inspirer la totalité des pratiques éducatives. Par ailleurs, comme le montre C. FREINET les jeux peuvent très vite prendre la forme d'une "détente compensatrice" (2), et devenir "l'antichambre des jeux à gagner et des jeux haschish" (3). Or, les pédagogies du jeu risquent de sous-estimer ces deux dangers, de ne pas mesurer la part de fuite dans un univers de compensations artificielles et d'ignorer que, si le groupe ne produit pas d'objet ou qu'il n'attribue pas d'importance à cette production (4), il produit néanmoins un ou des gagnants et substitue à la gratification collective de la création commune la gratification individuelle d'avoir triomphé de ses camarades. Ainsi E. CLAPAREDE, reprenant à son compte les analyses de M. BOVET, reconnaît-il que le jeu "pourrait résoudre (...) la question de l'émulation en donnant à la compétition un caractère ludique" (5). En se substituant au groupe de production le groupe ludique n'en modifie donc pas fondamentalement la fonction et dévoile même, avec plus d'acuité encore, la portée de l'affirmation selon laquelle "pour préparer à la vie, l'éducation

(1) J. CHATEAU, Ecole et Education, p. 68.

(2) L'éducation du travail, p. 192.

(3) *idem*.

(4) cf. en particulier J. LEIF et L. BRUNELLE, Le jeu pour le jeu, p. 75.

(5) *ibid.*, p. 206.

doit être une vie" (1). Entre l'école et le monde extérieur toute cassure structurelle apparaît comme un péché majeur; l'école doit être une préfiguration de la société future, manifester les besoins de cette société, autoriser l'émergence de personnalités susceptibles de les satisfaire et organiser les compétitions permettant de désigner les plus aptes.

Dans cette conception, il y a identification de la formation et de la sélection: l'introduction de la pratique systématique du groupe à l'école permet le repérage des capacités de chacun à tenir tel ou tel rôle social: "Il semble, dit A. FERRIERE que certains enfants, dès les premières années de leur vie, fassent pressentir quel sera leur type psychologique définitif. Certains types concrets ou manuels se manifestent très tôt, d'autres seront plus tard des littéraires ou des scientifiques"(2).

La division du travail dans le groupe de production, comme la compétition ludique qui, en prétendant en éviter les dangers, en constitue le passage à la limite, sont donc ici au service du libéralisme tel qu'il a été formalisé, au XIXème siècle, par des hommes comme TAINÉ ou SPENCER (3). De même que l'on a pu parler, pour SPENCER, de "darwinisme politique" (4), de même n'est-il pas trop fort de parler, pour des hommes comme A. FERRIERE ou E. CLAPAREDE, de "darwinisme éducatif": l'objectif de l'éducation est précisément défini comme "la sélection naturelle des capacités qui résulte naturellement de l'activité créatrice et de l'école sur mesure" (5). Car, en réalité, "il est dans l'intérêt de la société (...) de sélectionner des enfants bien doués" (6).

(1) L'éducation fonctionnelle, p. 206.

(2) Brève initiation à l'Education Nouvelle, p. 75.

(3) Cf. De l'éducation intellectuelle, morale et physique.

(4) J. TOUCHARD (et coll.), Histoire des idées politiques, tome 2, p. 681.

(5) A. FERRIERE, L'Ecole Active, p. 205.

(6) E. CLAPAREDE, L'éducation fonctionnelle, p. 185. Cf, sur ces thèmes, G. SNYDERS, Pédagogie progressiste, en part. p. 120.

Ainsi, dans le rêve de "l'école-atelier", comme dans sa variante de "l'école-terrain de jeu", se manifeste, bien au delà d'un projet d'imitation, un réel asservissement à un ordre social qu'il n'est plus seulement question, d'imiter mais de contribuer à reproduire, en l'enveloppant simplement d'une fraternité chaleureuse. Dans cette perspective, rien n'interdit de considérer comme légitime cette "pédagogie à rebours" que nous avons découverte: laisser l'élève jouer, dans le groupe, le rôle naturel que lui désignent ses aptitudes est bien le meilleur moyen de servir la société dans laquelle il sera amené à s'intégrer. Le sensibiliser à d'autres domaines, l'amener à expérimenter d'autres rôles, à acquérir d'autres compétences, tout cela apparaît inutile au regard de l'économie sociale dans son ensemble; il faut laisser les choses se faire et, au terme du processus, l'efficacité sera optimale. Par une sorte de régulation automatique, les différences perçues comme naturelles auront été transformées en fonctions sociales spécifiques et complémentaires; l'école, "image en petit de la société des adultes" (1), aura joué son rôle.

La continuité concret/concept

"Quelle que soit sa forme, indiquent B. CHARLOT et M. FIGEAT, la pédagogie du concret repose sur un principe faux: les idées naissent du contact avec les choses" (2).

Telle est bien, en effet, la thèse qui peut fonder le groupe de production comme lieu d'apprentissage: il y aurait une continuité absolue entre l'action sur les choses et le savoir constitué. Philosophiquement, cette continuité est un empirisme radical, subordonnant toute connaissance à une activité manipulative dont

(1) A. FERRIERE, L'Ecole Active, p. 180.

(2) L'école aux enchères, p. 238.

elle ne serait que le prolongement. Ainsi qu'on l'a vu, le choix de cette théorie de la connaissance est profondément lié au refus de paraître imposer autoritairement un savoir à l'enfant: il s'agit de ne plus transmettre des résultats, mais de faire en sorte que l'élève refasse, pour son compte, la genèse des savoirs. Or, il y a là plusieurs difficultés que les recherches épistémologiques de G. BACHELARD permettent de mettre en lumière.

D'une part, au plan de la conception implicite de l'Histoire des Idées, la continuité pourrait bien n'être qu'une illusion rétrospective qui tiendrait aux raccourcis opérés artificiellement par les historiens: "Une des objections les plus naturelles des continuistes de la culture revient à évoquer la continuité de l'histoire. Puisque l'on fait un récit continu de l'évolution des événements, on croit facilement les revivre dans la continuité du temps et l'on donne insensiblement à toute l'histoire l'unité et la continuité du livre" (1).

Or, comme le montre G. BACHELARD, ce récit, construit a posteriori, ne rend pas compte de la démarche scientifique: c'est simplement parce que la construction des savoirs est lente qu'elle apparaît continue. En réalité, elle est constituée de brusques dérapages, de soubresauts, de contradictions, d'erreurs accumulées tout à coup dépassées, et forme ce que G. BACHELARD nomme "un processus de rectification discursive" (2). Croire que l'enfant pourra spontanément refaire cette histoire, c'est oublier qu'elle est essentiellement discontinue, ignorer qu'un système d'explication peut sembler opportun, voire efficace, et être un obstacle "empêchant parfois la compréhension d'un système nouveau" (3).

(1) Le matérialisme rationnel, p. 209.

(2) La formation de l'esprit scientifique, p. 42.

(3) ibid., p. 22.

D'autre part, au plan de ce qu'il appelle "la psychologie de la connaissance", G. BACHELARD montre que l'enfant n'accède jamais à l'expérience vierge de tout préjugé: il dispose toujours d'une opinion, d'un système d'interprétation sommaire, qui est un obstacle majeur au vrai savoir. La vérité n'apparaît jamais immédiatement: "Il ne saurait y avoir de vérité première, il n'y a que des erreurs premières" (1).

Ainsi, analysant la constitution du concept de masse en physique, il montre qu'il existe une première appréhension de ce terme qui, avant même que l'on entreprenne une approche scientifique, tient à l'expérience concrète que l'on a pu en avoir:

"Quand on tient un bien dans le creux de la main, on commence à comprendre que le plus gros n'est pas nécessairement le plus riche. Une perspective d'intensité vient soudain approfondir les premières visions de la quantité. Aussitôt, la notion de masse s'intériorise. Elle devient le synonyme d'une richesse profonde (...). A ce stade, la notion de masse est un concept-obstacle. Et ce concept bloque la connaissance" (2).

On remarquera que G. BACHELARD explique bien ici comment cette fausse notion apparaît dans une expérience que l'enfant effectue et qui, loin de le mener à sa compréhension scientifique du

(1) Etudes, p. 89.

(2) La philosophie du non, p. 23.

concept, l'entraîne sur les chemins de l'animisme (1). Le savoir ainsi constitué dans la simple activité est, en réalité, un "obstacle épistémologique", un faux savoir qu'il faut, comme dans l'aporie socratique, résolument renverser pour accéder au vrai savoir. Car la véritable connaissance "s'oppose absolument à l'opinion"(2); elle requiert que l'on dépasse l'immédiateté de la perception sensible et le "complexe impur des intuitions premières" (3) qui lui sont attachées. La réalité est toujours, derrière les apparences, la loi, le système, la structure qui les portent et les rendent possibles. L'histoire des sciences est, précisément, l'accès graduel à cette vérité là, seule susceptible de nous donner quelque peu la maîtrise des choses. Les marxistes aiment à rappeler que K. MARX, lui-même, a tenu à appeler son oeuvre Le Capital et non "les capitalistes" ou même "le capitalisme", pour bien marquer que, dans son esprit, les usines et les hommes étaient insérés dans un système abstrait capable de survivre à la disparition de telle ou telle de ses manifestations. Dans ce cas,

(1) F. HALBWACHS et M. BOVET ont étudié les mécanismes d'acquisition des notions de poids et de masse en classe de sixième (Le poids et la masse en classe de sixième, in Revue Française de Pédagogie, N° 53, oct.-nov.-déc. 1980). Ils proposent une didactique basée à la fois sur les mécanismes psychologiques de l'enfant et une approche scientifique rigoureuse. Affirmant que "l'abstrait se construit dans la pensée par abstraction vis à vis du réel" (ibid., p. 18), ils insistent sur la nécessité d'articuler le concept scientifique sur l'intuition que l'enfant possède déjà, en rompant avec elle. Pour cela, ils mettent en place un dispositif ayant précisément pour objectif d'opérer cette rupture; ce dispositif comprend toute une série d'expérimentations très construites jusqu'à l'énoncé d'une "règle graphique" ouvrant à la compréhension, plus tard, de la notion de force. Ils précisent également qu'il convient de rompre avec "les pièges du langage courant" (ibid., p. 14). Sans utiliser le vocabulaire bachelardien et en se situant dans le courant des recherches de J. PIAGET, ils montrent bien qu'il s'agit, par la médiation pédagogique, d'opérer une rupture épistémologique vers un stade supérieur de compréhension.

(2) La formation de l'esprit scientifique, p. 14.

(3) ibid., p. 18.

comme dans l'ensemble des autres domaines de la culture, instruire c'est aider précisément l'enfant à analyser la réalité de telle sorte qu'il puisse en dégager les concepts lui permettant de la comprendre et de la maîtriser. C'est là un point que souligne, à de nombreuses reprises, G. SNYDERS en rappelant que "la vérité ne se trouve pas dans la continuité simple de ce que les élèves ont perçu" (1), c'est ce que démontrent B. CHARLOT et M. FIGEAT (2), L. PORCHER (3) ou O. REBOUL (4), signalant tous, à leur manière, que l'activité, réduite à elle-même, ne peut jamais donner immédiatement accès au véritable savoir.

Or, que se passe-t-il dans un groupe de production? Si l'objectif est d'abord de fabriquer un bel objet, n'assiste-t-on pas à ce que G. BACHELARD appelle "la transformation des besoins en connaissances" (5)? Puisqu'il s'agit, avant tout, de produire, ce que l'on recherchera, c'est d'abord l'efficacité. Ainsi croira-t-on connaître un objet simplement parce que l'on saura à quoi il sert. Plus encore qu'empiriste, la philosophie qui sous-tend le groupe de production est utilitariste: en fabriquant ensemble l'on apprend à repérer si tel ou tel élément fonctionne mieux ou moins bien, facilite ou handicape la réalisation du projet; on opère des ajustements dont seule l'opportunité immédiate est gage de vérité. Si, comme le montre J. PIAGET, "comprendre consiste à dégager la raison des choses, tandis que réussir ne revient qu'à les utiliser avec succès"(6), l'on peut dire que le groupe de production s'en tient au second terme et s'interdit d'accéder au premier. Les choses n'y sont alors connues que pour autant et en quoi elles sont utiles; elles ne sont

(1) Où vont les pédagogies non-directives?, p. 290. Cf. également Ecole, classes et lutte des classes, en part? p. 237.

(2) L'école aux enchères, en part? pp. 238 à 248.

(3) L'école parallèle.

(4) Qu'est-ce qu'apprendre?, en part. pp. 76 à 82.

(5) La formation de l'esprit scientifique, p. 14

(6) Réussir et comprendre, pp. 241 et 242.

définies que tout à fait extérieurement, par leur fonction, sans que l'on se soucie jamais d'accéder à leur structure propre, ce qui, à terme, constitue un grave handicap pour améliorer l'efficacité elle-même. Peut-on alors parler d'apprentissage, dans la mesure où le seul acquis risque d'être une plus grande habileté combinatoire ? En face d'une difficulté, rien ne garantit, en effet, que les enfants vont s'efforcer de rechercher la loi qui permettrait d'en comprendre l'émergence et de la dépasser; ils disposent de mille manières de la contourner : modifier le projet, faire appel à un "spécialiste", imiter ou utiliser un élément déjà fabriqué ailleurs et par d'autres; au mieux, ils la surmonteront par un savoir-faire très pragmatique, sans qu'il y ait eu compréhension véritable. En réalité, le groupe de production sacralise le bricolage; les élèves s'y comportent à la manière du bricoleur décrit par C. LEVI-STRAUSS : "Regardons-le à l'oeuvre; excité par son projet, sa première démarche pratique est pourtant rétrospective: il doit se retourner vers un ensemble déjà constitué, formé d'outils et de matériaux, en faire ou en refaire l'inventaire" (1).

De la même façon, les élèves, devant réaliser un projet, s'interrogent : de quoi disposons-nous? Quelles sont nos ressources ? Qu'avons-nous déjà accumulé comme savoir-faire? Certains éléments ne seraient-ils pas déjà fabriqués? Observons, à titre d'exemple, la "méthode des projets" élaborée par J. DEWEY et W.H. KILPATRICK, telle que la décrit W. LUSTENBERGER (2): les écoliers sont appelés à choisir des activités qu'aucun d'entre eux ne pourrait réaliser tout seul, telles la construction d'un village d'Indiens, l'institution d'une caisse d'épargne ou la culture du tournesol: "Le but de l'activité étant essentiellement laissé à leur choix, il en résulte, pour les groupes d'enfants, la possibilité d'élaborer un projet commun, et de l'exécuter en se partageant les tâches

(1) La pensée sauvage, p. 28.

(2) Le travail scolaire par groupes, pp. 56 et sq.

selon leurs propres idées" (1). Comment peuvent-ils procéder pour opérer ce partage? Chacun recherche ce qu'il possède déjà comme matériaux ou compétences, et leur mise en commun définit "un ensemble à réaliser, mais qui ne différera finalement de l'ensemble instrumental que par la disposition interne des parties" (2). La réalisation ne sera alors qu'un nouvel arrangement de matériaux anciens, sans qu'il y ait eu véritablement acquisition d'éléments originaux: Certes, s'il ne craint pas d'apparaître trop directif, l'éducateur pourra s'efforcer de solliciter, de la part de ses élèves, la réalisation de projets qui requièrent la mise en oeuvre de matériaux qu'ils ne possèdent pas. Il peut alors s'imaginer qu'ils mettront en place une recherche pour accroître leur capacité de production. C'est ignorer le fonctionnement intellectuel du bricoleur: quand son ambition dépasse ses possibilités matérielles, il réalise toujours un "compromis entre la structure de l'ensemble instrumental et celle du projet" (3); et les élèves, de la même manière, ramènent leur objectif, souvent avec l'accord du maître, tenaillé par le court terme, à "ce qu'ils sont capables de faire". Si, malgré tout, quelque chose leur manque encore, ils vont tenter, comme le bricoleur, de se procurer l'objet déjà constitué, le définissant strictement par sa place dans l'ensemble, à l'image des matériaux "pré-contraints" (4) qu'ils ont déjà utilisés. Le groupe de production combine ce qui existe déjà et se procure ce qui lui manque. Pour transformer son bricolage en recherche, pour qu'il y ait apprentissage conceptuel, pour l'un au moins de ses membres, il faudrait, là encore, introduire une rupture dans la logique de son fonctionnement, rupture qui, seule, permettrait la problématisation.

(1) Le travail scolaire par groupes, p. 57.

(2) C. LEVI-STRAUSS, La pensée sauvage, p. 28.

(3) *ibid.*, p. 31.

(4) *ibid.* p. 29.

L'assimilation groupe/vérité

Par rapport aux méthodes préconisant la production individuelle, les théories du groupe de production semblent cependant disposer d'un avantage appréciable: déjà repéré dans l'analyse des glissements de la notion d'activité individuelle à la notion d'activité collective, retrouvé dans la théorie de l'apprentissage proposée par R. COUSINET, il est un argument qui semble bien fonder leur légitimité. L'on suppose, en effet, que la confrontation des points de vue individuels permettra d'effectuer la rupture avec le concret immédiat et d'accéder à la compréhension globale des phénomènes. Là où l'activité individuelle sélectionnerait, isolerait, subjectiviserait, l'activité collective pourrait, par l'équilibration des points de vue divergents, parvenir à l'objectivité.

Dans cette perspective, les apports psychologiques de J. PIAGET sont souvent apparus comme déterminants: affirmant que la pensée de l'enfant est d'abord égocentrique, confond naïvement son point de vue avec ceux d'autrui, prend pour une connaissance sur les choses ce qui n'est, en réalité, qu'une caractéristique de lui-même ou de la situation dans laquelle il est inséré, J. PIAGET montre que, entre six et huit ans, le mode de connaissance infantin est structuré autour de "la croyance dans le fait qu'il est au centre du monde" (1). L'accès à un stade supérieur de développement cognitif requiert, alors, une série de décentrations successives qui permettent au sujet de se dégager de la simple subjectivité et d'accéder à la pensée rationnelle. On sait qu'ainsi, par le double processus d'assimilation et d'accomodation, se construit progressivement une intelligence de plus en plus élaborée. Or, le jeu des interactions sociales a, ici, une place déterminante: il crée la rupture indispensable, dégage la pensée de la

(1) Le langage et la pensée chez l'enfant, p. 114.

perception première, contribue à épurer l'expérience sensorielle, et contraint le sujet à réorganiser ses connaissances. La dialectique de l'égo-centrisme et de la socialisation semble donc pouvoir fonder une pédagogie du groupe: la coopération imposerait une "mise en réciprocité des apports individuels" (1), et permettrait la structuration de l'intelligence logique.

Cependant, sans discuter, au plan psychologique, une thèse que nous aurons l'occasion de reprendre plus loin, peut-on accepter sans réserves les applications pédagogiques qu'elle inspire et, en particulier, la pratique du groupe de production en situation scolaire? Le groupe de production représente-t-il une véritable socialisation des connaissances, ou, au contraire, ne produit-il pas une limitation du champ de l'expérience individuelle? Favorise-t-il réellement la décentration ou, plus vraisemblablement, par la spécialisation des tâches qu'il induit, accroît-il encore les phénomènes de centration? N'aboutit-il pas à une simple juxtaposition qui, loin d'interroger chacun et lui permettre ainsi de progresser, l'enferme dans sa propre perception, le replie sur une expérience antérieure et le contraint à la reproduire? Et J. PIAGET, lui-même, évite-t-il un certain idéalisme quand il pose, sans en préciser les conditions, le travail en équipes comme un procédé didactique cohérent avec ses découvertes psychologiques? Dans les rares textes où il décrit de façon précise un dispositif pédagogique, il semble considérer comme allant de soi le fait qu'il y aura, de toutes façons, confrontation entre les membres du groupe (1). Mais en prend-il résolument les moyens?

(1) J. PIAGET, Etudes sociologiques, p. 238.

(2) D. GINET, lui-même, quoique considérant les théories piagétiennees comme susceptibles de justifier le recours à la "pédagogie de groupe", souligne que "J. PIAGET a tendance à présenter la coopération commune comme s'instaurant sur un mode automatique et nécessaire" (De l'école et des groupes, p.350)

"A propos d'une leçon sur le thermomètre, explique-t-il, les groupes se répartissent diverses tâches: mesurer la température, fabriquer un thermomètre, suivre l'histoire des moyens de mesure, etc... A propos de zoologie ou de botanique on étudiera parallèlement différentes familles..."(1).

Faute d'élucider comment va s'opérer le travail à l'intérieur de chaque équipe, le pédagogue ne dispose d'aucune garantie que, dans des activités de ce type, chacun a bien effectué une tâche formatrice, qu'il a exposé son point de vue, confronté sa vision des choses à celle de ses camarades et progressé sur le plan intellectuel: De plus l'émulation supposée entre les différentes équipes n'a-t-elle pas risqué de renforcer la division du travail et de restreindre encore la véritable "co-opération"?

Utiliser les thèses piagésiennes pour justifier le groupe de production participerait alors d'une confusion, dont il n'est pas certain que J. PIAGET soit exempt, entre l'opération individuelle de socialisation et le processus collectif de répartition des tâches: le fait qu'il y ait dans le groupe diverses expériences, effectuées chacune par l'un de ses membres, n'implique pas que tous en opèrent pour eux-mêmes la synthèse, ou même les mettent en relation. Pour qu'il y ait confrontation, et donc structuration individuelle, il faudrait que chaque sujet effectue la même expérience et se trouve par là affronté à d'autres interprétations que les siennes. Or, en l'absence du renoncement au primat de la production collective, c'est le groupe tout entier qui est donné comme sujet connaissant; c'est à lui, comme entité, qu'est transférée la fonction de construire une vérité.

(1) Examen des méthodes nouvelles, Education et Instruction, in Encyclopédie française, tome XV, p. 11.

Il faut alors se demander si, quoi qu'il en soit des progressions individuelles, le groupe de production, en tant que tel, est susceptible de parvenir à élaborer un savoir, s'il peut, par la mise en commun des apports, produire des connaissances élaborées. Or, il nous semble que se glissent, là encore, plusieurs illusions. L'on suppose, en effet, que l'accumulation de points de vue fractionnels peut atteindre la structure propre de l'objet. Il y a là une certaine naïveté qui participe, à nouveau, d'une philosophie de l'immédiateté: rien n'assure qu'une somme de définitions utilitaires puisse constituer une définition scientifique. Pour reprendre l'image utilisée par J. P. SARTRE, "il est tout aussi impossible d'atteindre l'essence en entassant des accidents que d'aboutir à l'unité en ajoutant indéfiniment des chiffres à la droite de 0, 99" (1). Certes, J. P. SARTRE cherche à légitimer ainsi une approche phénoménologique des phénomènes de conscience qu'il oppose aux connaissances psychologiques, jugées trop fragmentaires; en ce qui nous concerne, là n'est pas notre propos, mais l'image utilisée par J. P. SARTRE nous fournit une métaphore acceptable de ce qui se passe dans un groupe de production: chacun peut y apporter un matériau, y proposer un élément, y indiquer une direction; cependant, de cette juxtaposition de propositions ne peut naître un concept, car celui-ci devrait être donné d'emblée comme globalité. Nous ne voulons pas dire par là que le concept préexiste à la pratique, mais nous voulons indiquer qu'il est, en tant que concept, la pensée d'un ensemble et qu'il requiert, non pas l'accumulation, mais la mise en relation de points de vue partiels utilitaires. Cette mise en relation constitue, précisément, la recherche du système, de la structure, de la loi, d'une réalité abstraite, radicalement hétérogène à ses manifestations concrètes et qui ne peut être atteinte que par la pensée inductive. Or, l'accès à cette pensée inductive exige une rupture avec le fonctionnement déductif du groupe

(1) Esquisse d'une théorie des émotions, p. 8.

de production qui se contente d'appliquer, en fonction de ses besoins, des principes qu'il connaît déjà; il suppose que chacun quitte le domaine des améliorations sectorielles de sa propre tâche, qu'il cesse de ne rechercher que la solution la plus pratique à son problème, qu'il interrompe un moment son travail dans l'étroit secteur qui lui a été confié, de façon à pouvoir penser l'objet tout entier comme problème et accéder à sa compréhension. Or, pour cela, il faut que soit instauré un certain type de participation au groupe et à son projet, que soit imposée une nouvelle logique.

Mais la postulation de la continuité entre le groupe et la vérité n'est pas seulement problématique au double plan de l'organisation du groupe et de la théorie de la connaissance: elle est également marquée d'un incontestable idéalisme, au sens le plus banal de ce mot. L'on suppose, en effet, qu'il y a confrontation entre les personnes dans un champ purement intellectuel, dans un univers d'idées où chacune ne vaut que par sa légitimité intellectuelle et triomphe naturellement si elle est la plus exacte. Or l'affirmation tant de fois répétée que le groupe doit être "un groupe de pairs", le plus souvent accompagnée d'ailleurs, comme on l'a vu chez R. COUSINET, du postulat de la complémentarité, ne peut être que formelle. Car, s'il s'agit d'une parité de droit, au nom de principes philosophiques, l'on ne peut qu'y souscrire; si, en revanche, cette parité prétend rendre compte des faits et désigner une réalité groupale spontanée, elle n'est qu'illusion. Affrontés à une tâche d'élaboration, les élèves, aussi rapprochés soient-ils du point de vue de l'âge et de leurs connaissances scolaires, ne sont des pairs que sous l'angle très formel de leur statut institutionnel. Ainsi M. A. BLOCH note-t-il que l'éducateur qui engage sa classe dans des travaux de groupes se heurte toujours "à l'extrême difficulté d'obtenir de tous une participation effective et égale à l'entreprise collective"(1).

(1) La pédagogie des classes nouvelles, p. 95.

Car les propositions émises par les participants ne sont jamais désincarnées; elles s'expriment à travers des personnes qui les présentent avec plus ou moins de précision et d'habileté; elles émergent dans un groupe où peut exister toute une série de processus d'influence ou de domination, où la même suggestion peut apparaître excellente ou stérile, selon l'individu dont elle émane. Le groupe de production suppose artificiellement que toutes les paroles se valent. Mais, comme le signale J. P. DARRE, "il est difficile d'être assuré qu'une contribution, d'où qu'elle vienne, ne va pas être imposée comme parole dominante, engendrant des processus de soumission" (1); et cela est vrai quel que soit le degré de vérité de cette parole.

L'on a vu que la dynamique de groupe prétendait évacuer les phénomènes de leadership, la fixation sur un homme providentiel dont on attend nourriture et protection et dont on admet la parole comme vérité révélée; de la même façon, elle prétend se débarrasser des rejets affectifs incontrôlés, des boucs émissaires faciles dont on élimine les positions avant même de les avoir examinées. Supposons que la conduite démocratique d'un groupe permette d'espérer un tel résultat. Ne reste-t-il pas tout le jeu des déterminations sociales? Les différences de biens culturels et linguistiques, les attitudes acquises dans le milieu social de suffisance, d'effacement ou de soumission et que manifeste tout un langage du vêtement et du corps, jouent, comme le montre C. HERNE (2), de façon décisive dans le fonctionnement d'un groupe. Le champ psychologique ne peut épuiser l'analyse des interactions entre les individus, sauf à considérer précisément "l'authenticité" du vécu psychologique comme le véritable objectif pédagogique; mais, puisque telle n'est pas la direction que choisissent les pédagogues du groupe de production, puisqu'ils enracinent leur

(1) Liberté et efficacité des groupes de travail, p. 30.

(2) cf. L'école et le social.

pratique du groupe dans le souci que les élèves accèdent à une certaine "vérité", ils doivent compter avec toutes les déterminations socio-économiques qui viennent interférer dans la confrontation des idées. Ils doivent tenir compte de tout l'univers des représentations sociales liées au projet à réaliser et au rôle que chacun pense pouvoir y tenir: comment, en effet, ne pas imaginer qu'un élève investit telle ou telle tâche, moins en raison de ses compétences réelles qu'en fonction de la place qu'il imagine pouvoir tenir socialement dans le groupe? Comment ignorer le rôle de l'attente manifestée à son égard par les autres membres et qui risque d'être fortement déterminée par l'image sociale de ce que doit être un concepteur ou un exécutant? Un apport de qualité ne risque-t-il pas d'être négligé simplement parce que son acceptation bouleverserait quelque peu l'organisation de relations fortement marquées par l'origine socio-économique des participants? Il nous semble, en effet, que la probabilité est très forte pour que chaque élève joue, dans le groupe, un rôle lié de quelque manière à ses origines sociales. Bien évidemment, ce type de liaison n'est jamais univoque et il convient de faire intervenir de nombreuses variables pour l'analyser: situation financière, hiérarchique, culturelle, linguistique, représentations spécifiques, selon les classes sociales, des qualités requises pour telle ou telle tâche, mais aussi type de relations au milieu d'origine, identification, rejet, etc... Les travaux de F. ROBAYE (1) ouvrent d'intéressantes perspectives dans ce domaine: celle-ci montre, en effet, que la confiance en l'efficacité de l'action personnelle, qui permet d'entreprendre une tâche en apparaissant aux yeux des autres comme capable de l'assumer, ne peut se concevoir qu'en référence à un environnement social et familial favorable (2). Certes, cet environnement n'opère pas de façon mécanique, l'attitude éducative des parents entrant toujours

(1) Cf. Niveaux d'aspiration et d'expectation.

(2) *ibid.*, pp. 197 et 198.

en interaction avec les facteurs sociologiques, et l'ensemble du processus se manifestant différemment selon le groupe dans lequel il s'exprime; néanmoins, il intervient toujours et contribue largement à déterminer la distribution des tâches.

Au total, si l'on ne veut pas ignorer l'ensemble de ces phénomènes et si l'on souhaite éviter "l'idéalisme" dont nous parlions, il faut bien une intervention extérieure, il faut briser la logique du groupe de production pour y laisser pénétrer l'autorité du maître.

* * *

En conclusion, la pratique du groupe de production scolaire conduit à de nombreuses impasses. Au plan de la logique institutionnelle, sa systématisation entraîne la disparition de l'école et du projet spécifique qui est le sien. Au plan de la logique de son fonctionnement, elle introduit une division du travail qui se présente comme un déni de l'apprentissage qu'elle prétend permettre. Au plan de ses présupposés philosophiques, elle postule une triple immédiateté qui nous est apparue comme un triple échec. Car, l'acte d'apprendre nous semble profondément lié à la médiation: contre l'isomorphisme école/société, nous pensons qu'il convient de dégager une spécificité du lieu scolaire; contre la continuité concret/concept, qu'il faut proposer une méthode d'approche; contre l'assimilation groupe/vérité, qu'il ne faut pas renoncer à l'autorité du maître.



C H A P I T R E I V

DE LA DERIVE ECONOMIQUE A

LA DERIVE FUSIONNELLE DES PRATIQUES DE GROUPE

L'échec des pratiques de groupe de production à assurer de véritables apprentissages pourrait amener le pédagogue à renoncer à leur introduction. Tel n'est pourtant pas le cas. L'on s'aperçoit, en réalité, qu'il est une façon particulièrement simple de sortir de la difficulté : elle consiste, non point à renoncer à la pratique du groupe, mais à renoncer à lui assigner les objectifs d'apprentissage dans le domaine cognitif.

Au départ, il s'agit simplement de récupérer ce qui était déjà présenté dans les théories du groupe de production comme des effets secondaires appréciables, pour lui attribuer la première place. On a vu, en effet, que l'activité productive, tout en visant d'abord des objectifs d'apprentissage, avait tendance, quand ceux-ci devenaient moins discernables, à ne plus justifier sa pratique que par un projet d'ordre psychologique, consistant à raffermir la confiance de chacun en lui-même, et à créer des rapports plus chaleureux entre les participants. Ce faisant, évidemment, elle espérait faciliter en retour, les apprentissages. Cependant, l'articulation entre les objectifs cognitifs et le vécu affectif demeurait conjoncturelle; c'est seulement parce que ce dernier constituait un environnement favorable qu'il intervenait: les deux domaines restaient assez extérieurs l'un à l'autre et, s'ils pouvaient s'équilibrer réciproquement, ils gardaient chacun leur autonomie. Or, l'intérêt du courant de la pédagogie institutionnelle représenté par

F. OURY est précisément de tenter de fonder de nouvelles pratiques de groupe sur une articulation structurelle entre le vécu affectif et les apprentissages cognitifs. Nous verrons à quel point l'entreprise est essentielle, mais nous montrerons aussi combien elle est précaire, toujours tentée d'instaurer un cli-vage là où elle cherchait à trouver une unité, fascinée par l'évacuation des apprentissages d'ordre cognitif, et susceptible d'ouvrir la voie à la dérive fusionnelle des pratiques de groupe.

Mais, pour rendre possible ce mouvement de bascule, il fallait antérieurement que le statut même du maître dans sa classe soit modifié et que le maître-contremaître se transforme en animateur, prenant ainsi en compte toute une dimension qu'il avait négligée jusque là. Cette évolution ne s'est pas toujours opérée à découvert et il convient de comprendre les principes implicites qui l'ont guidée.

I - DU MAITRE - CONTREMAITRE AU MAITRE - ANIMATEUR

Le Maître-contremaître, ou l'effacement se faisant toute-puissance

Les écoles libertaires de HAMBOURG prétendaient abolir les barrières séparant l'élève du maître; l'école cherchait à y devenir une communauté fraternelle indifférenciée où enfants et adultes collaborent à une tâche commune sans que jamais la moindre autorité hiérarchique ne vienne briser la spontanéité du groupe. En "évitant soigneusement toute pression et toute contrainte"(1), le maître devait se faire camarade

(1) B. OTTO, cité par J. R. SCHMIDT, Le maître-camarade et la pédagogie libertaire, p. 124.

et participer au travail commun, au coude à coude avec ses élèves. En réalité, les témoignages recueillis par J.R. SCHMIDT auprès des instituteurs de HAMBourg, indiquent l'existence d'un certain écart entre les textes des proclamations et la vie quotidienne à l'école. Car celle-ci requiert assez vite que l'on écarte "les chahuteurs et les flemmards" (1), et un observateur, pourtant très favorable à l'expérience, indique "que l'on voyait de plus en plus les maîtres faire usage d'une certaine contrainte pour obtenir un travail productif" (2). Ainsi que l'explique un instituteur, le maître-camarade devient vite un maître - contremaître : "Le contremaître, c'est moi et il faudrait que je sois partout à la fois" (3).

Car, à ne plus vouloir dispenser de savoirs et à supposer que les savoir-faire seront acquis dans l'immédiateté de la pratique, le maître prend le risque grave de voir échouer le projet de son groupe. Le paradoxe est connu de bien des praticiens : l'on magnifie l'activité enfantine spontanée, seule digne d'être considérée comme éducative, l'on affirme sa confiance dans les capacités des élèves à réaliser les projets les plus grandioses et, comme l'on se refuse à assurer les apprentissages requis, l'on est amené à réaliser soi-même la plupart des tâches importantes : l'effacement se fait omniprésence, le projet devient l'oeuvre du maître, qui en fait la preuve sociale de la validité de ses thèses. Le groupe de production produit le maître-contremaître et, dans le pire des cas, se renverse en simple prétexte pour le maître-créateur;

(1) Le maître-camarade et la pédagogie libertaire, p. 34.

(2) *ibid.*, p. 166.

(3) *ibid.*, p. 27; c'est nous qui soulignons .

réduits à n'être plus que matériaux dans un projet dont la globalité leur échappe, les élèves ne peuvent trouver là que la satisfaction affective d'être quelque part, à une place qui leur est assignée, dans la pensée du maître. En réalité, le groupe, ici, leur échappe totalement: il n'est qu'un fantasme dans la pensée de l'adulte, projeté dans la matérialité du produit sans que, à aucun moment, dans cette opération, il n'ait à exister comme lieu de relations plurielles d'échange. Le maître-contremaître, c'est la caverne reconstituée : le groupe y redevient une série d'individus juxtaposés, chacun ne connaissant du concret que le domaine limité où le maître l'a placé, chacun dépendant d'un projet que seul l'adulte comprend et maîtrise véritablement. L'enfermement est plus subtil; l'espace de la classe y devient l'imaginaire du maître, le positionnement en "collectif frontal" (1), s'y fait alignement docile le long d'une chaîne invisible, le tableau noir y laisse la place à l'affichage des rôles et des fonctions. Tout converge à nouveau vers l'adulte, mais avec le risque supplémentaire que, sans la médiation d'un savoir précis à faire acquérir, le processus d'enveloppement se prenne lui-même pour objet.

Certes, ce phénomène marque l'extrême limite du groupe de production en situation scolaire; il n'en reste pas moins, à l'horizon, un danger réel que la seule bonne volonté du maître ne suffit pas à conjurer. Ainsi, J.C. FILLOUX peut-il affirmer : " A trop négliger l'aspect fondamental de la dépendance maître-élève, ainsi que de l'autorité au sein d'un groupe, des pédagogies comme celle de FREINET, n'en viennent-elles pas à favoriser

(1) D. HAMBLINE, Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue, p. 189.

la constitution de structures de groupe fortement hiérarchisées dans la classe, alors que l'intention était de réaliser une classe démocratique ?" (1).

Il s'agirait donc, c'est en tout cas la perspective ouverte par J.C. FILLOUX, de faire en sorte que, dans le groupe, le pouvoir ne soit pas repris indirectement par le maître, ou accaparé par l'un de ses substituts. Mais il s'agit pour nous, plus généralement, de chercher comment, par quels moyens, le groupe peut éviter les phénomènes de division du travail, la réintroduction en son sein d'une sérialité spécialisant chacun dans une tâche donnée, figeant la communication dans une logique strictement utilitaire, sectorisant l'expression et éliminant tout apprentissage. Il s'agit de savoir si le groupe peut fonctionner selon une autre logique que la logique économique, et offrir ainsi une alternative plausible pour sa pratique en situation scolaire.

Le maître - animateur et le projet fusionnel

"L'animation, indique M. LOBROT, pénètre de plus en plus le secteur éducatif et, en particulier, l'enseignement"(2). Un nouveau modèle d'éducateur semble, en effet, se dessiner dès les années 1960, qui emprunte l'essentiel de ses caractéristiques au courant non-directif issu de la psychosociologie. Certes, la fonction d'animateur est apparue avant l'introduction des thèses de K. LEWIN et de C. ROGERS; certes, ces thèses ont pu, on l'a vu, servir sans difficulté l'efficacité du groupe de production en y améliorant la rationalité de la division du

(1) Remarques sur l'évolution des tendances pédagogiques, in Pédagogie et psychologie des groupes (A.R.I.P.), p. 58.

(2) L'animation non-directive des groupes, p. 69.

travail. Néanmoins, il apparaît que la dynamique des groupes a pu également fournir une théorie acceptable, susceptible de formaliser tout un ensemble de pratiques éducatives qui se proposent de rompre avec "l'inertie et la verticalité hiérarchique" (1), menaçant tout groupe centré sur la tâche (2). D. HAMELINE reconnaît que, en ce qui le concerne, la connaissance de C. ROGERS "a servi plutôt de déclencheur à un désir qui cherchait ses formulations et sa légitimité" (3). Et, si l'animateur non-directif a pu apparaître, comme l'indique M. LOBROT, "l'animateur-type, celui qui peut fournir des modèles et une inspiration aux autres" (4), c'est qu'il exprimait, de façon particulièrement pertinente, ce que de nombreux éducateurs avaient été amenés à pressentir dans la pratique des "méthodes actives" : la nécessité de suspendre, un moment, l'ensemble des exigences de la production, de subvertir les structurations hâtives, de renverser les rôles et les fonctions distribuées par le groupe pour s'interroger, avec lui, sur la place tenue par chacun. Ainsi, à l'image du psychosociologue dans le "groupe de base", le maître-animateur se centre-t-il sur "la communication même entre les participants" (5); son objectif est de "faire prendre conscience au groupe de ce qui se passe dans le groupe du point de vue psychologique" (6).

(1) GODIN, cité par D. HAMELINE, et M.J. DARDELIN, La Liberté d'apprendre - Situation II, p. 44.

(2) L'on voit ainsi que les pédagogies s'inspirant de la dynamique du groupe n'apparaissent pas comme un ensemble homogène. L.P. JOUVENET a bien montré que les visées politiques des pédagogies non-directives pouvaient aller du libéralisme le plus traditionnel aux espérances libertaires les plus radicales (Horizons politiques des pédagogies non-directives). Nous retrouvons, quant à nous, cet éclatement dans l'analyse des types de fonctionnement de groupe qu'elles prétendent servir.

(3) D. HAMELINE et M.J. DARDELIN, La liberté d'apprendre - Situation II, p. 36.

(4) L'animation non-directive des groupes, p. 70

(5) ibid., p. 71.

(6) J.C. FILLIOUX, Remarques sur l'évolution des tendances pédagogiques, in Pédagogie et psychologie des groupes, (A.R.I.P.), p. 62.

Plus fondamentalement, quel que soit le secteur où il exerce ses activités, l'animateur est celui qui prétend retrouver le mouvement de la vie en brisant les structures qui l'avaient ossifiée. "L'animation apparaît partout, explique M. LOBROT où se produit un éclatement de la structure autoritaire" (1); plus exactement, elle naît dans les contradictions de cette structure et s'efforce de les faire éclater au grand jour, pour permettre "à la vraie vie" de trouver sa place. Dans l'alternative, quelque peu formelle mais pourtant assez opérationnelle pour analyser les attitudes éducatives de la structure et de l'histoire, de la tradition et de l'invention, de l'organisation et de la liberté, elle choisit de servir toujours le deuxième terme, plus soucieuse de créer du désordre que de produire de la conformité. Aussi, l'animateur se méfie de l'institution qu'il suspecte de chosifier les personnes et considère la révolte comme l'expression nécessaire de l'existence. Il cherche à faire jaillir, dans les quelques interstices que l'institution ménage, quelque chose comme un souffle capable de briser la dure croute des habitudes. Certes, il pressent que ce qu'il contribue à faire émerger, se solidifiera un jour, mais ce durcissement rencontre toujours son hostilité, dans la mesure où il s'opposera plus tard à de nouveaux changements.

La situation institutionnelle de l'animateur est, d'ailleurs, en conformité avec son projet : ignoré. le plus souvent des organigrammes, il refuse un statut hiérarchique qu'il juge contradictoire avec sa vocation. Il lui faut être, à la fois, dans l'institution en tant qu'elle est le lieu de son intervention, et à l'extérieur de celle-ci, en tant qu'elle est une

(1) L'animation non-directive des groupes, p. 109.

configuration de pouvoirs à laquelle il ne veut pas participer. Il se considère, en fait, comme une sorte d'opérateur d'ouverture et la marginalité qu'il lui arrive de regretter, aux moments de solitude, est le gage de la réussite de sa mission (1).

Ainsi le maître-animateur, pour être fidèle à sa vocation, doit-il refuser d'assumer la tâche de direction ou d'organisation - de contremaître - qui lui serait naturellement échu en fonction de son statut social; il doit rompre avec l'attente des personnes à son égard pour créer l'événement qui va libérer la parole. D. HAMELINE et M.J. DARDELIN définissent l'attitude non-directive comme une "tentative d'hygiène mentale pour suspendre les habitus contractés et s'entraîner à voir autrement la pratique concrète et quotidienne des personnes "(2). Suspendre, interrompre, briser, provoquer à la réflexion sur ce qui semblait aller de soi... telle semble bien être la vocation du maître devenu animateur. Elle pourrait alors être susceptible de pallier les dangers du groupe que nous avons dégagés, en faisant basculer l'axe de l'intervention éducative de l'ordre de la production à celui de l'épanouissement des personnes. Le maître, pourvoyeur de matériaux et organisateur de la division du travail dans le groupe de production, deviendrait alors un spécialiste des "âmes", avide de découvrir la "personne vraie" derrière la fonction qui la cache, les "sentiments authentiques" derrière les tâches effectuées. Son travail équivaldrait à un dévoilement : il s'agirait de se défaire de tout ce qui fait obstacle à la transparence des relations et, particulièrement, de toutes les étiquettes sociales, de tous les

(1) Sur l'origine, le développement et la signification de la notion d'animation en pédagogie scolaire, Cf. C. DELORME, De l'animation pédagogique à la recherche -action, en part. pp. 17 à 124.

(2) La liberté d'apprendre - Situation II, p. 291.

statuts hiérarchiques qui obscurcissent les rapports humains. Grâce à lui, pense-t-il, un ensemble d'élèves pourra passer du stade de la coalition à celui de groupe. Pour utiliser la terminologie mise en place par J.P. SARTRE dans Critique de la raison dialectique, et volontiers reprise par les théoriciens de l'animation non-directive, il s'agirait de permettre à un ensemble d'individus réunis seulement par un intérêt commun dans le champ du "pratico-inerte" (1), de devenir un groupe fusionnel existant à chaque instant par l'investissement des personnes qui le constituent, qui se totalisent dans l'acte toujours renouvelé de leur adhésion à la communauté, et dont le groupe de révolutionnaires donne un bon exemple (2). L'objectif de l'animateur serait donc d'assumer le passage de la "praxis sérielle" à la "praxis commune" (3) qui, seule, constituerait un ensemble d'individus en véritable groupe.

Contrairement à ce qui se passe dans le groupe de production, l'on garantirait l'existence de relations plurielles entre chaque membre et tous les autres, puisque la simple juxtaposition de la sérialité y céderait la place au fait que l'individu "intériorise la multiplicité des tiers en l'unifiant" (4). Ce groupe se présenterait aussi comme un véritable retour au concret, non plus un concret dispersé, distribué parcimonieusement à chacun en fonction de sa tâche, mais un concret global sur lequel chaque membre pourrait avoir à la fois regard et prise, puisqu'il s'agirait du vécu du groupe et de rien d'autre. Enfin, ce groupe permettrait d'évacuer réellement l'autorité du maître; il n'éluderait pas l'élucidation de la place qu'il y tient, élucidation qui,

(1) ...tel un groupement de personnes qui attendent l'autobus. Cf. pp. 308 à 311.

(2) *ibid.*, p. 389.

(3) *ibid.*, p. 317.

(4) *ibid.*, p. 462.

seule, le garantirait contre la réintroduction subreptice de cette autorité. Nous retrouvons bien, ici, les trois caractéristiques du concept de groupe que nous avons dégagées et vis à vis desquelles le groupe de production ne tenait guère ses promesses.

Mais comment en est-on venu, dans le concret des pratiques pédagogiques, à se dégager progressivement du groupe de production ? Comment s'est opérée la rupture entre le modèle de la classe - atelier et celui du groupe fusionnel ? Pour comprendre ce mouvement, il nous semble que l'étude du travail effectué par F. OURY et les praticiens de la "pédagogie institutionnelle" est particulièrement nécessaire; elle nous montrera comment certains héritiers de C. FREINET ont introduit progressivement des pratiques centrées sur la gestion des relations interpersonnelles. Rendues d'abord nécessaires comme moyen d'organisation et outil de régulation de l'activité collective, ces pratiques se transformeront progressivement en institutions thérapeutiques, s'engageant dans une logique qui pourrait bien les conduire jusqu'à l'évacuation de toute procédure didactique. Mais ces enseignants, instituteurs pour la plupart, regroupés d'abord dans le G. T. E. (Groupe des Techniques Educatives), puis à partir de 1964 (1) dans les G. E. T.) Groupes d'Education

(1) A cette date, une scission intervient avec un courant à caractère essentiellement socio-politique (M. LOBROT, R. LOURAU, G. LAPASSADE...) qui reproche à F.OURY et à ses camarades leur réformisme trop prudent. Nous n'aborderons pas l'étude de ce deuxième courant dans le présent chapitre. Ainsi l'expression "pédagogie institutionnelle" sera utilisée, pour le moment, pour désigner les travaux gravitant autour de F. OURY, des G.E.T., ainsi que les pratiques issues de cette inspiration. Par ailleurs, nous citerons fréquemment le nom de F.OURY; certes, ce dernier a cosigné ses ouvrages avec d'autres auteurs (A. VASQUEZ, C. POCHE) et l'on ne trouve guère que quelques articles publiés sous son seul nom; il nous semble cependant qu'il constitue la véritable cheville ouvrière d'un mouvement auquel il a apporté une contribution essentielle... aussi, à l'instar de G. SNYDERS (Où vont les pédagogies non-directives? p. 267.), nous parlerons de F. OURY sans toujours citer ses collaborateurs.

Thérapeutique) ou au sein du C.E.P.I. (Collectif des Equipes de Pédagogie Institutionnelle), restent des hommes de terrain; persuadés, comme aime à le répéter F. OURY, que "tous les praticiens ne sont pas obligatoirement des imbéciles"(1), ils n'abandonnent que rarement leur classe et se méfient des spéculations purement universitaires. Peut-être est-ce la raison pour laquelle ils ne se laissent pas tout à fait aspirer par la dérive fusionnelle ?

II - DE LA COOPERATIVE AU CONSEIL

Coopérative et Institution

Comme l'a parfaitement montré J. VUILLET, il existe une continuité tout à fait intelligible entre l'introduction des coopératives scolaires par B. PROFIT, et les tentatives pour "donner à l'enseignement tout entier un tour coopératif" (2). A l'origine, il s'agit seulement d'améliorer les conditions matérielles de l'enseignement en organisant des activités para-scolaires, peu intégrées à la vie même de la classe : "Sitôt achevée la séance coopérative, chaque enfant redevient instantanément écolier" (3). Par la suite, essentiellement sous l'impulsion de C. FREINET, il ne sera plus question de distinguer deux domaines, faisant chacun l'objet de méthodes différentes, mais bien de transformer la pratique de la classe de telle façon que "les activités coopératives ne fassent qu'un avec les activités proprement scolaires" (4). Ainsi s'opère la scission entre l'O. C. C. E. (Office central de coopération à l'école) et l'I. C. E. M. (Institut coopératif de l'Ecole Moderne) : alors que le premier n'envisage

(1) Entretien avec L.MARTIN, in Cahiers Pédagogiques, n° 171, fév. 1979, p. 6.

(2) La Coopération à l'école, p. 7

(3) *ibid.*, p. 98.

(4) *ibid.*, p. 79.

pas de modifier l'ensemble de la pédagogie scolaire, le second prétend repenser tout le fonctionnement de la classe à partir de l'activité productive.

Dès ce moment là et les premières expériences de "pédagogie coopérative", apparaît le besoin d'une sorte de parlement du groupe, et C. FREINET instaure "la réunion hebdomadaire de la coopérative scolaire" (1): un élève différent en est président chaque semaine, un autre assure la fonction de secrétaire. Cette réunion s'occupe tout d'abord de problèmes matériels, de questions financières et d'organisation de fêtes. Toutefois, on voit très vite surgir d'autres préoccupations, et l'existence d'un journal mural divisé en trois colonnes ("Nous critiquons... Nous félicitons... Nous demandons...") (2), contribue à mettre en cause l'attitude de chacun et la façon dont il s'acquitte de la tâche qui lui est confiée. Il s'agit, dit C. FREINET, d'une "sorte d'examen commun, à la fois critique et constructif de la vie de la classe" (3). A y regarder de près, l'on voit déjà se profiler ici une fonction régulatrice du groupe, capable de résister à la pression trop forte de la seule efficacité productive. C'est ainsi que, quand deux élèves, chargés du rangement des composteurs d'imprimerie, sont vivement critiqués pour l'insuffisance de leur travail, ils "reconnaissent le bien-fondé de la critique, s'engagent à mieux faire et gardent le service quinze jours encore" (4). Selon la logique de la production, ceux-ci auraient dû être déchargés de leur tâche; en les y maintenant le groupe privilégie leur formation sur le rendement général. Dans d'autres cas, en revanche, c'est l'inverse qui se produit et l'élève est remplacé pour ne pas gêner le fonctionnement de l'ensemble (5). Cette hésitation,

(1) Pour l'école du peuple, p. 73

(2) *ibid.*, p. 74.

(3) *ibid.*, p. 75.

(4) *ibid.*, p. 74.

(5) Cf. le cas de Jeanne (*ibid.*, p. 75).

ainsi que le silence qui est fait sur la place des phénomènes affectifs et le rôle du maître dans la décision du groupe, signalent, en creux, la nécessité d'élucider, de façon plus précise, la fonction de cette réunion hebdomadaire.

C'est en 1958, au Congrès du Mouvement FREINET sur "l'expression libre", que le docteur J. OURY propose le terme de "pédagogie institutionnelle" pour désigner une nouvelle orientation prise par un groupe d'instituteurs à l'intérieur du mouvement (1). Selon G. MICHAUD, qui participa très vite aux activités de ce groupe, le Docteur J. OURY et son frère Fernand auraient élaboré l'essentiel de leurs thèses à l'occasion de l'encadrement commun d'une colonie de vacances d'un I.M.P. à HERBAULT (2). J. OURY, venant de l'hôpital de SAINT ALBAN où il avait été interne du Docteur TOSQUELLES, aurait ainsi confronté les apports de la psychothérapie institutionnelle avec l'expérience d'instituteur rompu aux méthodes FREINET apportée par son frère. De fait, la charte d'HERBAULT (3) apparaît bien comme essentielle dans la constitution de ce qui deviendra le noyau théorique de la pédagogie institutionnelle : une institution, le conseil, est chargée de régir la vie communautaire. Il n'est plus seulement question de consulter les enfants sur l'aménagement de tel ou tel point de l'organisation quotidienne; il s'agit de transférer à leur assemblée le pouvoir instituant lui-même, en tant qu'il rend possible la vie en groupe.

En 1962, le congrès du Mouvement FREINET est le théâtre d'une rupture : le Groupe des Techniques Educatives, animé par F. OURY, se sépare de l'I. C. E. M. . La prépondérance qu'il accorde au phénomène du conseil a entraîné une révision des thèses

(1) G. MICHAUD, Ecoles buissonnières, p. 113.

(2) *ibid.*, p. 116 et sq.

(3) *ibid.*, pp. 119 à 125.

de C. FREINET à la lumière de la psychothérapie : la centration du maître sur les phénomènes relationnels, la prise en considération du désir de l'élève, jusque là simplement supposé convergent avec celui de l'adulte, la reconnaissance des phénomènes de transfert et de contre-transfert... tout cela modifie la nature de l'intervention pédagogique. F. OURY reconnaît à C. FREINET le mérite d'avoir ouvert la voie; il lui reproche, cependant, de rester rivé à une idéologie naïve de l'enfance, de manifester "une confiance absolue dans la nature et dans la vie" (1) qui l'empêche d'observer lucidement les phénomènes qui traversent les groupes. Contre le simple "optimiste vitaliste" (2) hérité de ROUSSEAU, R. COUSINET et A. FERRIERE, F. OURY propose la mise en place d'"institutions", seules capables d'"assurer d'une façon continue l'obligation et la réciprocité des échanges, dans et hors du groupe" (3).

Institution et médiation

"La simple règle qui permet à dix gosses d'utiliser le savon sans se quereller est déjà une institution", dit F. OURY (4) Mais, pour que cette règle existe, encore faut-il qu'il y ait un.

(1) Vers une pédagogie institutionnelle (désormais V. P. I.), p.203.

(2) idem.

(3) ibid., p. 248.

"La rupture (entre le G.T.E. et l'I.C.E.M.) se fait sur une base théorique (l'introduction des sciences humaines dans le champ pédagogique), mais cette rupture a une réalité géographique: elle oppose les provinciaux aux parisiens" (R. HESS, La pédagogie institutionnelle, p. 38). Peut-être, en effet, était-il plus difficile, pour les instituteurs ruraux, d'accepter la remise en question de "naturalisme" de C. FREINET ? Peut-être F. OURY et ses camarades avaient-ils eu l'occasion de cotéyer des situations scolaires plus complexes, qui avaient hâté leur prise de conscience ? On pourra se reporter, sur cette question, aux constatations de F. OURY sur l'école primaire urbaine actuelle (V.P.I., pp. 193 à 195).

(4) Institutions, de quoi parlons-nous ? in Cahiers Pédagogiques, n° 192, mars 1981, p. 35. Cf. également V.P.I., p. 76.

savon : Autrement dit, l'institution n'est possible que par la médiation de l'objet. C'est finalement cette simple affirmation qui a constitué, au départ, la psychothérapie institutionnelle : contre une thérapie qui s'exprimait essentiellement par l'enfermement dans l'asile, l'isolement des responsabilités et de la gestion de la vie quotidienne, il s'agissait de mettre en place "des structures à fonction désaliénantes (...) : ateliers, clubs, journaux, bars, cantines... gérées par les malades eux-mêmes (institutions) naissant et disparaissent selon les fluctuations de l'histoire et de la gestalt des divers groupes et collectifs" (1). Soigner ne pouvait plus être isoler, désengager, extraire l'individu de la vie sociale pour opérer, à l'écart, dans une relation binaire (malade/médicament ou malade/analyste), le réajustement nécessaire. Mais, à SAINT ALBAN, comme plus tard à LABORDE, les psychothérapeutes institutionnels, mettent en place des "systèmes de médiation" (2). Selon leur exemple, le maître proposera à sa classe de se structurer dans la gestion d'un projet, de définir des règles, des statuts, des fonctions, une loi, bref de créer une institution dans laquelle chacun puisse se situer. La médiation contraint, en effet, à repenser l'organisations des relations; elle évite que le groupe ne se fige dans l'idéalisation de l'un de ses membres ou ne se réduise à ensemble d'identifications ou de contre-identifications vis-à-vis du maître. G. MERIGNOT, rapportant une expérience de pédagogie institutionnelle avec une classe de troisième, montre bien comment "le face à face risque de dégénérer en corps à corps, et toute

(1) Institutions, de quoi parlons-nous ? in Cahiers Pédagogiques, n° 192, mars 1981, p. 35. Cf. également V.P.I., p. 76.

(2) J. OURY, cité in V.P.I., p. 187. Cf. également F. OURY : "L'introduction, entre le thérapeute et le malade, d'une médiation est la condition nécessaire de la cure, au moins au début; c'est aussi la caractéristique, si l'on veut schématiser à l'extrême, de la thérapie institutionnelle" (V.P.I., p. 243).

la classe peut devenir un champ clos d'affrontements, de séductions, d'agressions insupportables" (1). Contre un tel danger, l'introduction d'un troisième terme, d'un objet à manipuler, d'une structure à mettre en place, c'est le moyen d'opérer ce que J. OURY appelle "le remaniement des identifications" (2). Dans la mesure où chacun doit réaliser une tâche précise, "l'image de lui-même qu'il a dans l'autre, qui est là devant lui, en train d'imprimer, n'est plus tellement l'occasion de rivalité ou de séduction, mais le support de "ce - par - quoi - il - faut - passer" pour accéder à un certain ordre qui est institué par la "loi" générale de la classe et dont la règle technique est presque contingente" (3). Médiatiser les rapports individuels, y introduire l'objectivation requise par la tâche, c'est fonder l'éducation, non plus sur un processus univoque d'identification à un modèle donné, mais sur la reconnaissance de l'utilité sociale de chacune des tâches imposées par le fonctionnement du groupe. Ce faisant, l'éducateur est réellement émancipateur, dans la mesure où il permet à l'individu de se définir autrement que par rapport à lui. La médiation est libératrice parce qu'elle contraint l'élève à "se mettre - en - jeu - à - propos" (4) d'une réalité extérieure à la relation duelle qu'il entretient avec le maître, qu'elle le provoque, en quelque sorte, à l'existence autonome. C'est donc bien "l'activité collective permanente, dans un but commun, qui va faire de la classe un groupe centré sur une oeuvre" (5), lui imposer cette "soumission au réel" (6) à travers laquelle une communauté va pouvoir s'instituer.

(1) Chronique de ma classe, in Maintenant, la pédagogie institutionnelle (sous la responsabilité de F. KEMPF) pp. 42 et 43.

(2) cité in Chronique de l'école caserne, F. OURY et J. PAIN, p. 161

(3) J. OURY, *idem.*

(4) J. OURY, cité in V.P.I., p. 187.

(5) F. OURY, V.P.I., p. 78.

(6) *ibid.*, p. 53.

Médiation et Conseil

Le cadre nécessaire à cette émergence, le lieu privilégié de l'institutionnalisation, c'est le conseil (1). Certes, aucun élève, spontanément, n'en revendique l'existence : dans l'immense majorité des cas, toute information et tout désir transitent par le maître, et le décret qui l'instaure dans l'emploi du temps du groupe ne suffit pas à le faire exister. C. POCHET remarque même que, après plusieurs séances, les élèves continuent à s'adresser toujours à l'institutrice, et à l'utiliser systématiquement comme intermédiaire pour se parler entre eux; car, "même si le lien existe dans le temps et dans l'espace, le conseil n'existe pas encore en tant que lieu d'accueil des demandes et d'élaboration des décisions. C'est la non-réponse qui fait naître l'institution du conseil." "Madame" entend mais ne répond pas, elle reformule en s'adressant à tous" (2). L'attitude de l'instituteur consiste donc à refuser le rôle que le groupe voudrait lui faire jouer : comme l'animateur du "groupe de base", il ne répond pas à la demande qui lui est faite; s'il le faisait, le groupe redeviendrait classe, se reconstituerait en relations binaires convergeant vers lui. Il doit, au contraire, renvoyer au groupe le pouvoir instituant, même si, tout naturellement, cela ne se fait pas sans un certain nombre de crises, de poussées d'agressivité, avant que, comme le dit F. OURY, "le langage émerge du tumulte" (3).

Mais il n'en est pas, pour autant, inactif : il ne contribue à libérer réellement la parole qu'en mettant en place

(1) Cf F. OURY et A. VASQUEZ, De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle (désormais C.C.P.I.) p. 423.

(2) Qui c'est l'conseil ?, C. POCHET et F. OURY, pp. 69 et 70.

(3) ibid., p. 53.

"une machine à dédramatiser qui va apprendre à parler utilement: le rituel" (1). F. OURY, en effet, ne suppose pas ses élèves capables de faire spontanément ce qu'il se propose précisément de leur apprendre. Il sait que décréter simplement la liberté de parole revient à laisser s'exprimer ceux qui possèdent le langage, l'assurance, la force physique suffisante, pour être entendus. La suspension de toute autorité peut même prendre des formes "d'apocalypse" (2) et, à coup sûr, elle prépare une reprise en main autoritaire. Ainsi en est-il, très souvent, de ces expériences permissives improvisées où, faute d'avoir outillé suffisamment les élèves, l'adulte ne peut que se plaindre de leur indiscipline et justifier alors, pour l'avenir, le recours aux méthodes les plus traditionnelles :

"Notre expérience (...) nous a permis d'observer les résultats de laisser-faire (même baptisé non-directivité): régulièrement, ça finit mal et, dans les cas heureux, très vite. Avec ou sans le maître tout rentre dans l'ordre, dans l'ordre établi évidemment" (3).

Aussi, si l'on veut éviter ce phénomène, doit-on imposer des règles et organiser un apprentissage à la vie collective. Cet apprentissage se fera à travers "le conseil d'équipe", où chaque petit groupe d'élèves est amené à organiser, le matin, le travail de la journée: on se contente d'abord de faire circuler des informations, de rectifier des consignes mal comprises; parfois éclate un conflit à propos d'une tâche mal effectuée ou de l'attitude d'un gêneur. Il est important, alors, que tout soit négocié à l'occasion du projet qui objective les conflits: "On ne parlera pas de Jacques, en soi, mais de Jacques à propos d'un tirage

(1) V.P.I. p. 96.

(2) C. POCHET et F. OURY, Qui c'est l'conseil? p. 209.

(3) ibid., p. 153.

réussi..." (1). Dans l'équipe au travail, il y a déjà une régulation des pouvoirs : la séduction, l'influence sont battues en brèche sous la pression de la réalité; telle compétence ne peut s'ériger en pouvoir absolu, car elle n'est jamais tout à fait suffisante pour la réalisation du projet. "La soumission au réel" (2) dédramatise les rapports. Le "conseil de coopérative" pourra ainsi fonctionner, à l'échelon supérieur, comme le lien d'une parole enfin libérée d'un certain nombre de fantasmes. Mais cela ne suffit pas : pour que le "conseil de coopérative" joue son rôle, il faut que soient établies des règles strictes, un horaire, un mode de fonctionnement précis, avec un président de séance, un secrétaire, un tour de parole. L'ensemble de ce cérémonial a, lui aussi, pour fonction de limiter les réactions impulsives; il contraint les élèves à surseoir à leurs pulsions immédiates. Dans le cours de l'action, l'effervescence d'une activité ou le désordre d'une dispute, chacun réagit selon son intérêt ou son désir du moment, chacun est impliqué affectivement de façon très forte. Le report de toute remarque, de toute critique, au conseil (3), assume ainsi une fonction politique, au sens philosophique du mot; il constitue cette régression de faire au dire dans laquelle on peut voir le fondement de toute démocratie. Surseoir au passage à la violence, c'est accéder à une parole réellement significative : non plus le cri ou le geste impulsifs qui perdent tout sens en dehors de leur contexte, qui ne sont que des modes d'être - dans - l'instant, mais une parole déjà abstraite de l'immédiateté, et qui devient un mode de penser dans la continuité, Le conseil, ici, c'est l'instauration d'un langage de la responsabilité, c'est le véritable moyen pour le groupe de devenir "institution" et, pour chacun de ses membres, d'accéder à la fonction symbolique, seule susceptible de leur permettre de comprendre et maîtriser la situation dans laquelle ils sont insérés.

(1) F. OURY, V.P.I., p. 94.

(2) *ibid.*, p. 53.

(3) *ibid.*, p. 466.

Au total, la pratique du groupe, telle que la conçoit F. OURY, apparaît bien susceptible de réguler un fonctionnement que seules, jusqu'à présent, la conviction d'une harmonisation spontanée ou l'attitude "démocratique" du maître, semblaient garantir des impulsions incontrôlées. La pédagogie institutionnelle rompt avec une philosophie de l'immédiateté selon laquelle le groupe, livré à lui-même, parvient naturellement à l'équilibre. F. OURY ose parler de règles, il ose donner au maître la tâche essentielle d'instaurer le cadre nécessaire à l'expression de chacun. Conseil d'équipe et conseil de coopérative sont des lieux où l'enfant peut réaliser un apprentissage essentiel, celui d'une communication authentique. Deux questions, néanmoins, à ce stade de notre analyse, ne manquent pas de se poser, deux questions étroitement solidaires et que nous ne pouvons éluder.

L'introduction de la médiation, est, on l'a vu, la condition nécessaire à l'apprentissage de la communication. Or, pour réaliser cet apprentissage, ne doit-on pas en sacrifier d'autres ? Le fait que "le travail et la vie sociale n'apparaissent plus comme des buts mais aussi comme des moyens qui, bien souvent, se révèlent d'efficaces agents de prophylaxie et de thérapie" (1), ne supprime pas, de facto, le danger de la division du travail selon les compétences préétablies. Il semblerait même, au contraire, que cette division du travail soit la condition de réussite du projet thérapeutique : c'est le partage des responsabilités, la définition, pour chacun, d'un "espace social" (2), qui doivent permettre à l'enfant de se situer par rapport au groupe. C'est cela qui remanie les identifications et

(1) F. OURY, V.P.I., p. 245.

(2) ibid., p. 71.

structure les relations; mais, c'est aussi cela qui risque d'enfermer chacun dans une tâche. F. OURY montre bien que le malaise dans un groupe vient, le plus souvent, de l'inadéquation entre le rôle et la compétence de chacun (1); l'individu se sent incapable de tenir sa place, ou, inversement, ses compétences dépassent la fonction dans laquelle il est cantonné. Il convient donc que le groupe négocie avec chacun un statut qui permette la concordance de la compétence et du rôle, et "lui assure un espace-temps dans lequel il se sent à l'aise, en sécurité, libre, puissant" (2). Ne risquons-nous pas alors de retrouver à nouveau, ici, la détermination par le passé que nous avons déjà décrite et dont nous avons montré les dangers ? Or, il nous semble que F. OURY perçoit parfaitement le problème, mais qu'il hésite quelque peu à effectuer, sur cette question, un choix précis. Peut-être en est-il même précisément empêché par le statut particulier qu'il attribue à la médiation .

La médiation par le projet est, en effet, introduite comme support d'un apprentissage essentiellement relationnel; les aspects techniques y sont présentés comme une façon d'accéder à "la communication avec autrui" (3) qui est donnée comme l'objectif principal, et parfois unique, de l'éducation. G. SNYDERS voit ici l'expression d'un "scepticisme primordial" (4); pour notre part, nous croyons que F. OURY s'attache surtout à la dimension psychologique de l'acte éducatif. Certes, les acquis dans ce domaine sont loin d'être insignifiants, et personne ne peut considérer comme négligeable la formation d'individus capables d'équilibrer leurs relations sociales: la lucidité sur

(1) C.C.P.I., pp. 406 et 407.

(2) ibid., p. 407.

(3) F. OURY, V.P.I., p. 197.

(4) Où vont les pédagogies non directives ?, p. 287.

soi-même et sur autrui, la capacité de se dégager de phénomènes: d'identifications univoques, le fait de pouvoir exister autrement que dans la conformité à l'image de soi que l'on prête à autrui. .. tout cela est essentiel. Mais, n'y a-t-il pas là danger d'une réduction de la personne à des données strictement psychologiques ? Ne néglige-t-on pas ainsi les savoirs, ce que G. SNYDERS nomme "les contenus" (1), qui contribuent, eux aussi, à structurer la personnalité ? Il nous semble que cette négligence, pourrait, si elle était systématisée, avoir une double conséquence. D'une part, elle ferait le silence sur les outils intellectuels qui seraient supposés jouer de façon neutre dans les relations sociales, par opposition aux phénomènes psychologiques qui pourraient, seuls, y être dangereux. L'on supposerait, alors, que la maîtrise des connaissances et des savoirs n'opère pas, dans le champ social, de discrimination significative, qu'elle n'a donc pas à être l'objet d'une redistribution au sein du groupe d'élèves, le seul objectif restant l'authenticité de la relation. L'un peut savoir, l'autre, non: l'acceptation sereine de cet état de choses par les deux partenaires suffirait au pédagogue; il devrait seulement veiller à ce que la relation ne se dégrade pas en dépendance affective, mais se vive, simplement, comme une naturelle complémentarité. D'autre part, au plan de la formation individuelle, la pédagogie institutionnelle ne risquerait-elle pas d'accréditer la thèse selon laquelle le domaine cognitif ne joue en rien dans l'épanouissement de la personne ? Affirmer "qu'entendre l'autre suffit à l'aider" (2) pourrait laisser supposer qu'aucun apport extérieur de connaissances ne peut contribuer à l'équilibre du sujet. L'individu serait ainsi toujours renvoyé, pour ce qui concerne l'analyse de ses difficultés, à ses problèmes personnels et, pour ce

(1) Où vont les pédagogies non directives ?, p. 287.

(2) F. OURY et J. PAIN, Chronique de l'école caserne, p. 278.

qui concerne leur traitement, à ses ressources propres qu'il suffirait, par l'écoute, de solliciter. Cela aboutirait à faire abstraction de toute une série de variables qui n'entrent pas directement dans l'expérience du sujet mais qui n'en demeurent pas moins déterminantes pour la compréhension de la situation où il se trouve. A l'extrême limite, cela pourrait signifier que tout individu est considéré comme malade mental, c'est-à-dire comme quelqu'un dont le fonctionnement psychologique est perturbé et pour lequel, effectivement, la solution est dans un traitement à ce niveau. Il y aurait alors une contagion induite du modèle psychothérapeutique : en effet, il peut être légitime, dans ce domaine, de se situer strictement au plan psychologique parce que les problèmes concernent précisément cette instance, ou que l'on fait l'option de le supposer; mais il n'apparaît pas évident que, pour tout individu en difficulté, la solution soit exclusivement d'ordre psychologique. Cependant, pour avancer quelque peu sur cette question, comme sur la précédente, il nous faut aller observer de plus près les propositions de F. OURY et regarder ce qui se passe exactement dans sa classe.

III - L'EDUCATIF ET LE FONCTIONNEL

Le rôle du maître

A la suite de C. EREINET, F. OURY considère l'introduction de l'imprimerie comme un acte pédagogique essentiel : "l'imprimerie impose la coopération, l'organisation, l'institutionnalisation permanente "(1). Aussi n'est-ce pas par hasard que l'ouvrage Vers une pédagogie institutionnelle propose, d'entrée de jeu, une

(1) C. POCHET et F. OURY, Qui c'est l'conseil ?, p. 317.

analyse des pratiques introduites dans la classe coopérative par la fabrication d'un journal scolaire. Il s'agit, en effet, d'un outil permettant de saisir les enjeux du processus d'institutionnalisation et d'observer ses effets. Au départ, comme chez C. FREINET, la priorité est donnée au texte libre individuel que les élèves rédigent sans que le maître impose un sujet ou même suggère une orientation. Deux fois par semaine, chacun présente son essai à l'ensemble du groupe, qui choisit ceux qui seront mis au point collectivement avant d'être imprimés. Or, plusieurs difficultés nous apparaissent dans cette opération qui semble pourtant aller de soi; et d'abord, que se passe-t-il pour l'élève qui n'a rien écrit ou qui répugne à lire son texte devant ses camarades ? Certes, la perspective de voir un de ses écrits imprimé constitue une puissante motivation, mais suffit-elle à vaincre toutes les résistances ? F. OURY indique que "l'action du maître cotoie alors la psychothérapie" (1) et qu'il peut amener le groupe à confier aux élèves réticents des rédactions plus impersonnelles "qui ne mettent pas directement en jeu leur personnalité"(2). D'autre part, il est possible, vraisemblable même, que certains ne voient jamais leurs textes choisis. Que faire vis-à-vis de ces "malchanceux" (3)? "Des règles, décidées en commun, peuvent favoriser leur succès (un seul texte du même auteur par journal, voix supplémentaire en fin d'année, etc.)"(4). Mais, par ailleurs, dans la discussion collective de mise au point de chaque texte, comment empêcher que quelques élèves accaparent la parole, dénaturent le texte choisi au point que son auteur ne s'y reconnaisse plus ? Là encore, la vigilance du maître est nécessaire; c'est lui qui

(1) V. P. I., p. 50.

(2) ibid., pp. 50 et 51.

(3) ibid., p. 50.

(4) idem.

veille à ce que l'auteur "demeure libre de son texte" (1) et qui intervient, quand il le juge nécessaire, pour manifester l'exigence de fidélité à l'écrit initial. Enfin, dans le travail d'imprimerie, les contraintes naturelles sont telles qu'il est naturel que le groupe écarte un enfant malhabile de la manipulation et confie la tâche à celui qui l'effectuera de la façon la plus précise. Le maître aura alors à veiller à ce que les enfants ainsi rejetés puissent trouver leur place ailleurs, dans d'autres activités qui, quoique moins attrayantes, n'en seront pas moins nécessaires au fonctionnement de cette "micro-société de coopérateurs" (2) motivée par la réussite du travail commun.

Il nous semble que cet exemple éclaire, de façon précise, le rôle imparti au maître dans le groupe : F. OURY n'entend pas renoncer à son autorité, il mesure les dangers que ferait courir au groupe sa démission : "éliminer l'adulte, aime-t-il à répéter, cela revient à éliminer l'éducateur" (3). Cela reviendrait à laisser le groupe dériver vers un fonctionnement économique qui ne saurait éviter la mise à l'écart de certains de ses participants. Ainsi C. POCHEP épingle-t-elle les "démocrates-artistes" (4) qui regardent, sans intervenir, s'opérer une exclusion dont les conséquences individuelles peuvent être très graves. Or, dans ce cas là, la simple désapprobation verbale n'est pas efficace; tout juste permet-elle à l'instituteur de se dédouaner :
"Sophie est là, elle apporte son texte. Encore une fois, on va refuser le cadeau, on va la refuser, elle. Voilà qui me paraît plus important que mes scrupules démocratiques et culturels. Alors, j'interviens" (5).

(1) V.P.I., p. 47.

(2) idem.

(3) V.P.I., p. 230.

(4) Qui c'est l'conseil ?, p. 245.

(5) ibid., pp. 245 et 246.

Certes, le maître, passée l'urgence du moment, peut négocier ensuite avec le groupe, s'expliquer, tenter de susciter des prises de conscience... mais cela ne l'empêche pas d'intervenir quand il juge que quelqu'un est en danger. Le respect d'une démocratie formelle pourrait ressembler ici au droit du plus fort et autoriser l'écrasement des plus désarmés. De la même façon, quand il s'agit de désigner un président pour le conseil, F. OURY s'explique : "Je désigne quelqu'un, soit qui n'a pas été souvent président, soit qui, pour des raisons psychologiques, a besoin d'être président, de réussir ou d'échouer" (1). Là encore le maître intervient mais remarquons que, comme dans le cas de l'imprimerie, il met en avant des raisons d'ordre psychologique. Son objectif est moins de distribuer les rôles de telle sorte qu'un apprentissage soit effectué que de s'assurer que chacun ait bien une place dans un système global, de garantir l'existence d'un échange, "de quelque nature qu'il soit" (2).

Education et instruction

Dans un texte qui nous paraît décisif, F. OURY pose clairement la question de la répartition des tâches dans le groupe au travail :

"Dans cette classe "débutante" le maître, dans le souci d'assurer rapidement le fonctionnement de la classe coopérative, a lui-même distribué des "services" aux élèves les plus aptes; dans cette autre, "rodée", bien établie, le maître influe sur le choix des enfants, justement en sens inverse, pour qu'un débile peu sûr de lui obtienne une responsabilité à la limite de ses possibilités, une

(1) V.P.I., p. 96.

(2) C.C.P.I., p. 369.

responsabilité plus éducative que fonctionnelle, quitte à ce que la machine cliquette un peu. Mieux vaut savoir que les deux éducateurs ont en commun un double souci : assurer à la fois le fonctionnement de la coopérative et l'éducation de tous les enfants" (1).

Et il ajoute que cette opposition entre "le fonctionnel qui tend à promouvoir des individus, déjà compétents" et "l'éducatif qui tend à confier les responsabilités justement à ceux qui ont besoin de progresser" (2), se résout dans la durée des mandats : en permutant les tâches sur un rythme trimestriel, l'on devrait pouvoir dépasser cette difficulté. Mais en est-il réellement convaincu ? Il note que, dans la pratique, pour l'instituteur qui ne dispose que d'une année, "il s'agit avant tout de faire fonctionner la classe"(3) : "choisissez donc des trésoriers à la fois honnêtes et doués en calcul. Tout ira bien" (4). Tout ira bien, certes, au plan du fonctionnement, du groupe, mais n'aura-t-on pas sacrifié l'apprentissage ? En réalité, si cette opposition ne tourmente guère F. OURY, c'est que le groupe n'est pas véritablement, pour lui, chargé d'assurer des apprentissages cognitifs. Il existe, dans la classe coopérative, d'autres procédures pour cela : l'organisation en groupes de niveau où chaque élève progresse selon un plan de travail précis, la mise en place d'une "plaque des couleurs" (5) où une punaise colorée indique le niveau de chacun dans les différentes matières, sont autant de moyens chargés de garantir les acquisitions. Ainsi, à observer le fonctionnement de la classe coopérative, aperçoit-on que deux domaines distincts y sont toujours présents, sans que les rapports

(1) C. C. P. I., p. 399.

(2) *idem.*

(3) *ibid.*, p. 400.

(4) *idem.*

(5) *ibid.*, p. 382.

entre l'un et l'autre soient vraiment élucidés : d'une part, il y a tout ce qui concerne le travail scolaire et, d'autre part, tout ce qui concerne les activités d'atelier (1). Or, pour ce qui est du travail scolaire, même s'il y a regroupement en fonction des niveaux, il n'y a pas vraiment groupe : l'activité reste individuelle et l'évaluation porte sur les progrès accomplis par chacun. C'est seulement dans l'atelier que le groupe se constitue et, ici, l'objectif n'est pas d'abord que chacun apprenne de nouveaux savoirs ou savoir-faire mais qu'il effectue une découverte dans l'ordre du relationnel. C'est pourquoi l'évaluation individuelle de la participation à une activité ne concerne jamais un apprentissage cognitif mais toujours les capacités d'intégration sociale (2). On comprend donc que, après quelques hésitations concernant la place à attribuer à chacun dans le groupe, le maître opte finalement pour le "fonctionnel"; il considère qu'un fonctionnement harmonieux sur ce plan est réellement éducatif pour chacun, quelle que soit la tâche qu'il y effectue, puisque, grâce à la régulation du conseil, il y réalise une expérience relationnelle essentielle. Peu importe, au regard de la formation acquise ainsi, les apprentissages réalisés au plan des savoirs. Il n'y a aucune difficulté à ce que chacun se spécialise dans les compétences qu'il possède déjà, il n'y a même aucune difficulté à accepter que la répartition des rôles ait été faite à l'extérieur de l'école, par les déterminations socio-économiques (3)... Là n'est pas le problème. L'important est que chacun puisse trouver une place et que la communication s'instaure entre "individus distincts, reconnus différents les uns des autres" (4).

(1) C.C.P.I., p. 376. Cf. aussi V.P.I. pp. 76 à 78.

(2) C.C.P.I., p. 415.

(3) "Bien souvent, la question du choix des responsables ne se pose pas: l'institution externe a répondu pour vous" (ibid. p. 400).

(4) ibid., pp. 369 et 370.

La pédagogie institutionnelle dépasse ainsi le paradoxe que nous avons aperçu chez C. FREINET : en assignant à l'activité collective une autre fonction que l'apprentissage cognitif, elle évacue la plupart des difficultés que nous y avons rencontrées. Il pouvait y avoir, dans l'activité collective, antagonisme entre le fonctionnel et l'instructif; il ne semble plus y avoir problème si l'on évacue du groupe le projet d'instruire et qu'on lui assigne une mission "éducative" : "Si les enfants sont impliqués, si leur énergie est investie dans une oeuvre collective, s'ils participent à la gestion, la classe même imparfaite est autrement éducative que l'auditorium - scriptorium" (1).

Mais comment s'effectue cette "éducation"? Comment l'activité collective, débarrassée de ses prétentions à instruire, peut-elle réellement éduquer? C'est ce que nous devons voir plus précisément.

IV - VERS LA DERIVE FUSIONNELLE

De la continuité à la contiguïté

A analyser les différentes attributions du "conseil de coopérative" dans les travaux de F. OURY, l'on s'aperçoit que sa définition comporte toujours deux pôles : d'une part, il est présenté comme "un véritable conseil d'administration de la classe" (2), chargé de l'organisation du travail de groupe et, d'autre part, il fonctionne comme "un groupe de thérapie" (3), permettant que tout ce qui se passe en classe puisse être repris

(1) C.C.P.I., p. 400.

(2) V.P.I., p. 100.

(3) C.C.P.I., pp. 423 et 471.

et revécu sur le plan de la parole" (1). Ces deux aspects sont étroitement solidaires puisque c'est le premier qui rend possible le second : "Quand la coopérative et la vie de groupe deviennent réalités quotidiennes (...), d'obstacle à la communication, le groupe devient outil d'éducation" (2). Il y a donc une continuité nécessaire et c'est cette continuité qui constitue précisément l'institutionnalisation. L'évolution de la classe de C. POCHET, racontée dans Qui c'est l'conseil ?, témoigne de ce mouvement : de l'introduction de l'imprimerie à la tenue d'une réunion où chacun peut s'exprimer, des tâtonnements du premier trimestre à l'émergence d'une parole enfin significative, de l'espérance entrevue à l'occasion d'un conseil à la sérénité de la fin d'année, il y a bien construction progressive d'une institution libératrice "animée et structurée par le langage" (3). A l'issue de ce mouvement, la loi existe enfin; non point l'arbitraire du désir du maître imposé au groupe, mais un ensemble de règles de vie élaborées en commun, articulant les éléments du groupe entre eux et garantissant à chacun son existence propre : "elle assure que, en aucun cas, nul ne sera démoli, détruit, "bouffé" par un autre, les autres ou le Groupe" (4).

Mais, à y regarder de plus près, l'on s'aperçoit que cette continuité est aussi contiguïté. Dès le départ et jusqu'au bout de l'expérience, il y a une profonde imbrication entre un mode de fonctionnement organisationnel et un mode de gestion du groupe au plan de l'économie du désir car, "à la faveur d'émotions collectives, la communication s'établit sur un plan plus profond" (5). Le rôle du maître est alors d'assurer, à chaque

(1) V.P.I., p. 127.

(2) C.C.P.I., p. 635.

(3) C. POCHET et F. OURY, Qui c'est l'conseil ?, p. 386.

(4) *ibid.*, p. 387.

(5) V.P.I., p. 83.

instant, l'articulation de ces deux niveaux, de renvoyer l'un à l'autre de telle façon que, dans cette confrontation permanente la communication puisse s'établir dans l'ordre du symbolique. Ainsi, peuvent s'expliquer les apparentes contradictions dans l'attitude du maître (1). Tantôt, en effet, il semble privilégier l'organisation matérielle car, "comme dans toute entreprise, les différents services doivent être soigneusement articulés pour que la machine fonctionne" (2). F. OURY insiste donc sur le fait que le conseil ne doit pas être un lieu de bavardage, qu'il doit être formalisé de manière à exclure tout parasitage, que la priorité accordée à la production doit éviter la fuite dans le fantasme (3) et que la vigilance du maître doit permettre d'exclure tout exhibitionnisme et voyeurisme (4). Tantôt, au contraire, le conseil est présenté comme une "vacuole" (5), une parenthèse nécessaire où l'on renonce, pour quelque temps, à la tâche et à ses contraintes, pour laisser émerger, sur une autre scène, "ce qui est derrière ou dessous : les fantasmes et l'inconscient de chacun et du groupe" (6). Ainsi souligne-t-il, dans cette perspective, la nécessité que "le mal-dit - voire l'indicible - arrive à bien se dire et à s'accepter" (7), il assigne au maître la fonction d'annihiler les résistances qui empêchent le désir de s'exprimer librement, lui demande d'accepter les réactions brutales et

(1) Ce que G. SNYDERS interprète comme "la difficulté de se saisir lui-même" (Où vont les Pédagogies non-directives ?, p. 291), nous apparaît plutôt comme la situation originale du maître dans la pédagogie institutionnelle. Elle est, au moins en partie, cohérente avec son projet d'ensemble.

(2) C.C.P.I., p. 397.

(3) *ibid.*, p. 470.

(4) *ibid.*, p. 473.

(5) *ibid.*, p. 471.

(6) *ibid.*, p. 472.

(7) *ibid.*, p. 471.

imprévues (1), et affirme, confiant, : "On peut y aller; on ne risque rien dans la réalité. Ici, on peut régresser sans crainte" (2). Au bout du compte, il lui arrive même de comparer le conseil à "une séance analytique", ou "à ce qui se passe parfois lorsqu'on va prendre un pot ou un café" (3).

De l'alternance à l'alternative

Il est clair que l'articulation de ces deux modes de fonctionnement requiert, de la part du maître, lucidité et équilibre. En ce sens, l'existence de groupes de monographie, d'équipes de pédagogie institutionnelle, le soutien d'un psychologue ou le tutorat d'un instituteur ayant acquis une certaine expérience de ces phénomènes jouent vraisemblablement un rôle décisif. Le danger est grand, en effet, de fuir vers l'alternance quand la tension devient trop forte au sein du groupe : l'on s'achemine ainsi vers la juxtaposition de deux structures parallèles qui, faute de jouer l'une sur l'autre, entretiennent entre elles un simple rapport d'équilibre fonctionnel. Notre propre expérience nous a montré à quel point l'articulation se brise très vite pour laisser la place à la compensation. Les tâches matérielles qui sont censées permettre de médiatiser les relations se figent dans la division du travail; le groupe ainsi segmenté recherche alors son unité dans un imaginaire collectif qu'aucune médiation ne vient réguler. La contiguïté se fait alternance et l'on arrive à des situations comparables à celle qu'un professeur de Lettres exprime bien, dans un numéro des Cahiers Pédagogiques consacré, précisément, à la pédagogie institutionnelle :

(1) V.P.I., p. 86.

(2) Qui c'est l'conseil ?, p. 386.

(3) C.C.P.I., p. 472.

"Aujourd'hui, avec mes élèves, c'est finalement assez souvent le contrat implicite suivant : à certains moments, j'accepte que vous satisfassiez un de vos désirs, n'importe quel désir ou presque - en contrepartie, à d'autres moments, vous vous consacrez à la tâche que j'impose (...). J'ai l'impression de ne trouver bien souvent dans les situations suivantes : soit on parle pour parler, (sans rapport avec la tâche), soit on travaille parce qu'il faut travailler (sans rapport avec un désir "(1).

Mais il est toujours facile de transformer l'alternance en alternative... Tout commence par la contestation de la limitation des désirs imposée par la tâche. Organiser, répartir, confier un rôle précis à quelqu'un, est perçu comme une sorte de solidification insupportable. L'introduction de responsabilités définies est vécue comme une fêlure dans la fusion imaginaire. La différenciation objective, sépare et enferme. Que quelqu'un veuille faire quelque chose de concret, même dans l'intérêt de tous, il est suspect de vouloir s'isoler, s'échapper du groupe. Le temps pris par chacun pour un travail personnel est volé à l'ensemble... L'on connaît bien ce phénomène où rien ne compte plus que le bonheur d'être ensemble... La psychanalyse, nous l'évoquons tout à l'heure, fournit quelques outils pour penser cette situation. Pour le moment, contentons-nous de la décrire : à un premier stade, l'on ne rejette pas encore tout projet, mais l'on s'installe dans une réorganisation permanente. Toute initiative est contestée, toute structure immédiatement déstructurée. L'on parle encore de faire, mais l'on ne fait rien, pour pouvoir justement

(1) in Cahiers Pédagogiques, n° 171, Fév. 1979, p. 25.

continuer à parler. Passer à l'acte, un acte quelconque, suspendrait le discours dans lequel le groupe s'enveloppe chaudement. F. OURY, par certaines de ses affirmations, n'est pas sans légitimer parfois ce mode de fonctionnement : " Ce qui soigne, dit-il ce n'est pas l'institution, mais l'institutionnalisation, c'est-à-dire le processus de création, mais aussi de destruction dès qu'apparaît un risque de pétrification et d'hégémonie de telle ou telle institution. Il semble que la désinstitutionnalisation (des "révolutionnaires") et l'institutionnalisation (des "institutionnalistes") ne soient pas très éloignées en tant que processus politico-thérapeutique" (1).

Au delà de ce stade, dans un deuxième temps, le groupe est souvent tenté d'abandonner tout projet; il croit ne pouvoir accéder à la plénitude de son expression qu'en se dégageant d'une matérialité qui, maintenant, l'encombre...."Otez toute chose que j' y voie" disait Monsieur TESTE (2). Otons tout ce qui pourrait nous séparer, dit le groupe. Abolissons tout ce qui risquerait de nous différencier et d'obscurcir la transparence des relations... Bien sûr, nous ne croyons pas que F. OURY et ceux avec qui il collabore fassent l'option de s'engager dans une telle perspective; nous croyons même qu'ils cherchent vigoureusement à y échapper. Mais peuvent-ils y parvenir sans retomber dans les impasses du fonctionnement économique ?

*

*

*

(1) Institution : de quoi parlons-nous ? in Cahiers Pédagogiques, n° 192, mars 1981, p. 35.

(2) P. VALERY, Monsieur Teste, Oeuvres - Tome II, p. 38.

Ainsi les recherches de la pédagogie institutionnelle nous montrent-elles que la dérive économique porte en germe la dérive fusionnelle. La production y est maintenue, on lui accorde une importance décisive, mais on la délivre de toute prétention didactique : elle est chargée, ici, d'assurer une "formation en profondeur" en médiatisant les relations entre les individus. Et, à l'endroit et au moment où cette production s'articule avec le désir des personnes, dans ce qui est à la fois soumission au réel et réalisation du désir, l'institutionnalisation structure une communication authentique. Thérapie sans thérapeute, la pédagogie institutionnelle tente d'échafauder des relations dans l'ordre du symbolique, à égale distance du fonctionnalisme chosifiant du groupe économique et de la fuite dans l'imaginaire collectif du groupe fusionnel. Mais, faute de régulation suffisante, l'articulation se fait souvent bricolage, le processus se détruit, reconstituant des îlots économiques et ménageant des espaces d'aspiration fusionnelle. L'école ne serait-elle pas le lieu où de telles pratiques peuvent aboutir ? Ou ne pourrait-on parvenir aux résultats qu'elles visent qu'en faisant de les oublier, indirectement, par un détour particulier qui constituerait la spécificité du pédagogique et le démarquerait du psychothérapeutique ?



C H A P I T R E V

LA DERIVE FUSIONNELLE DES PRATIQUES DE GROUPE

Nous venons de voir que, une fois délivré du souci premier d'assurer des apprentissages dans le domaine cognitif, l'utilisation du groupe peut parfaitement se développer dans la seule perspective d'une "formation à la relation". Aussi faut-il analyser la signification et la portée des pratiques dont l'objectif avoué ne se situe plus dans l'amélioration de procédures didactiques. Par opposition aux pratiques du "groupe de production", nous les qualifierons de pratiques du "groupe de relations"; certes, l'expression peut apparaître pléonastique, mais nous l'utiliserons ici pour désigner les groupes explicitement centrés sur une expérience relationnelle. Nous verrons comment ceux-ci se sont détachés progressivement du projet psychothérapeutique, jugé trop réformiste, pour tenter d'instituer des expériences plus radicales dont la visée sera explicitement d'ordre politique. Bien sûr, il conviendra de distinguer différents courants et nous tenterons de repérer comment ils s'articulent entre eux. Mais nous chercherons aussi à comprendre comment fonctionne, de façon plus globale, la philosophie qui, somme toute, leur est commune.

I - LA FASCINATION POUR LE "GROUPE DE RELATIONS"

Le psychothérapeute et le philosophe

L'on a souvent fait remarquer que l'orientation thérapeutique des travaux de F. OURY devait être liée, de quelque façon, au fait qu'il enseigna dans des "classes de perfectionnement" où l'institution scolaire elle-même paraît avoir renoncé à toute programmation didactique (1). Ces classes spéciales, à la frontière de l'école, pourraient légitimement évacuer les problèmes de savoir, pour se consacrer à rebâtir des personnalités particulièrement violentées par leur environnement psychosociologique. Il n'est pas sûr que cette interprétation soit suffisante; elle a néanmoins le mérite de situer le travail de F. OURY par rapport à celui d'autres théoriciens de la pédagogie institutionnelle. Dès 1964, en effet, M. LOBROT, R. LOURAU, G. LAPASSADE proposent de nouveaux concepts et suggèrent de nouvelles pratiques sous le même terme de pédagogie institutionnelle (2). Il n'est plus question de s'en tenir à une amélioration des situations individuelles, mais l'on vise maintenant la remise en question de l'ensemble du dispositif scolaire conçu comme un appareillage bureaucratique... L'introduction du terme d'"autogestion" par R. FONVIEILLE pour désigner sa pratique du conseil marquait déjà une rupture avec le vocabulaire employé au G.T.E. (3). Plus profondément, c'est une modification sensible de la problématique pédagogique qui se manifestait là : la centration

(1) Cf. R. HESS, La Pédagogie institutionnelle, p. 50.

(2) Le G.P.I (Groupe de pédagogie institutionnelle), dans lequel travaillent M. LOBROT et R. LOURAU, cessera progressivement de collaborer avec le G.T.E. à partir de cette date.

(3) Cf. G. LAPASSADE et col., L'autogestion pédagogique; cf. également L. CROS et col., L'Ecole Nouvelle témoigne, pp. 155 et sq..

sur les difficultés de communication cédait la place à l'analyse des structures de pouvoir, elle ouvrait à une logique de la subversion rompant radicalement avec les pratiques d'aménagement thérapeutique proposées par F. OURY. Car, selon R. HESS, ce que craint par dessus tout F. OURY, c'est la "pagaille dans sa classe" (1); aussi, pour lutter contre l'anarchie qui menace le conseil livré à lui-même, doit-il y intervenir autoritairement. G. LAPASSADE souligne que cela est le signe d'une position très "adultiste" (2), de l'acceptation de la prévalence des normes de "la société adulte actuelle" qui est, pour lui, "idéologique et répressive" (3). Il ne faut pas soigner car soigner est toujours, en un sens, une entreprise de domestication, de réadaptation à un ordre social qu'il s'agit bien plutôt de renverser. En pleine convergence avec un courant qui, au sein de la psychiatrie, milite pour faire reconnaître que l'acte thérapeutique peut être la pire des violences et contribue, par "la formation des douceurs insidieuses", à fabriquer "l'individu disciplinaire" (5), la pédagogie institutionnelle se dirige ainsi vers la "démédicalisation" de l'institutionnalisation. D'outil thérapeutique celle-ci se fait expérience politique : son objectif n'est plus de réconcilier l'individu avec lui-même dans un "espace de sécurité" (6), où il puisse exister et échanger, il est de déstructurer l'organisation des pouvoirs dans le groupe, pour que s'opère là quelque chose qui pourra représenter ou préparer la mise en place d'un nouveau modèle socio-politique.

Or, il se trouve que cette modification de perspective

(1) La Pédagogie institutionnelle, p. 45.

(2) Socianalyse et potentiel humain, p. 23

(3) *idem.*

(4) M. FOUCAULT, Surveiller et punir, p. 315.

(5) *idem.*

(6) F. OURY et A. VASQUEZ, V.P.I., p. 71.

a été opérée par des hommes qui, dans leur majorité, n'étaient plus des instituteurs chargés de "récupérer" des exclus, mais des professeurs du secondaire ou du supérieur et ayant une formation philosophique? Ainsi D. HAMELINE, tout en signalant la difficulté d'explicitier "l'aspect politique de la relation pédagogique" (1) dans le contexte de l'enseignement catholique, constate-t-il a posteriori sa proximité avec la pédagogie institutionnelle (2), y reconnaissant les traits essentiels de l'expérience non-directive qu'il a menée dans ses classes de philosophie (3). Et M. LOBROT, qui se propose d'instaurer avec ses étudiants un processus autogestionnaire irréversible, avoue avoir découvert la nature subversive de la fonction d'animation en tant que professeur de philosophie et de psychopédagogie (4). On peut alors se demander si, en première approximation, l'introduction d'une pratique de groupe en tant qu'expérience de rupture radicale n'est pas liée, de quelque manière, à des personnes qui y verraient une incarnation de la démarche philosophique elle-même. Certes, on pourrait imaginer que les professeurs de philosophie aient joué un rôle de pionniers grâce à une formation personnelle qui leur permettait d'accéder plus vite à la compréhension de la "réalité profonde" de leur classe. Ils auraient ainsi ouvert la voie dans un domaine où les exigences de l'école pouvaient plus facilement les tolérer. Or, il ne semble pas que l'on ait assisté à de nombreux phénomènes de contagion; dans leur immense majorité, les professeurs de langue vivante ou de mathématiques, quoi qu'il en soit, par ailleurs, de leurs options politiques sont restés tout à fait étrangers à la problématique non-directive

(1) Du savoir et des hommes, p. 198.

(2) idem.

(3) Cf. D. HAMELINE et M.J. DARDELIN, La Liberté d'apprendre, en part. pp. 75 à 211.

(4) L'animation non-directive des groupes, p. 11.

ou institutionnelle. Ne serait-ce pas, finalement, que le projet politique qu'elle développe n'est qu'une simple modélisation du projet philosophique ?

Analysant la non-directivité, G. AVANZINI se demande si elle n'offre pas "opportunément un alibi qui épargnât à ses adeptes d'avouer leur désarroi" (1). Pour notre part, nous nous interrogeons : ne serait-elle pas plutôt, ici, l'expression renouvelée d'un enseignement de la philosophie tentant de redécouvrir, après s'être englué dans l'accumulation d'informations sur les théories philosophiques, une approche plus conforme à son projet, c'est-à-dire plus expérientielle ? Si, comme aiment à le répéter les philosophes, "l'on n'apprend pas la philosophie, mais l'on n'apprend qu'à philosopher", si, comme l'indique KANT, la caractéristique de la démarche philosophique ne consiste pas "à ordonner l'exposé d'une science déjà existante, mais à inventer tout d'abord cette science elle-même" (2), alors ne convient-il pas de réintroduire, dans la classe, la philosophie comme processus au lieu de l'enseigner comme contenu ? Car, depuis SOCRATE, la démarche philosophique se présente d'abord comme une suspension du pouvoir ; pouvoir des apparences, pouvoir des préjugés, pouvoir des institutions qu'il s'agit de passer au crible d'une fonction critique, pour fonder la certitude ailleurs que dans la conformité (3). Il nous semble ainsi,

(1) Non directivité et éducation scolaire, in L'Information psychologique, n° 48, p. 51.

(2) Prolégomènes à toute métaphysique future, p. 7.

(3) Ainsi, F. CHATELET, analysant "la philosophie des professeurs", en fait une description qui ressemble étrangement au "projet non-directif" : "Tout homme a une vision du monde implicite, qui gouverne son activité, ses pensées, son affectivité ; il est soumis à des règles d'action, à des habitudes mentales, à des croyances qu'il accepte comme allant de soi. Il s'installe ainsi dans la soumission. Vient heureusement, la philosophie libératrice et critique, qui enseigne à prendre conscience, à refuser, à questionner, qui recommande d'être libre, qui appelle chacun à se vouloir personne, qui emplit le sujet, fonction grammaticale, de tout le poids de ses décisions et de ses responsabilités" (La philosophie des professeurs, p. 43).

sans la réduire à cette seule dimension, que l'institutionnalisation en pédagogie peut s'analyser, en fonction des lieux et des personnes qui l'ont introduite, comme l'opérationnalisation de la "table rase" chère à DESCARTES. Tout abolir pour redécouvrir ensemble de vraies valeurs, pour reconstruire un nouvel ordre social, enfin dégagé de déterminations extérieures illégitimes.

Deux questions se posent alors. D'une part, peut-il être légitime de présenter comme une théorie générale de l'éducation ce qui pourrait bien n'être que la didactique d'une discipline donnée ? D'autre part, la négativité philosophique n'est-elle pas, comme l'a montré HEGEL, toujours intégrative, s'appuyant sur la connaissance du système qui l'a précédée, le maîtrisant avant de le dépasser en l'englobant (1) ? Et, s'il en est ainsi, la "table rase" peut-elle être autre chose qu'une métaphore, un artifice de démonstration pour celui qui a déjà intégré - en le niant - le système précédent ? En décrétant "la vacance du pouvoir dans un groupe donné", le maître autorise-t-il le dépassement dialectique de la situation ou permet-il simplement au groupe de produire l'idéologie susceptible de rendre compte, voire de camoufler, ses contradictions présentes ?

(1) "La philosophie la plus récente est le résultat de toutes celles qui l'ont précédée, et par conséquent elle contient nécessairement les principes de toutes les philosophies antérieures" (Encyclopédie des sciences philosophiques en abrégé, p. 86). L'on sait qu'HEGEL considère que cette histoire est la manifestation de l'Esprit Universel qui se constitue ainsi dialectiquement à travers ses déterminations successives. Il ne faudrait cependant pas penser que cette thèse, marquée d'un idéalisme absolu, s'effondre dès que l'on renonce à voir l'Esprit à l'oeuvre dans l'Histoire; ENGELS, renversant la philosophie hégélienne admet que "personne (...) ne nous a mieux aidé à comprendre que HEGEL (...) la tâche de la philosophie" (Ludwig Feuerbach et la fin de la philosophie classique allemande, p. 18), il indique que l'on peut renoncer "au système" tout en reconnaissant la validité de "la méthode dialectique" (*ibid.*, pp. 19 et 20).

(2) M. LOBROT, La pédagogie institutionnelle, p. 215.

Les hésitations de l'animateur - philosophe

D. HAMELINE, au début de La Liberté d'apprendre, donne une définition de la classe très proche de ce que nous avons nommé "la caverne scolaire" : "Le groupe maître-élèves apparaît comme une situation assez aberrante quand on l'examine d'un peu près. C'est un groupe fortement structuré, organisé autour d'un membre prépondérant qui est investi d'une autorité imposée de l'extérieur et accentuée par la possession de la compétence, ce qui assure normalement la supériorité sur les autres membres du groupe" (1).

En face d'une telle conception, il s'agit de retrouver un groupe authentique en opérant la "conversion pédagogique" (2) dont C. ROGERS a exprimé les conditions : définir le maître comme un "facilitateur", analyser les relations humaines qui se nouent dans la classe et donner la priorité au "concret actuel" vécu par le groupe (3). Décrivant ensuite son expérience d'enseignement de la philosophie avec une classe terminale, D. HAMELINE présente le cours introductif par lequel il annonce à ses élèves son futur silence. Cet exposé se termine par l'énoncé de neuf propositions (4) qui introduisent, chacune, une exigence propre à la réflexion philosophique; or, ces propositions font apparaître l'attitude non-directive comme le mode le plus légitime d'enseignement de la philosophie : celle-ci, de par sa nature même, ne peut être enseignée, elle ne peut que se construire "dans la remise en cause de la situation présente" (5), en élucidant les relations interpersonnelles

(1) P. 49.

(2) *ibid.*, p. 69.

(3) *ibid.*, p. 71.

(4) *ibid.*, pp. 91 et 92.

(5) *ibid.*, p. 91.

au sein du groupe et en acquérant ainsi le seul savoir philosophique authentique, celui qui ne prépare pas nécessairement à l'examen, mais prépare seulement - et c'est l'essentiel - "à être un homme" (1).

L'analyse du déroulement de sa classe que fait ensuite D. HAMELINE, explicite parfaitement ce projet : après quelques séances assez tâtonnantes, le groupe découvre que le véritable obstacle à son bon fonctionnement est constitué par "la façon même d'exister ensemble" (2), et qu'il convient d'élucider les problèmes relationnels qui le paralysent. La réalisation de sociogrammes contribuera à clarifier la situation et, dans son prolongement, le groupe sollicitera le professeur pour qu'il lui fournisse une information d'ordre sociologique susceptible de lui permettre de penser l'expérience qu'il est en train de vivre. Ainsi se met en place une organisation du travail autour des apports de la psychologie sociale et des problèmes homme-société. Tout naturellement, on en viendra à demander au professeur de situer ces problématiques dans l'histoire de la philosophie. Il réinvestira alors, mais à la demande du groupe et sous le contrôle de celui-ci, une fonction didactique d'information. Dans une deuxième expérience "non-directive", D. HAMELINE reprendra la même stratégie, plus attentif cependant à éviter les situations de crise et plus décidé à mettre en place un véritable instrument de gouvernement du groupe, le conseil. Sa réussite, dans ce domaine, est particulièrement nette puisque, contraint pour des raisons matérielles, à abandonner son enseignement dans cette classe, le groupe, par la voie de ses délégués, exprimera sa capacité à continuer sans lui l'expérience entreprise (3).

(1) La liberté d'apprendre, p. 92.

(2) *ibid.*, p. 113.

(3) *ibid.*, p. 211.

Cette démarche paraît, à bien des égards, exemplaire. La construction collective et progressive d'un savoir semble s'y opérer parfaitement : l'élaboration d'une synthèse intégrant les apports philosophiques extérieurs y prend la forme d'une nécessité immanente; son aspect profondément expérientiel en garantit l'assimilation à long terme. Nous y repérons toutefois un silence et une hésitation. Le silence concerne les critères de répartition des tâches dans le groupe où, seul, finalement le rôle du maître fait l'objet d'une élucidation; il est souvent fait mention de libres confrontations à travers lesquelles s'élabore une synthèse, de petits groupes de travail sur telle ou telle question, mais sans que jamais soient définies l'importance des apports de tel ou tel élève, la quantité de travail fournie par chacun et les raisons qui ont présidé à la distribution des tâches. Les phénomènes de leader sont analysés sur le plan affectif et l'on ne voit guère intervenir dans l'analyse les répercussions qu'ils peuvent avoir sur les apprentissages individuels. Le groupe fonctionne comme une entité; c'est lui qui tâtonne, découvre, progresse, élabore. Quelle est la part de chaque individu dans ce fonctionnement? N'assiste-t-on pas à la mise en place d'enclaves économiques où la division du travail serait réintroduite ? Et ce phénomène n'est-il pas d'autant plus inquiétant que l'évaluation individuelle est renvoyée, pour la plus grande part, à la demande de l'élève? Le maître dialogue, certes, avec ceux qui souhaitent s'y soustraire, mais son objectif n'est pas de forcer la décision (1); il est simplement de faire en sorte que "les intéressés prennent leur option en connaissance de cause" (2). En fait, le risque d'esquiver certains apprentissages conceptuels ou techniques n'est pas perçu comme très grave au regard de l'expérience sociale et de l'épanouissement de

(1) La liberté d'apprendre, p. 140.

(2) *idem*.

chacun dans le groupe. Or, c'est précisément là que se situe l'hésitation de D. HAMELINE : cherchant à dépasser la dichotomie entre instruction et éducation (1), il affirme d'abord pouvoir faciliter les apprentissages individuels en se centrant sur les problèmes relationnels (2). Mais, en réalité, sa conception de la philosophie comme expérience relationnelle rend inutiles ou seconds ces apprentissages. Les travaux individuels deviennent de simples moyens au service du groupe et ne requièrent pas, en tant que tels, élucidation et évaluation.

Cela semble pourtant le faire hésiter et, bien avant la publication de La Liberté d'apprendre - Situation II, une note de la première édition de La liberté d'apprendre, marque avec netteté qu'il perçoit le danger d'une telle conception : " On peut légitimement penser, écrit-il, que la classe de philosophie n'a pas pour tout premier but de conduire des jeunes à affronter leur propre existence, mais de leur permettre le maniement d'un outillage verbal et conceptuel qui rendra possible ce choix. L'"apprentissage de la vie" reste, en effet, conditionné par la mise en place d'un langage correct et l'adoption, sinon d'un système, du moins d'une systématique reçue scolairement, au meilleur sens de ce mot" (3).

Dans cette perspective, qui sera reprise et élargie trois ans plus tard dans un célèbre article de Politique - Hebdo (4), il importe de rechercher une articulation plus dialectisée entre les connaissances et l'expérience. Mais, quoi qu'il en soit, la première mouture de La liberté d'apprendre permet d'observer la fascination

(1) La liberté d'apprendre, p. 47.

(2) *ibid.*, p. 48.

(3) *ibid.*, p. 92.

(4) "Armer les enfants des écoles", reproduit in La Liberté d'apprendre - Situation II, pp. 71 à 76.

exercée sur l'animateur-philosophe par le "groupe de relations": celui-ci y apparaît capable de réaliser une formation à la liberté, à l'expression de soi dans le respect réciproque, à des rapports sociaux libérés de la violence et de l'oppression. Projet politique qui ne peut encore s'avouer comme tel et qui, pour cette raison peut-être, hésite quelque peu dans ses choix.

Les paradoxes de l'animateur - philosophe

L'ouvrage de M. LOBROT, "La Pédagogie institutionnelle", paraît, à quelques mois près, en même temps que "La Liberté d'apprendre" de D. HAMELINE et M.J. DARDELIN (1). Certes, les deux courants s'ignorent à l'époque et les hommes qui les incarnent évoluent dans des contextes très différents; aussi, malgré leur référence commune à C. ROGERS, peut-il apparaître superficiel de les rapprocher sous le seul prétexte qu'il s'agit de deux professeurs de philosophie séduits par l'attitude non-directive. En réalité, il y a à la fois, entre eux, une démarche commune et un glissement sensible de perspectives. Comme D. HAMELINE, M. LOBROT ouvre son ouvrage par une critique radicale de l'école traditionnelle, qu'il inscrit dans une approche globale du phénomène bureaucratique (2) : la société occidentale contemporaine se caractérise, selon lui, par la confiscation du pouvoir, le fait que les individus sont enserrés dans un appareillage complexe qui les prive de toute autonomie, commande leur travail et organise leurs activités (3). L'efficacité d'une telle société tient à ce que le système d'exploitation n'y est pas seulement binaire (dirigeant\dirigés) mais que chacun est amené, d'une certaine façon, à utiliser

(1) La Pédagogie institutionnelle paraît au cours du quatrième trimestre 1966 et La Liberté d'apprendre au cours du deuxième trimestre 1977.

(2) Il s'inspire, pour une large part, des travaux de M. CROZIER; cf. Le phénomène bureaucratique.

(3) La Pédagogie institutionnelle, p. 54.

l'autre à ses propres fins, et donc à l'exploiter. Le schéma bureaucratique ramène tout individu au rang d'objet; son fonctionnement réalise l'aliénation au sens plein du terme, chacun cherchant à obtenir le maximum d'avantages, sous l'autorité d'un chef librement choisi pour garantir par la contrainte cette chosification réciproque. Dans le domaine scolaire, "l'enseignant a trois objectifs essentiels qui définissent toute sa pédagogie : la conformité aux programmes, l'obtention de l'obéissance, la réussite aux examens" (1)... il prépare ainsi l'individu à la passivité et à la soumission. S'agissant maintenant de "l'explication dernière de la pédagogie bureaucratique" (2), M. LOBROT la voit dans une "angoisse fondamentale" (3), une peur que l'autre ne réponde pas à notre attente et que, nous-même, ne soyons pas à la hauteur de ses espérances. Or, c'est cette angoisse qu'il faut lever en rompant avec les rapports fonctionnels qui régissent les individus : si les êtres humains pouvaient cesser de se considérer réciproquement comme des objets, s'ils pouvaient se redéfinir comme sujets libres, la machine bureaucratique qui leur assigne des places et des fonctions serait détruite(4)Le rôle de l'éducation va alors consister, précisément, à réaliser cette promotion : "changez cette mentalité, aussi peu que ce soit, et vous verrez immédiatement l'institution changer. Or cette mentalité elle-même dépend de l'éducation... Il faut commencer par l'Ecole" (5).

(1) La Pédagogie institutionnelle, p. 63.

(2) *ibid.*, p. 70.

(3) *idem.*

(4) M. LOBROT reprendra et développera cette analyse dans Pour ou contre l'autorité; il montrera que l'angoisse en face de l'autre, l'inquiétude devant l'agressivité qu'on lui prête, l'interprétation systématique du moindre geste comme un signe de défiance à notre égard, tout cela contribue à mettre en place des structures de pouvoir chargées de nous garantir réciproquement d'une hostilité que nous imaginons de toutes pièces, ou grossissons démesurément.

(5) La Pédagogie institutionnelle, p. 277.

On comprend, dans cette perspective, que M. LOBROT, tout en partageant avec le mouvement de l'Education Nouvelle son admiration pour ROUSSEAU, s'en démarque nettement : il remarque justement que, en supposant l'intérêt de l'enfant pour l'activité proposée par le maître, elle fait preuve du plus grand idéalisme. De plus, toutes les pédagogies "actives" en restent, à ses yeux, à de timides expériences, améliorant telle ou telle méthode, introduisant parfois un espace de liberté mais dans un domaine suffisamment marginal pour ne pas bousculer l'ensemble. Elles n'opèrent pas vraiment la "révolution copernicienne" annoncée, que seule l'autogestion peut réaliser. En effet, l'accession à la liberté ne tolère pas, affirme M. LOBROT, de demi-mesure; elle requiert l'abolition de l'autorité et la clarté sur les objectifs qu'elle poursuit : il faut donc "remettre entre les mains des élèves tout ce qu'il est possible de leur remettre" (1), de façon à ce qu'ils décident eux-mêmes de la gestion du temps scolaire. Le maître, de son côté, doit se contenter de répondre à la demande et s'interdire toute initiative pouvant peser sur les décisions du groupe. Les individus, dans ce cadre, iront jusqu'au bout d'eux-mêmes "sans qu'un autre individu vienne de l'extérieur résoudre leurs problèmes" (2) et c'est seulement grâce à cette expérience qu'ils surmonteront durablement leurs difficultés. Dans ce mouvement, ils prendront appui les uns sur les autres, de telle sorte que chacun "portant de lui-même, (soit) sans cesse concerné, et s'appuyant sur lui-même, il (soit) sans cesse aidé" (3).

Le groupe en autogestion est donc beaucoup plus qu'un groupe de travail qui, sous prétexte de coopération, juxtapose simplement des individus; il va bien au delà du groupe non-directif

(1) La Pédagogie institutionnelle, p. 203.

(2) *ibid.*, p. 207.

(3) *ibid.*, p. 221.

qui n'en est, en quelque sorte, que le préliminaire méthodologique, il est une "formule nouvelle de relations humaines" (1). La question se pose alors, et M. LOBROT ne l'élude pas : "Comment dans ces conditions, l'autogestion peut présenter un profit quelconque pour faire des acquisitions, assimiler des connaissances, s'enrichir intellectuellement" ? (2).

En effet, l'on comprend bien la valeur psychologique, morale et sociale de l'autogestion; mais qu'en est-il de ses effets concernant les apprentissages cognitifs? La réponse de M. LOBROT se situe à deux niveaux. D'une part, il considère, au plan de la psychologie de la connaissance, que rien ne se fait, dans ce domaine, sous la contrainte : "L'enfant ne peut se développer, dit-il, que s'il a l'initiative de ses activités" (3).

Or, l'autogestion lui rend précisément l'initiative; elle est donc la condition nécessaire de l'apprentissage. Mais encore faut-il que l'élève désire apprendre ! Aussi, au plan de la théorie de la connaissance, mise-t-il sur le double phénomène de la contagion et de la confrontation : deux pages seulement sont consacrées à cette délicate question dans : La Pédagogie institutionnelle (4). L'auteur y affirme sa certitude dans le fait que le spectacle d'élèves studieux, intéressés par leur travail, contribuera à ouvrir aux autres de nouvelles perspectives, modifiera leur attitude et créera le goût pour des activités jusque là inconnues; les rôles n'étant pas figés dans une organisation bureaucratique, chacun pourra s'essayer à des tâches nouvelles. Par ailleurs, la vie sociale permettra "l'expérience existentielle de l'idéation, de

(1) La Pédagogie institutionnelle, p. 259.

(2) *ibid.*, p. 219.

(3) *ibid.*, p. 246.

(4) pp. 220 et 221.

la systématisation" (1) et, par là, l'accès à la connaissance conceptuelle. Certes, l'on ne peut nier l'existence, dans ce cadre, de phénomènes d'identification servant de supports à de possibles dépassements; mais, outre qu'il est indispensable que ces identifications soient distanciées, rien ne garantit qu'elles fonctionnent toujours dans un sens positif par rapport à ceux qui interviennent de façon constructive dans le groupe. Aussi, l'on peut se demander si M. LOBROT, sévère à l'égard de l'Education Nouvelle et de ses naïvetés, ne schématise pas ici un peu trop à son tour. Enfin, quand il conclut sur les vertus du "groupe homogène centré sur un travail coopératif" (2), le considérant comme le moyen le plus capable d'assurer des apprentissages intellectuels, ne formule-t-il pas, en parlant d'homogénéité, une sorte de garantie formelle contre la division du travail et la bureaucratisation de l'activité groupale? De quel ordre est cette homogénéité? S'il s'agit seulement d'un équilibre affectif, ne risquons-nous pas d'évoluer vers un groupe où l'acceptation de la division sociale du travail sera simplement facilitée par un bon climat psychologique? S'il s'agit d'une homogénéité dans les compétences, comment espérer, pour autant qu'elle ait pu exister, qu'elle se maintienne sous la pression de la tâche et de ses exigences? Ainsi s'éclaire un paradoxe qui pouvait, au premier abord, sembler curieux: comment expliquer, en effet, que, après avoir très fortement dénoncé les méfaits d'une société bureaucratique, M. LOBROT n'ait pas fait porter sa critique de la "pédagogie nouvelle" sur les dangers de bureaucratisation qui la menacent? C'est peut-être que la division du travail, quoiqu'elle exclut l'apprentissage, ne constitue pas à ses yeux, un véritable danger? C'est vraisemblablement que, pour lui, l'autogestion est compatible avec la

(1) La Pédagogie institutionnelle, p. 221.

(2) idem.

division du travail... ce qui est tout à fait légitime dans le domaine socio-politique mais bien plus problématique en situation scolaire. Cela signifie que l'éducation qu'il propose est essentiellement "une initiation aux relations humaines", chargée prioritairement de mettre en place une nouvelle organisation de pouvoirs et non une nouvelle distribution des savoirs : "L'auto-gestion ne peut avoir que des résultats faibles sur le plan de l'apprentissage intellectuel proprement dit" (1).

Mais cela n'a guère d'importance "du moment que les individus ont fait le projet de se diriger eux-mêmes", qu'ils ont été amenés à "mettre en question la Société totale" (2).

De l'animateur - philosophe à l'animateur - sociologue

A côté du courant de la pédagogie institutionnelle incarné par M. LOBROT, qui se propose de faire de la classe "un groupe en rupture avec la société globale" (3), capable de "permettre à l'individu de faire une nouvelle expérience de la réalité, de nature essentiellement affective" (4), se développe un courant de pensée qui emprunte une part de ses concepts à la réflexion sociologique. D'après R. HESS (5), c'est l'apport de G. LAPASSADE qui a été ici déterminant. Pourtant, dans son célèbre article de 1959, consacré à la "fonction pédagogique du T. GROUP" (6), celui-ci restait très proche du modèle philosophique : sa référence à HEGEL et à La Phénoménologie de l'Esprit lui permettait de considérer le développement du groupe, à l'image de l'Esprit hégélien,

(1) La Pédagogie institutionnelle, p. 213.

(2) idem.

(3) M. LOBROT, L'animation non-directive des groupes, p. 91.

(4) ibid., p. 147.

(5) La Pédagogie institutionnelle, p. 50.

(6) Bulletin de Psychologie, n° 158, 161, pp. 429 à 436.

comme l'expression de virtualités qui, déjà présentes, se révèlent progressivement, accomplissant dans leur histoire ce qui existait déjà en-soi dès l'origine mais ne pouvait se manifester qu'à travers l'émergence d'un pour-soi événementiel. Ainsi le résultat est déjà là, présent mais invisible; le T. Group en opère la révélation, les participants y découvrent que "le savoir attendu ne pouvait être que leur savoir" (1). Dans cette perspective, la pratique du groupe non-directif est donc bien d'abord expérience philosophique, c'est même l'expérience de la philosophie en acte, puisque le modèle hégélien, qui se prétend Philosophie totale, est utilisé pour en décrire le mode de fonctionnement; l'abolition de tout apprentissage imposé de l'extérieur, l'affirmation de l'autoformation du savoir par l'expérience, y font du groupe un "ilot philosophique" où s'opère, ici et maintenant, la découverte d'une vérité qui est donnée comme la Vérité. Cependant, dès cet article, G. LAPASSADE marque une distance avec les thèses que nous avons rencontrées chez M. LOBROT : alors que, chez ce dernier, "l'institution (...) est une réalité essentiellement psychologique" (2), G. LAPASSADE souligne que "le problème rencontré à l'intérieur du T. Group est de l'ordre d'une anthropologie générale avant d'être d'ordre psychologique" (3). Il ouvre ainsi la voie à l'analyse qu'il développera plus tard avec E. MORIN : le groupe non-directif y deviendra moins autarcique, plus centré sur l'étude des structures socio-politiques dont il se fera le révélateur; il sera plus orienté vers la production d'outils susceptibles de modifier l'ensemble de la société que sur le désir, jugé illusoire, de vivre d'ores et déjà dans une anticipation; l'objectif essentiel,

(1) Bulletin de Psychologie, n° 158, 161, p. 436.

(2) La pédagogie institutionnelle, p. 224.

(3) Fonction pédagogique du T.Group, in Bulletin de Psychologie, n° 158- 161, 1959, p. 436.

écrivront-ils, est "de trouver de nouvelles formes de praxis visant à étudier la société en la transformant" (1). Ce glissement va se marquer par un changement des concepts utilisés; l'on parlait d'autogestion, l'on parlera plus volontiers de socianalyse; l'on disait "pédagogie institutionnelle", l'on parlera plutôt maintenant d'analyse institutionnelle. Le mot même d'institution, jusque là utilisé pour désigner ce qui est mis en place par le groupe, va reprendre une acception plus conforme à sa définition sociologique classique et devenir synonyme d'"institué". Il s'agira donc de promouvoir l'instituant en tant qu'il participe d'un mouvement "anti-institutionnel", porte une négativité qui lui permet de révéler la précarité de l'institution et de contribuer à mettre en place une contre-institution (2).

C'est R. LOURAU qui nous semble exprimer le plus nettement cette évolution; dans son ouvrage L'illusion pédagogique, il inventorie les différentes formes d'illusions qui menacent le pédagogue et s'attache longuement à montrer le danger de conceptions qui considèrent "le moment de la relation pédagogique comme sphère autonome" (3). Il y a, lui semble-t-il, dans l'enthousiasme pour les méthodes non-directives considérées comme susceptibles de fournir de nouveaux modèles sociaux, une évacuation trop rapide des véritables contradictions sociales. En réalité, l'autogestion pédagogique ne peut être une expérience autonome, elle doit se constituer comme "procès politique" (4) du pouvoir et de l'idéologie institués. C'est un "analyseur de la situation scolaire" (5), capable de produire une "révélation dramatique" (6), de manifester

(1) cité par R. HESS, La Pédagogie institutionnelle, p. 51.

(2) cf. G. LAPASSADE, Socianalyse et potentiel humain, pp. 46 à 55.

(3) p. 15.

(4) *ibid.*, p. 202

(5) R. LOURAU, Analyse institutionnelle et pédagogie, p. 15.

(6) *idem.*

les contradictions implicites du système éducatif et, à travers lui, de la société dans son ensemble. Car, en devenant plus complexes, les sociétés refoulent le savoir sur ce qui les structure - c'est ce qu'il nomme "l'effet WEBER" (1) - et camouflent sous des alibis technologiques les oppressions dont elles vivent; il faut donc mettre à nu ce processus, briser les consensus frelatés, faire apparaître les enjeux là où l'on ne voit, le plus souvent, que des nécessités matérielles sans importance. Un tel projet, évidemment, se distingue de la sociologie classique: cette dernière, selon R. LOURAU, en prétendant établir une distance entre l'analyse et l'analysant, en n'élucidant pas l'implication du théoricien, ni son rôle dans le système qu'elle élabore, reproduit "les rapports de domination du travail intellectuel sur le travail manuel, au moment même où l'on croit analyser urbi et orbi ces rapports" (2). Contre de telles pratiques, il s'agit de s'installer dans "le non-savoir" (3), pour construire avec le groupe des concepts susceptibles d'intervenir sur l'organisation sociale. Le groupe devient ici le moyen de fabriquer un nouveau savoir, non un savoir sur les choses comme le prétendaient les maîtres de l'Éducation Nouvelle, mais un savoir sur le groupe lui-même, ce qui le structure et l'ensemble des dispositifs socio-politiques qui jouent en son sein. La socianalyse (4) apparaît ainsi en cohérence avec la définition que J. ARDOINO donnait, dès 1965, de "la formation en profondeur" : c'est une méthode active d'apprentissage des relations humaines susceptible, par une connaissance expérimentielle (5), de fournir aux participants des outils leur permettant d'intervenir à leur tour dans l'institution.

(1) Sociologue à plein temps, p. 65. Cf. aussi L'analyse institutionnelle, p. 270.

(2) Sociologue à plein temps, p. 31.

(3) *ibid.*, p. 30.

(4) cf. L'analyse institutionnelle, p. 266.

(5) Propos actuels sur l'éducation, p. 47.

L'animateur-sociologue à la recherche de la transversalité

Pour R. LOURAU, la classe institutionnelle et la mise en place du conseil en son sein permettent donc l'irruption d'un phénomène social qui produit une analyse de la situation et découvre les enjeux de la diffusion du savoir; plus fondamentalement encore, la classe institutionnelle ouvre à la reconnaissance des phénomènes de transversalité qui brisent la logique hiérarchique et manifestent les contradictions dans lesquelles il vit : " Nous comprenons soudain que des forces sociales nous traversent et nous apprenons en même temps à les contrôler et à les infléchir "(1). Après J.P. SARTRE et F. GUATTARI, R. LOURAU reprend, en effet, le concept de transversalité pour nommer tous les clivages qui existent dans un groupe à côté de son organisation hiérarchique avouée. Ceux-ci, qui concernent les appartenances sociales comme la sexualité ou les solidarités idéologiques, viennent tisser un réseau de relations que l'institution cherche à neutraliser, ou au moins à cacher, pour garantir son bon fonctionnement; il lui importe d'abord que les individus soient situés en fonction de leur usage social et que l'on évite de mettre à jour des relations qui pourraient perturber l'organisation fonctionnelle de l'ensemble (2).

Tentant d'appliquer cette conception au domaine pédagogique, R. LOURAU est amené à distinguer trois instances du groupe-classe (3) dont la mise en relation dialectique lui permet de "cerner une théorie de la contre-institution" (4). D'une part, la

(1) Sociologue à plein temps, p. 34.

(2) L'analyse institutionnelle, pp. 187 et 188.

(3) Sociologue à plein temps, pp. 145 à 166. Cf. également Analyse institutionnelle et pédagogie, pp. 268 et 269.

(4) Sociologue à plein temps, p. 145.

classe existe comme groupe de travail; en tant que telle, elle est fortement structurée et reproduit la société dans son ensemble, "car le système social global, la structure de la société divisée en classes, se réfractent dans l'unité micro-sociale de l'organisation" (1). Mais, remarque R. LOURAU, même dans la classe la plus strictement enfermée dans la segmentarité, le classement et la hiérarchie, le groupe de travail n'a jamais "exactement coïncidé avec la totalité des forces en présence" (2). Ainsi existe-t-il une deuxième dimension du groupe-classe: le groupe de base. Il s'agit là de la vie souterraine, qui le constitue comme un réseau de relations affectives et dont la seule prise en compte aboutit à la contemplation narcissique, "excluant les déviants, terrorisant ceux de ses membres qui sont animés de tendances centrifuges" (3). R. LOURAU reconnaît dans ces deux dimensions de la vie collective les deux valences de groupe définies par W.R. BION; l'on sait que, pour ce psychanalyste, tout groupe existe, à la fois, comme "groupe de travail" et "groupe de base" et, à chacune de ces deux valences, correspond un type de leader donné, l'un désigné pour ses compétences, l'autre choisi parce qu'il exprime le mieux l'hypothèse de base du groupe (4). Dans cette perspective, le groupe, pour atteindre à l'efficacité, doit être capable de manipuler son hypothèse de base de façon à l'empêcher de faire obstacle à son existence en tant que groupe de travail (5). Mais, pour

(1) G. LAPASSADE et R. LOURAU, Clefs pour la sociologie, p. 199.

(2) Sociologue à plein temps, p. 146.

(3) L'analyse institutionnelle, pp. 268 et 269.

(4) R.W. BION définit trois hypothèses de base : la dépendance (vis à vis du leader), le couplage (le groupe est simplement le moyen d'assurer la formation de certains couples), et enfin "l'attaque-fuite" (le groupe s'est réuni pour lutter contre un danger ou pour le fuir) (cf. Recherches sur les petits groupes, pp. 99 à 106).

(5) *ibid.*, p. 120.

R. LOURAU, ces deux valences du groupe le constituent toutes deux comme groupe-objet. Il reprend ici la terminologie utilisée par F. GUATTARI : le groupe-objet est celui qui nie la transversalité pour se constituer soit dans l'adhésion aveugle à la mécanique institutionnelle, soit dans le refus tout aussi aveugle de reconnaître l'existence des déterminations institutionnelles qui le traversent (1). Il faut donc introduire une troisième dimension du groupe-classe, dans laquelle il soit véritablement sujet, ce sera le "groupe d'action": l'introduction de ce troisième terme intervient à la fois comme "régulateur et analyseur de tout ce qui se passe aux deux autres niveaux "(2).

Au premier abord, cette analyse pourrait représenter un apport décisif par rapport à notre problématique : en effet, le "groupe d'action" devrait être susceptible de dépasser aussi bien le stade de la division du travail, dont nous avons vu qu'il évacue l'apprentissage, que celui de la fusion affective qui l'aveugle et le chosifie d'une autre manière. L'élucidation, dans l'action, des clivages qui le traversent pourrait permettre une redistribution des tâches non plus en fonction de l'efficacité économique ou de la place occupée par chacun dans l'imaginaire collectif, mais en fonction d'une dynamique nouvelle au service de la promotion des personnes. L'autogestion apparaîtrait ainsi comme un mode de fonctionnement capable de dépasser la simple négativité fusionnelle du groupe de base et de subvertir la répartition des tâches dans le groupe de travail; elle serait alors, véritablement, un modèle pédagogique original.

En réalité, les choses ne sont pas aussi simples et,

(1) Sociologue à plein temps, pp. 150 et 151.

(2) ibid., p. 148.

sans contester la cohérence propre de la pensée de R. LOURAU, nous nous posons deux types de questions. D'une part, le "groupe d'action" est bien défini comme "lieu du pouvoir rationnel", où la distribution de fonctions précises se substitue "à l'imprécision des statuts traditionnels et des rôles charismatique" (1); on le considère donc comme capable d'intégrer, en les niant, à la fois le moment institutionnel du travail organisé, et la négation des normes de ce travail... Mais tout cela nous semble rester assez abstrait et, pour tout dire, fonctionner plutôt comme catégories ontologiques que comme concepts susceptibles d'inspirer une pratique pédagogique. Nous nous demandons si la notion d'institution ne fonctionne pas ici coupée de toute situation concrète de référence, comme simple objectivation- chosification, et cela indépendamment de la place qu'y occupe chacune des personnes. Le fait que tel individu puisse assumer dans le groupe telle fonction, dont il était jusque là exclu, et y effectuer un apprentissage décisif, risque d'être interprété, de la même manière que la répartition selon les compétences préétablies, comme un retour au groupe-objet. Car, le "groupe d'action" a d'abord un projet politique; il tente de mettre en place une contre-institution, il ouvre, dans l'organisation des pouvoirs, des espaces pour l'autogestion. Or, comme l'a souvent mentionné HEGEL, au regard de l'Histoire, peu importe qui fait quoi, l'essentiel est que les choses se fassent. Ne risquons pas, alors, de substituer l'efficacité de la militance à l'efficacité économique ? Et, dans cette hypothèse, peut-on considérer que ce qui est légitime au regard de l'Histoire, dans l'ordre du combat politique, l'est aussi à l'école ? Le seul moyen d'éviter, dans ce domaine, la reconstitution d'une nouvelle sorte de division du travail politique n'est-il pas alors de s'engager dans la réorganisation permanente ? N'est-ce pas cela que suggère l'introduction de la transversalité comme "communication maximale entre les différents niveaux et surtout dans les différents sens" (2) ?

(1) Sociologue à plein temps, p. 164.

(2) F. GUATTARI, cité par R. LOURAU, L'analyse institutionnelle, p. 188.

N'est-ce pas la seule condition pour maintenir en permanence le groupe à l'état de sujet ?

Or, et c'est notre deuxième question, l'utilisation pédagogique de la notion de transversalité n'est pas sans nous poser problème : en effet, dans un groupe d'élèves ou d'étudiants, ce qui est institué c'est le classement en fonction des résultats obtenus dans une discipline donnée, c'est la hiérarchie supposée du savoir et des compétences. Ce qui est transversal, ce sont les clivages libidinaux, idéologiques ou sociaux, les savoir-faire empiriques, les goûts individuels et les stéréotypes. Certes, tout ce matériau relationnel n'est pas sans déterminer de façon décisive la diffusion du savoir. Mais, à placer l'acte pédagogique dans l'expression de la transversalité, ne risque-t-on pas d'évacuer le moment de l'institué, c'est-à-dire, finalement, celui des apprentissages conceptuels ? R. LOURAU, pour sa part, ne cesse d'affirmer qu'il ne s'agit pas d'évacuation, mais de mise en dialectique; il répète qu'il faut éviter l'erreur commise par les pédagogies directives de faire abstraction d'un moment de l'apprentissage, et que, en aucun cas, il ne convient de substituer la seule négativité non-directive à la positivité du savoir : "Le schéma hégélien des trois moments du concept indique assez que le moment de la particularité n'est qu'un moment - indispensable - et que son articulation avec les deux autres moments est nécessaire si l'on veut éviter l'autodidactisme permanent, l'amateurisme et autres formes de l'autisme intellectuel" (1). Toutefois, la définition qu'il donne du "groupe d'action" ne paraît pas exclure le danger d'un glissement dans la négativité pure : l'acceptation et la reconnaissance de la transversalité

(1) L'analyse institutionnelle, p. 252.

ne peuvent-ils pas fonctionner comme remise en question radicale de toute tentative d'établir une contre-institution ? "Chercher à faire fonctionner les choses autrement" ne peut-il devenir "chercher à faire fonctionner les choses toujours autrement", pour éviter qu'à jamais une institution ne se clôtüre, si peu que ce soit, dans un fonctionnement déterminé qui requiert, pour durer, d'éliminer (ou, au moins, de mettre un temps entre parenthèses) toute forme de transversalité ? En définissant la transversalité comme ce qui échappe à la fois à la verticalité hiérarchique et à l'horizontalité informelle des relations, en la situant toujours ailleurs que dans l'institution, et en faisant de sa reconnaissance la condition nécessaire de l'accession au groupe-sujet, l'analyse et la pédagogie institutionnelles ne risquent-elles pas, une fois encore, de s'épuiser dans une entreprise de déstabilisation sans fin ?

Certes, jamais les partisans de la socianalyse n'ont prétendu qu'elle devait totaliser, du point de vue de l'organisation du temps, la réalité pédagogique; les groupes, concèdent-ils, continuent toujours à fonctionner comme groupes de travail et groupes de base... Néanmoins, ce sont l'analyse et l'action institutionnelles qui représentent leur véritable dynamique. Or cette prétention nous paraît à la fois les légitimer, en ce qu'elle cherche à briser les phénomènes de division du travail et de fusion groupiste, et les contraindre à se démarquer de leurs intentions initiales : " Pour ôter au modèle proposé son aspect "détaché du concret", dit R. LOURAU, la seule solution valable est d'aller jusqu'au bout, c'est-à-dire de considérer l'analyse institutionnelle non comme une activité supplémentaire et séparée (...), mais comme l'outil de formation privilégié dans toutes les disciplines et à tous les niveaux "(1).

(1) Analyse institutionnelle et pédagogie, p. 14.

En réalité, l'analyse institutionnelle, pour être fidèle à son inspiration, ne peut que s'engouffrer dans un processus de généralisation; elle se doit d'abolir tout ce qui fait obstacle à la transversalité : " Dans cette pédagogie, dit R. HESS, au terme de son parcours, la désorganisation est permanente (...), le dérangement est considéré comme l'élément le plus riche, la perturbation est souhaitée "(1).

Ce qui caractérise véritablement le "groupe d'action", comme ce que R. LOURAU nomme ailleurs "le mode d'action contre-institutionnel" (2), c'est peut-être seulement son instabilité. C'est alors, seulement, dans ce sens bien précis qu'il faut comprendre le terme même d'"action": chaque fois que le groupe cesse de se propulser en avant, de mettre en route de nouvelles interventions, de se lancer dans de nouvelles initiatives, il risque de se figer et de revenir au groupe de travail ou au groupe de base. Aussi n'est-il pas étonnant que, dans un texte quelque peu désabusé, écrit dix ans après L'analyse institutionnelle, R. LOURAU soit amené à définir simplement l'autogestion comme "l'assemblée générale permanente" (3). La dialectique hégélienne semble suspendue ici au moment de sa négativité, à l'image idéale d'une liberté en acte, d'un groupe qui refuse de s'aliéner dans la moindre objectivation, de peur d'y perdre la conscience de lui-même. "La communication maximale entre tous les niveaux et dans tous les sens", qui définit la transversalité, risque de se prendre elle-même pour objet, de se contempler en action, croyant ainsi ne jamais renoncer à s'exercer.

(1) La pédagogie institutionnelle, p. 119.

(2) cf. L'analyseur - Lip.

(3) Bilan de l'intervention socianalytique, in L'intervention institutionnelle, p. 225.

L'animateur - sociologue en quête de négativité absolue

Le mérite de G. LAPASSADE est d'indiquer avec clarté jusqu'à quels prolongements peuvent mener de telles théories. Ce que l'on peut apercevoir à travers les quelques témoignages sur la pratique institutionnelle radicale (1) y est donné comme le prolongement nécessaire de l'institutionnalisation. A première vue, pourtant, la "découverte" faite par G. LAPASSADE, au cours de son expérience brésilienne (2), nous introduit dans un univers tout différent de celui que nous avons aperçu jusqu'ici; l'affirmation que l'analyse institutionnelle ne se réalise vraiment que sous forme de "transe" paraît étrange; la définition du projet éducatif en termes de "contre-culture dionysiaque" (3), l'exaltation de la libération des énergies cachées, des déviations libidinales... tout cela ne semble guère correspondre à la définition que R. LOURAU donnait du "groupe d'action", en termes weberiens, comme exercice du "pouvoir rationnel" (4). Pourtant, en fait, il y a bien plus ici continuité que rupture et les thèses institutionnalistes contiennent tous les éléments pour ouvrir à une telle dérive.

D'une part, nous l'avons vu, elles sont attirées vers l'instabilité et la désorganisation permanente comme moyen d'éviter à jamais que les choses ne se figent dans une organisation, conçue à l'image de la mort, comme retour de la personne à la fonction et classification insupportable. D'autre part, elles affirment rompre avec la distance du théoricien par rapport à son objet et énoncent une théorie de l'implication méthodique de l'analyste -

(1) R. HESS, La pédagogie institutionnelle; D. LAURENT, La pédagogie institutionnelle.

(2) cf. Les chevaux du diable.

(3) *ibid.*, p. 109.

(4) Sociologue à plein temps, p. 163.

-psychosociologue ou professeur - dans la vie du groupe. Enfin, elles signalent que le corps, en tant qu'il est vecteur de transversalité, lieu du désir réprimé par l'institution, est un "analyste privilégié" (1). Au carrefour de ces trois affirmations, se profile la limite de la dérive fusionnelle du groupe qui, quoiqu'elle emprunte ses concepts et ses modèles à la psychanalyse reichienne et aux techniques californiennes (gestalt - thérapie, vaudou, etc...), est inscrite comme aboutissement inéluctable de la démarche non-directive. D'ailleurs G. LAPASSADE signale avec insistance que la pratique du T. Group, si elle veut accomplir le mouvement qui l'institue, ne doit pas s'en tenir à un parolisme moralisant (2), mais en arriver au passage à l'acte et à l'implication des corps. Il invoque les travaux de M. PAGES, rogérien critique, découvrant que l'animation d'un groupe non-directif "s'apparente à la transe" (3) et qu'il faut introduire dans son analyse les pulsions sexuelles et les décharges affectives qui sont "la voie privilégiée du contact avec autrui" (4).

En effet, à partir du moment où la communication absolue est donnée comme objectif, à partir du moment où l'analyste refuse de prendre la moindre distance critique avec le groupe dans lequel il intervient, rien n'empêche ce groupe de s'orienter avec lui vers un fonctionnement fusionnel. S'il convient, avant toutes choses, de subvertir toute forme d'institution, la transe collective est bien le mode d'organisation le plus adapté. Certes, l'irruption du corps dans ce processus pourrait sembler paradoxale puisque celui-ci représente bien, malgré tout, un objet incontournable et, en ce

(1) R. LOURAU, L'analyse institutionnelle, p. 286.

(2) Socianalyse et potentiel humain, p. 147.

(3) ibid., p. 178.

(4) ibid., p. 150. C. ROGERS avait déjà, d'ailleurs, fait quelques ouvertures dans ce sens (cf. Les groupes de rencontre, pp. 33 et 34); et L. BRUNELLE note que "la découverte par ROGERS du fait corporel (est) un prolongement naturel de l'empathie" (Travail de groupe et non-directivité, p. 77).

sens, un obstacle à la communication pure : le corps reste toujours institué et, s'il est porteur de désirs transversaux, il est aussi organisation de l'espace, hiérarchie des volumes et structuration du groupe. Mais, précisément, comme le montre M. PAGES, la seule façon de nier le corps est de le survaloriser (1) : le libérer de toutes ses inhibitions, en manifester tous les désirs, c'est l'inscrire dans la contradiction, empêcher la fixation, l'idéalisation, les relations duelles qui menacent de figer le groupe dans une organisation libidinale toute aussi dangereuse que la division du travail. Ce qu'exprime J. CELMA dans le Journal d'un éducateur, ce qu'explique R. SCHERER dans l'Emile pervers, c'est la même volonté de ne pas accepter la censure du désir, qui leur apparaît l'expression la plus répressive de la société autoritaire, le noyau le plus dur de l'organisation sociale, l'obstacle le plus dangereux pour la lutte révolutionnaire : dans cette perspective, l'instituant ce sera la libération de l'énergie libidinale, dans un ordre où elle ne risque pas de se transformer en relations sociales rigides. Et ce projet est, à coup sûr, profondément politique, dans la mesure où il cherche à ouvrir une brèche dans l'appareillage des pouvoirs et touche un domaine qui est perçu souvent comme la part la plus profondément autonome et créatrice de la personne. Ainsi, G. LAPASSADE peut-il affirmer : "les corps se libèrent; ils étaient asservis. L'éducation est un dressage, et ce dressage commence par inscrire les règles dans les corps (...). La révolution sociale ne peut exister qu'en impliquant la libération des corps et des énergies "(2).

Techniques du Potentiel Humain, Bio-énergie, Groupes
"marathon", Gestalt-thérapie, pratiques inspirées de la communauté

(1) La vie affective des groupes, pp. 368 et 369.

(2) La bio-énergie, p. 105.

Synanon, vaudou californien, transe collective... toutes ces formes d'activité groupale se caractérisent, selon A. SCHUTZENBERGER et J.M. SAURET, par le fait qu'elles prétendent instaurer "un accord, une complémentarité profonde, totale et authentique entre tous, en peu de paroles ou en quasi-silence (...), une fraîcheur une perfection des rapports, une désorientation dans le temps et dans l'espace, une suspension du jugement, une acceptation de soi, du groupe, d'autrui, un sentiment de bien-être, d'épanouissement, d'adéquation à l'instant, une impression ineffable de bonheur"(1). Mais, pour G. LAPASSADE, il y a là, bien plus qu'une parenthèse psychothérapeutique, l'expression de "l'explosion instituante"(2), l'émergence d'un discours des corps "qui veut tout dire à la fois, et tenir toutes les déviations dans un même mouvement libérateur" (3). Bien sûr, comme le fait remarquer R. HESS, G. LAPASSADE sous-estime les capacités de récupération d'un tel mouvement par l'ordre social. Mais, en réalité, ce dernier fait confiance à "la ligne noire", celle qui n'accepte pas d'être reléguée dans les marges (4) mais revendique d'inspirer la totalité des comportements humains et toute "la manière d'être dans la vie" (5). Sa référence à la folie dionysiaque marque le désir d'instaurer le délire comme activité révolutionnaire radicale (6). Dans le culte de Dionysos,

(1) Le corps et le groupe, p. 284.

(2) Les chevaux du diable, p. 27.

(3) *ibid.*, p. 126.

(4) *ibid.*, p. 56.

(5) *idem*.

(6) J'ai moi-même écrit en 1970, à l'époque où je tentais avec mes premières classes, une expérience non-directive que je voulais radicale, un article exaltant le délire dionysiaque (Planète plus, Juin 1970, pp. 142 et 143). Je voyais en lui la subversion absolue et manifestais ma confiance dans le groupe fusionnel, seul capable de briser les structures autoritaires : "La folie de Dionysos est appel de l'Autre, appel d'un autre monde par un autre moi; elle est la seule forme de contestation qui ne soit pas récupérable par le système, puisqu'elle en nie jusqu'à ses règles les plus élémentaires" (*ibid.*, p. 142).

en effet, la "parole déliée" n'est pas simple défoulement, elle est le véritable langage du savoir, se niant lui-même à chaque instant et se voulant toujours créateur... L'incohérence, ici, jaillit comme la révolte à l'état pur, brisant toutes les rationalités qui cherchent toujours, plus ou moins, à figer les choses dans la clarté apollinienne. Ainsi s'explique la multiplicité des images de Dionysos dans la mythologie : aucune représentation ne peut l'enfermer, il s'échappe perpétuellement à lui-même, créant et détruisant ses propres créations; il incarne le dépassement perpétuel, l'altérité toujours renouvelée. Est-il excessif de dire qu'il pourrait être l'expression de la transversalité radicale ? "Pour nous, dit G. LAPASSADE, l'apport essentiel est là: il consiste à renouer, par delà la victoire de l'analyse apollinienne, avec la fête dionysiaque, avec les rites de transe de tous les temps" (1).

Mais D. HAMELINE a bien montré (2) à quel point ce projet, comme tous les projets d'école festive, pouvait se dissoudre dans l'introduction de quelques simulacres, se diluer en recettes insignifiantes et en rituels grandiloquents, censés assurer la fonction festive alors qu'ils la ramènent à sa simple énonciation ou, dans le meilleur des cas, à une exhortation enthousiaste, qui ne rencontre pas toujours chez les élèves ou les étudiants l'accueil attendu par le maître. D. HAMELINE interprète ce phénomène en montrant "l'inépuisable capacité (d'un système social comme l'école) de reprendre à son compte le discours des innovateurs, des subversifs et des déviants en réencadrant les effets" (3). On peut aussi y voir la conséquence d'un processus que

(1) Socialanalyse et potentiel humain, p. 179.

(2) Le domestique et l'affranchi, pp. 167 à 181.

(3) *ibid.* pp. 172 et 173.

G. BATESON a proposé d'appeler la "double contrainte" (1), et par lequel l'on met le sujet en face d'une alternative insurmontable: "Je vous oblige, dit le maître, à vous exprimer librement". Mais la contrainte introduite ici n'est pas compatible avec l'objectif qu'elle se propose d'atteindre...La fête, l'expression fusionnelle, sont-elles alors possibles dans l'institution scolaire? G.

LAPASSADE avoue avoir abandonné le projet d'y instaurer quelques enclaves anti-institutionnelles et il s'oriente vers la perspective, plus radicale, de la destruction de l'école (2). A l'extrême limite, la pédagogie institutionnelle, qui avait déjà relégué au second plan les apprentissages scolaires, abolit le cadre même de son insertion : fuite en avant, fascination pour le groupe de relations entraîné dans un mouvement irréversible, vers une négativité radicale dont il nous faut maintenant étudier de plus près le fonctionnement.

II - LE FONCTIONNEMENT DU GROUPE DE RELATIONS

Le "groupe de relations" existe-t-il ?

Une question se pose d'abord, et, quoiqu'elle puisse apparaître naïve ou provocatrice, il convient de ne pas l'éluder: les pratiques de ce que nous avons nommé "le groupe de relations" existent-elles ailleurs que dans les écrits théoriques et les quelques expériences marginales menées dans le milieu universitaire ou la formation des adultes ? Peut-on considérer que les auteurs que nous venons d'étudier ont réellement contribué à inspirer de nouvelles pédagogies scolaires ou bien n'ont-ils fait que théoriser quelques réalisations très localisées, liées à des contradictions institutionnelles précises et à la vacance de leur propre fonction sociale?

(1) cf. Vers une écologie de l'esprit.

(2) cf. Socialanalyse et potentiel humain, pp. 28 à 34. Cf. aussi Les chevaux du diable, p. 99.

Doit-on parler, comme le fait F. OURY, des "pédagogies de l'avenir (qui) illuminent notre ciel gris avant d'éclater comme des bulles au premier contact avec la réalité "(1)? La tentation est grande d'aller ici un peu trop vite en besogne et de renvoyer tout un courant de pensée dans l'ordre de la simple "pédagogie intentionnelle" (2). Certes, comme D. HAMELINE aime à le souligner sous forme de boutade, la non-directivité pourrait bien n'être qu'"un lieu d'où tout le monde revient sans jamais y être allé", une espèce particulière de fantasma a posteriori dont la critique permettrait de définir de nouvelles orientations. Cependant, il n'est pas sûr qu'il en ait été, ni qu'il en soit toujours ainsi : le groupe centré sur une expérience relationnelle apparaît souvent comme un contrepoint fonctionnel au groupe de production. Il ne représente que très rarement la totalité de l'activité pédagogique, mais il s'instaure régulièrement, sous l'effet d'une sorte d'impulsion, comme une tentative pour compenser les handicaps liés au groupe économique.

En ce sens, et contrairement à ce que pourrait laisser penser la faible pénétration de ses théorisations dans le corps enseignant, le "groupe de relations" n'est pas si exceptionnel que cela en situation scolaire : relégué par certains dans les inter-cours, instauré par d'autres dans quelques espaces laissés libres par la pratique didactique, installé par les plus hardis au centre de leur pédagogie, il apparaît comme un moment privilégié où l'on met entre parenthèses les fonctions exercées par chacun dans le groupe - y compris la fonction enseignante - pour tenter d'établir une véritable communication. Les plus radicaux, comme R. HESS, remarquent que "dans la pratique quotidienne de la pédagogie en lycée,

(1) C. POCHET et F. OURY, Qui c'est l'conseil ?, p. 421.

(2) idem.

il est toujours difficile d'aller "jusqu'au bout du désir "(1); ils proposent alors de sortir de l'école, de permettre au groupe "d'explorer un certain style de rencontre, intégrant les dimensions corporelles et dérivantes "(2), dans des cadres où les contraintes institutionnelles sont moins prégnantes. La maison de jeunes prêtera alors ses locaux, désignant en même temps l'espace théorique où la réconciliation est possible.

L'on assistera alors, dans le domaine scolaire à la juxtaposition de deux types de fonctionnement, l'un réalisant, selon le principe de la division du travail (maître/élèves ou élèves/élèves) une tâche imposée de l'extérieur ou choisie démocratiquement par le groupe; l'autre cherchant à retrouver l'unité fusionnelle brisée par la sectorisation des travaux. Le sociologue F. TONNIES parle d'une opposition entre la société fondée sur la complémentarité des fonctions, le commerce et l'échange des biens et, d'autre part, la communauté dont le vécu affectif assure l'unité (3). Pour lui, la société représente une sorte de réalité dégradée où l'homme a perdu le contact direct avec lui-même et ses semblables et dans laquelle il est contraint de marchander son affection. Contre un tel état de choses, il éprouve une certaine nostalgie pour la communauté affective dont la famille représente, à ses yeux, le modèle. Il suppose qu'il est possible de retrouver certaines formes d'expression affective dans les espaces ouverts dans l'ordre de la production et laisse entrevoir l'hypothèse d'une subversion de la société éloisonnée par une sorte d'insurrection communautaire. Il signale ainsi, dans un contexte tout différent, les deux directions que peut prendre l'institution d'un groupe centré sur l'authenticité de la relation.

(1) La pédagogie institutionnelle, p. 107.

(2) ibid., p. 106.

(3) Cf. F. TONNIES, Communauté et société; cf. également J. LEIF, La sociologie de TONNIES.

En effet, l'on est souvent étonné de la double référence, psychologique et politique, des pratiques non-directives. En réalité, il n'y a pas là de véritable dichotomie: en cherchant à créer un nouveau mode de relations entre les personnes, elles donnent le vécu psychologique comme expérience politique de rupture avec une réalité sociale qui est perçue comme profondément aliénante. Selon le moment et les auteurs, cette rupture se veut militante et prétend agir par contagion sur l'ensemble de la société, ou bien elle se manifeste comme un simple repli vers de petites enclaves de liberté. Triomphalistes dans la mouvance des événements de Mai 1968, les pratiques de groupe se feront plus modestes quand les perspectives de changement politique apparaîtront plus lointaines ou décevantes; il ne s'agira plus, alors, que d'établir de petites niches où l'on tentera de vivre autrement, sans attendre un bouleversement d'ensemble. D. HAMELINE, dans un dialogue où il fait s'opposer un professeur épris de rationalité magistrale et un maître convaincu de l'intérêt immédiat d'expériences de groupe, fait dire à ce dernier : "Renoncer à la perfection du bonheur ne va pas sans courage (...); car le désir d'éternité et la nostalgie de la plénitude ont servi longtemps de prétexte à mépriser les bonheurs précaires" (1).

Accepter d'établir, ici et maintenant, quelque chose qui ressemble à une communication authentique, se trouver ou se retrouver soi-même, expérimenter un rapport à l'autre qui ne laisse place à aucune frustration, cela apparaît finalement comme la seule expérience politique encore possible quand le "grand soir" semble à jamais inaccessible; le politique, jadis fondé dans le psychologique, s'y réfugie maintenant comme sur le seul terrain où il puisse se réaliser sans entraves. Il n'est plus question de reconstruire le monde sur de nouveaux rapports humains, mais de

(1) Dialogue entre maître et sorcier, in Autrement, n° 43, octobre 1982, p. 185

vivre ces rapports à l'abri des déterminations extérieures, du fonctionnalisme imposé par l'organisation sociale, dans des espaces privilégiés où les personnes puissent, enfin, se rencontrer.

Ainsi, militantes ou résignées, les pratiques du groupe de relations s'originent dans la même volonté de permettre que se mettent en place de nouveaux rapports entre les individus et que s'expérimente par là une nouvelle manière d'être ensemble. Au regard de cet objectif, les querelles entre les différents courants que nous avons étudiés s'estompent, dans la mesure où elles concernent bien plus le rapport que ces nouvelles expériences sociales entretiennent avec l'ensemble de la réalité socio-politique que leur propre mode de fonctionnement. A notre sens, ces querelles sont plus significatives de leur arrière-fond idéologique que réellement discriminatoires. Dans la situation scolaire, le groupe centré sur les relations vise toujours l'instauration d'une nouvelle expérience relationnelle entre les élèves et, en tant que tel, il nous semble être pris du vertige fusionnel que les plus radicaux n'hésitent pas à assimiler au délire dionysiaque. Aussi n'est-il pas abusif de l'étudier comme une réalité homogène, sous le double éclairage que suggère M. LOBROT quand il fait l'inventaire des critiques qui lui sont faites : " On rencontre tout d'abord, écrit-il, une série d'objections qui consistent à critiquer le caractère "fermé" de ces expériences (...). Créer un lieu de bonheur et l'euphorie dans lequel les individus ont l'illusion de s'aimer et d'avoir résolu leurs problèmes (...) est non seulement illusoire, car cela est impossible dans la situation actuelle, mais dangereux, car cela détourne les participants des vrais problèmes... Un second type d'objections consiste à faire, au contraire, comme si ces expériences étaient parfaitement "ouvertes" et comme si les phénomènes que l'on y rencontre ne faisaient que reproduire les

phénomènes de la société globale "(1).

M. LOBROT considère que ces deux types d'objections s'annulent entre elles; pour notre part, nous allons prendre l'analyse sous ces deux aspects, avant de nous interroger sur l'éventualité d'une annulation réciproque.

Le groupe comme lieu clos, champ mythique de réconciliation

Rien n'est plus marquant chez les théoriciens du groupe de relations que leur aversion pour le modèle industriel et l'organisation économique: l'existence d'une tâche, la recherche d'une efficacité dans la production, leur apparaissent comme l'introduction subreptice de la directivité. Les exigences qui se font jour dans un tel cadre ne manquent pas, à leurs yeux, de contraindre au moins une partie des participants à abandonner leur autonomie pour se rallier passivement à un leader chargé de l'organisation d'ensemble. L'animateur ne tarde pas à y abandonner le souci des personnes au profit de la tâche à réaliser (2). La division du travail n'est pas alors perçue comme un danger majeur parce qu'elle évacue les apprentissages, mais elle est considérée comme une façon de détourner le groupe de ses véritables problèmes qui sont des problèmes de communication.

Or, contrairement à ce qu'affirment les théoriciens de la non-directivité, la centration du maître sur les problèmes de communication ne marque pas une rupture véritable par rapport aux discours traditionnels dans le corps enseignant: comme l'a parfaitement montré J. FILLoux (3), le professeur a tendance à

(1) L'animation non-directive des groupes, p. 98.

(2) ibid., pp. 203 à 206

(3) cf. Du contrat pédagogique.

sous-évaluer sa fonction didactique au profit de son rôle de conseiller psychologique auprès des élèves. Même si sa pratique reste tributaire d'un contenu à enseigner, celui-ci est presque toujours vécu comme un obstacle à sa véritable tâche, qu'il conçoit comme l'établissement "d'une relation privilégiée singulière", dans une espèce de transparence et de communalité" (1). Ainsi se comprend l'attitude habituelle du professeur qui consiste à "masquer la contrainte du savoir institué aux yeux des élèves" (2), à considérer tout dialogue entre eux dont il est exclu comme une forme de rébellion, à cacher ou à justifier maladroitement tout recours à l'autorité, à chercher à percer le secret de chacun et à considérer que la clé de son efficacité est dans la perception de ce qui fait "la personnalité profonde" de l'élève. Ce déni de l'apprentissage, ainsi que le montre J. FILLOUX, est en réalité l'expression d'un savant camouflage, d'un désir de séduction et d'assujettissement, de la volonté de fonder d'autant mieux son pouvoir que l'on en masque l'origine et que l'on en dilue l'exercice dans une série de petites manipulations sournoises. En se prétendant spécialiste des "relations humaines", le maître refuse l'objectivité de sa fonction didactique et exprime "une représentation fantasmatique de l'instance éducative" (3).

Certes, pourrait-on considérer que le professeur non-directif est en mesure d'éviter ce piège puisqu'il renonce délibérément à sa fonction didactique ou la place sous le contrôle du groupe, s'interdit de réintroduire subrepticement une autorité enveloppante et accepte sa vulnérabilité et sa remise en question. Nous nous posons néanmoins deux questions. D'une part, ne participe-t-il pas, à son insu, d'une idéologie du groupe où le savoir

(1) Du contrat pédagogique, p. 61.

(2) *ibid.*, pp. 62 et 63

(3) *ibid.*, p. 318.

représenterait une rupture, quelque chose comme une inégalité qu'il convient avant tout de masquer ? Quel est le prix à payer pour "l'authenticité" de la relation ? N'est-ce pas, tout simplement, la disparition de l'éducateur ? L'altérité que confère le savoir ne doit-elle pas être gommée ? La différence de l'adulte ne doit-elle pas être niée, simplement pour ne pas briser l'harmonie de la relation ? Ainsi s'expliquerait la revendication d'im-maturité que, à la suite de G. LAPASSADE (1), beaucoup d'éduca-teurs ont exprimée, sans toujours très bien la théoriser. Vivre sa spécificité, son âge, ses diplômes, comme une blessure incon-tournable nous semble avoir été le lot de beaucoup. L'animateur non-directif caresse le rêve de l'un-parmi-les-autres, parce que, à ses yeux, la différence implique toujours de quelque façon l'exercice d'un pouvoir et que tout pouvoir obscurcit la rela-tion et chosifie les personnes, dont il fait de simples fonctions. Il y aurait ainsi, derrière ces pratiques, l'affirmation implicite de la nature perverse de tout savoir, comme un retournement radical de la dérive économique qui abolirait la tâche sépara-trice pour accéder à l'unité relationnelle.

D'autre part, l'animateur non-directif ne participe-t-il pas d'une certaine religiosité, au sens où le théologien D. BONHOEFFER la définissait, du fond des geôles nazies, comme "la question individualiste du salut personnel" (2) ? La recherche d'une communication dégagée des contingences matérielles lui appa-raît, en effet, contraire à ce qu'il appelle "le mouvement vers l'autonomie humaine" (3) : analysant l'évolution des connaissances scientifiques, il montre que celles-ci contribuent à donner à l'homme des outils susceptibles de lui permettre de comprendre et

(1) cf. L'entrée dans la vie.

(2) Résistance et soumission, p. 294.

(3) ibid., p. 336

de maîtriser l'univers; quoique cette évolution soit tâtonnante, elle contribue progressivement à le mieux armer et évacue ainsi cette théologie à l'envers qui, au lieu de manifester ce qui, dans l'homme, le grandit, exploite ses faiblesses et exalte ses limites. Mais voilà, dit-il, que, avec la disparition du phénomène religieux, "apparaissent les bâtards sécularisés de la théologie chrétienne, à savoir la philosophie existentielle et la psychothérapie "(1). Pour lui, au moment où la religiosité chrétienne s'essouffle et perd de sa crédibilité, elle est relayée, dans son propre domaine, par une nouvelle théorie de l'intime, une nouvelle métaphysique de l'intériorité qui rejette dans les ténèbres la réalité du monde et de ses combats pour s'intéresser à ce qui serait préservé de tout cela et rechercher la relation dans la "communion" des esprits. En réalité, ce que décrit D. BONHOEFFER n'est-il pas quelque peu présent dans la quête d'un groupe centré exclusivement sur la relation ? N'y assiste-t-on pas au clivage entre des réalités profanes et un univers sacré, dans lequel E. DURKHEIM voit l'essence même du phénomène religieux (2)? Il y aurait ainsi, d'un côté, tout un monde perdu dans l'organisation mécanique, tandis qu'ailleurs, dans un cadre particulier, pourrait affleurer la conscience pure et se manifester la communication authentique. F. LAPLANTINE reconnaît dans ce phénomène "un ritualisme collectif fondé sur de véritables conduites d'inversion" (3). Il explique l'engouement pour le phénomène communautaire par le désir de constituer les petits groupes comme "des lieux saints que l'on investit affectivement de sentiments de toute puissance et de liberté absolue" (4):

"D'un côté, la phratie amoureuse d'elle-même qui se

(1) Résistance et soumission, p. 337.

(2) cf. Les formes élémentaires de la vie religieuse, et en part. p.65.

(3) La culture du psy, p. 135.

(4) idem.

construit, comme toute visée utopique, sur un refus global du temps, de l'histoire et de la mort (...); de l'autre, tout le reste de l'humanité et, en particulier, les grands groupes institués (...) désinvestis sur le mode du rejet excrémental" (1).

D. ANZIEU, pour sa part, rappelle opportunément que les quakers qui "ont contribué à donner à la démocratie américaine sa coloration idéologique, croyaient que la vérité divine ne parle aux hommes que s'ils sont fraternellement assemblés, sans aucune hiérarchie" (2). Cette conviction aurait inspiré, selon lui, certaines théories du groupe et peut-être survit-elle encore à travers la valorisation systématique de la relation dans la pratique pédagogique (3)?

Certes, il n'est pas toujours question, ici, d'abolir le monde; le discours officiel exprime souvent la volonté explicite d'y être présent, il annonce même parfois l'urgence de la tâche de transformation politique. Mais, dans la réalité, ne refuse-t-on pas de prendre en compte tout ce qui pourrait apparaître comme extérieur au groupe ? Ne s'agit-il pas d'exiger de chacun un abandon de ce qui le constitue ailleurs et autrement que comme l'un de ses membres ? Et, plus profondément, l'élucidation de toute transversalité ne peut-elle pas devenir le contrôle absolu par le groupe de toute appartenance extérieure, l'exigence que rien n'échappe à la relation établie ici et maintenant, qu'aucune zone d'ombre, aucune dimension institutionnelle aussi bien que libidinale ne puisse se développer en dehors de lui ? Tout dire, tout

(1) La culture du psy, p. 135.

(2) Dynamique du groupe, in Encyclopedia Universalis, Tome 8, p.50, cf. également D. ANZIEU et J.Y MARTIN, La dynamique des groupes restreints, pp. 55 à 57.

(3) cf., à ce sujet, l'analyse de B. GINISTY, L'éducateur, un nouveau clerc, in Attention ! Ecoles (S. CITRON et coll., pp. 205 à 242).

dévoiler, tout faire dans le groupe, n'est-ce pas accepter sa toute puissance pour vivre en lui une "relation totale" ? Mais quelle est la nature du lien qui en garantit alors l'unité ?

Analysant, sur le plan psychanalytique, "l'illusion groupale" (1), D. ANZIEU montre que tout groupe est d'abord vécu comme un danger et qu'il secrète une angoisse profonde par le fait que la juxtaposition des personnes qu'il manifeste renvoie chacun à son propre corps morcelé: "Le groupe est ressenti par chacun comme un miroir à multiples facettes lui renvoyant une image de lui-même déformée et répétée à l'infini" (2).

On peut supposer, alors, que la distribution des tâches individuelles, même si elle peut apparaître constituer une sorte d'unité organique, ne garantit pas la totalisation qui est nécessaire pour lever complètement la peur d'être détruit. Au contraire, cette diversification des fonctions est une menace supplémentaire; dans la mesure où le lien qui unit les personnes, est strictement fonctionnel, chacun peut imaginer que tel ou tel élément va pouvoir exister en se détachant de l'ensemble, ce qui renverra au fantasme du morcellement physique, dramatisé par l'image insupportable d'un membre de son propre corps continuant à vivre coupé des autres. Il faut donc, pour se préserver d'un tel événement, que chacun, en même temps qu'il est un élément de l'ensemble, coïncide aussi avec la totalité. Seule la conviction partagée que chaque membre est, d'une certaine façon, le groupe à lui seul, sauve l'individu du morcellement que la présence physique des autres et la seule séparation des corps lui fait craindre à tout instant. Pour lutter contre l'angoisse d'être déchiré, la peur d'être

(1) Le groupe et l'inconscient.

(2) *ibid.*, p. 141.

écartelé et de perdre son unité, il est absolument nécessaire que chacune des parties soit exactement superposable au tout; le groupe doit donc produire ce qui, dans le langage courant, s'appellera "l'esprit de corps" et que D. ANZIEU nomme, à la suite d'ERZIEL "le plus grand dénominateur commun des fantasmes individuels" (1). Poussé à la limite, ce mouvement s'accomplit au moment presque magique où les personnes sont réduites à ce dénominateur commun. Là, plus aucun danger de division, l'unité établie dans le groupe renvoie à chaque membre l'unité de lui-même. Le miroir à facettes qui brisait l'image du moi, laisse la place aux deux miroirs face à face qui répercutent à l'infini la même image. L'illusion groupale est alors accomplie : un sentiment d'euphorie s'empare du groupe, chacun s'identifie totalement à lui. FREUD avait analysé ce phénomène comme l'identification des personnes à l'"Idéal commun du moi" incarné par le chef; l'approche de D. ANZIEU ouvre à une interprétation susceptible de mieux nous permettre de comprendre le groupe comme "image d'une toute-puissance narcissique" (2), exigence de l'appropriation totale des personnes par la communauté, d'intégration radicale de toutes les appartenances et négation de toute extériorité. Une analyse plus poussée pourrait peut-être permettre d'identifier ici le modèle de l'inceste (3) ou, comme le soutient J. KRISTEVA, le "fantasme de la toute puissance maternelle" (4). Pour ce qui nous concerne, nous y trouvons seulement l'expression de ce qui nous semble constituer le groupe centré sur les relations comme lieu clos, isolé, érigé en champ mythique de réconciliation par la simple totalisation/abolition des différences individuelles.

(1) Le groupe et l'inconscient, p. 248.

(2) ibid., p. 247.

(3) cf. J.P. BIJEULT et G. TERRIER, L'illusion psychanalytique en éducation, p. 88.

(4) Préface de G. MICHAUD, Ecoles buissonnières, p. 2.

Le groupe comme champ ouvert aux jeux de pouvoir et d'influence

S'il en est ainsi et que chacun des membres du groupe parvient à s'identifier au Moi-idéal qu'ils constituent ensemble, alors il se pourrait bien que M. LOBROT eût raison : l'affirmation selon laquelle le groupe laisse jouer tous les phénomènes d'oppression et reproduit les clivages socio-culturels deviendrait caduque; les différences s'abolissant dans une identification commune, rien ne permettrait de penser que tel ou tel individu pourra s'imposer au détriment de tel ou tel autre. Mais ce serait oublier le mode particulier du fonctionnement identificatoire que nous avons décrit : si chaque individu tend à s'appropriier la totalité de l'imaginaire collectif, il n'intervient pas nécessairement dans son élaboration de la même façon que tous les autres. La négation de l'altérité tient à ce qu'ils ont tous une représentation commune du groupe et non dans le fait que chacun occupe, dans cette représentation, une place comparable avec celle de ses semblables. L'illusion groupale n'est égalitaire qu'en tant que produit; son processus d'élaboration, quant à lui, ne garantit d'aucune façon l'égalité des membres. Aussi ne peut-on éviter d'envisager le groupe comme champ de forces, lieu ouvert aux jeux du pouvoir et de l'influence et dont il faut bien se demander comment et au profit de qui il fonctionne.

Il est un leit-motiv qui revient toujours, sous des formes diverses, dans les justifications théoriques du groupe de relations : il s'agit, dit-on, "de permettre à l'élève comme au maître de ne pas porter de masque" (1), de retrouver "la spontanéité créatrice de l'enfant (...)" et la possibilité d'être soi,

(1) J.C. FILLOUX, Remarques sur l'évolution des tendances pédagogiques, in Pédagogie et psychologie des groupes (A.R.I.P.), p. 63.

de retrouver son être profond..." (1); il s'agit de se dégager des déterminations socio-culturelles, d'oublier les réflexes acquis dans les différents dressages sociaux, pour exprimer sa nature réelle et manifester ce qui fait "l'authenticité" de la personne. La notion d'authenticité joue en effet, ici, un rôle déterminant et nous n'avons pas manqué d'utiliser plusieurs fois ce terme pour exprimer le type de présence à soi et aux autres que l'on prétend instaurer. Un homme, sur ce point, nous semble avoir formalisé de façon particulièrement intéressante cette conception, c'est J.L. MORENO. N'affirme-t-il pas, d'entrée de jeu, dans Les fondements de la sociométrie que "les pierres angulaires du système sociométrique sont les concepts universels de spontanéité et de créativité" (2)? L'objectif qu'il s'assigne est donc "d'inciter (les individus) à être ce qu'ils sont, plus profondément, et plus explicitement qu'ils n'apparaissent dans la vie réelle" (3). Autour de cet axe, J.L.MORENO explore deux directions qui, quoiqu'elles apparaissent contradictoires, n'en constituent pas moins les deux applications légitimes de son projet: d'une part, il met au point une série de tests sociométriques dont l'objectif est de repérer l'organisation des relations affectives dans un groupe et d'optimiser son fonctionnement. D'autre part, à côté de ce qui pourrait sembler une gestion technicienne, voire techniciste, des relations humaines, il propose des méthodes d'expression et de "libération" des personnes dans le jeu de rôle, le psychodrame et le sociodrame. En réalité, ces deux directions de travail participent du même mouvement qui consiste à rechercher ce qui fait la "nature affective profonde" de chaque individu et à fonder sur elle la possibilité de constituer d'un groupe harmonieux. C'est la même orientation qu'avait jadis explorée FOURIER quand celui-ci, après avoir découvert que l'homme est régi par douze passions et

(1) A. SCHUTZENBERGER, Introduction au jeu de rôle, p. 164.

(2) *ibid.*, p. 1.

(3) *ibid.*, p. 44.

et que celles-ci peuvent aboutir à huit-cent-dix combinaisons possibles, avait proposé de constituer la phalange en associant deux représentants, un homme et une femme, de chacun des huit-cent dix caractères définis. Comme FOURIER, J.L. MORENO tente d'organiser le groupe en misant sur "le jeu rationnel des passions" (1).

Toutefois, ce dernier hésite quelque peu sur les conséquences prévisibles de son projet; certes, il ne craint pas de considérer comme légitime l'élimination de deux personnes d'un groupe de travail afin, dit-il, "de supprimer la tension socio-affective" (2) qui pesait sur lui; il envisage même la mise en place d'un véritable "gouvernement sociométrique"... Mais, en même temps, il bâtit une "loi sociogénétique" selon laquelle l'on doit voir à l'oeuvre, dans la genèse de l'organisation de tout groupe, un processus universel de socialisation (3) susceptible, si l'on intervient opportunément, de réaliser une transparence suffisante des relations pour que les phénomènes d'exclusion en soient à jamais bannis. Ce faisant, J.L. MORENO exprime les deux directions possibles qui s'offrent à celui qui veut harmoniser les relations dans un groupe : la direction que nous dirons organisationnelle et celle que nous nommerons spontanéiste. Ce sont aussi les deux solutions dont dispose le maître dans sa classe. Ou bien, en effet, il peut observer les élections affectives dans le groupe et contribuer à ce que chacun y soit situé conformément à ses désirs et à ce qu'il aperçoit de sa "nature"; il intervient alors pour suggérer la constitution de tel ou tel sous-groupe, favorise le déplacement de tel ou tel élève de manière à éviter l'isolement ou la surabondance des relations; il planifie ainsi la complémentarité et peut espérer que, au terme de ce processus,

(1) H. DESROCHE, La société festive, p. 183.

(2) Fondements de la sociométrie, p. 377.

(3) ibid., p. 411.

l'harmonie soit réalisée. Ou bien, il peut faire confiance aux phénomènes de régulation naturelle, laisser les individus se heurter, tâtonner dans leur recherche de l'autre jusqu'à ce qu'ils soient placés de façon satisfaisante. J.L. MORENO appelle ces deux méthodes "planification naturelle" et "planification scientifique" (1) et il conclut qu'elles produisent, à peu de choses près, les mêmes effets : " On pourrait démontrer que les méthodes lentes et "aveugles" qu'emploie la nature, pour sages qu'elles soient apparues à un certain stade de notre connaissance et pour déficientes qu'elles aient semblé à un stade ultérieur , sont valables, prises dans leur totalité "(2).

On mesure la portée d'une telle affirmation et ses conséquences en ce qui concerne le fonctionnement du groupe. Même si le maître n'adhère pas au "libéralisme affectif" de J.L. MORENO, ne peut-on pas penser que la perspective de relations harmonieuses se réduit, concrètement, à une version affective du "right man at the right place" ? Ne peut-on pas imaginer que, en l'absence du contrôle rigoureux d'un psychanalyste, le groupe s'acheminera vers une organisation des pulsions au bénéfice de ceux qui seront capables de manipuler autrui dans leur propre intérêt ou de faire apparaître comme naturelles et sécurisantes les attitudes de soumission à leur égard ? L'on sait que la dépendance peut sembler tout à fait harmonieuse dans la mesure où chacune des parties y "trouve son compte" : aux uns la maîtrise et la puissance, aux autres l'enveloppement bienfaisant et la renonciation à une autonomie qui, même si elle n'est jamais que relative, comporte toujours un risque que l'on évite alors d'affronter (3).

(1) Fondements de la sociométrie, p. 467.

(2) ibid., p. 470.

(3) Cf. l'interrogation d'Y. KLEIN à R. HESS, à propos d'une pratique pédagogique où seraient levés tous les interdits : " Quel enchaînement de comptabilités libidinales allons-nous déclencher, demande-t-il ?" (Ca laisse à désirer, in Cahiers Pédagogiques, n° 176, décembre 1979, p. 23).

Evidemment, dans ce domaine, les clivages socio-culturels jouent de façon un peu moins déterminante que dans le groupe de production...Mais peut-on admettre néanmoins le bel optimiste de M. LOBROT ? "les rapports autoritaires féroces ne peuvent apparaître, affirme-t-il, que dans un milieu "normal" où il est possible d'utiliser certains instruments matériels et humains (par exemple les phénomènes de masse) pour dominer (...). Ils ne peuvent par contre se produire au niveau des groupes restreints qui ne fournissent aucun appui institutionnel à ceux qui veulent dominer les autres" (1).

Est-ce à dire qu'il n'est pas possible que l'on assiste à des phénomènes de pression psychologique, d'isolement ou de tyrannie affective ? M. LOBROT ne le pense pas : il reconnaît que le groupe peut donner lieu à des relations de cette nature (2) mais il indique également que tout cela est sans gravité dans la mesure où "il s'agit d'un système d'échanges complexe dans lequel chacun est à la fois menaçant et menacé, agresseur et agressé" (3). L'absence de pouvoir institutionnel accessible renvoie à une sorte d'égalité radicale au plan affectif; l'impossibilité de transformer une domination passagère en fonction sociale lui paraît suffisante pour écarter tout danger d'oppression véritable dans le groupe. Outre que cette conception néglige les apports théoriques de la psychanalyse et postule, comme le montre G. SNYDERS, que les déterminations extérieures s'arrêtent au seuil de l'école (4), elle nous paraît participer d'une conception du groupe bien particulière : les forces qui s'exercent en son sein

(1) L'animation non-directive des groupes, p. 99.

(2) La pédagogie institutionnelle, pp. 230 et 231.

(3) *ibid.*, p. 231.

(4) Où vont les pédagogies non-directives?, p. 254 à 256.

y sont, en quelque sorte, sacrnalisées, tandis que celles qui s'exercent "du dehors", sous le couvert d'un savoir ou d'une nécessité sociale, y sont vécues comme contraintes aliénantes. Dans le groupe autogéré, il peut y avoir pression, rejet, mais il n'y a pas pouvoir, car le pouvoir c'est ce qui s'exerce dans des fonctions données et les contraint à l'obéissance. On pourrait évidemment rétorquer qu'il est, somme toute, plus facile de repérer et donc de refuser un pouvoir qui s'accepte comme fonction et exerce une autorité précise, que de se détacher d'un processus obscur et diffus d'influence ou de fascination. Mais, en raison même de son aspect surprenant et rapide, l'argumentation de M. LOBROT nous alerte sur le fonctionnement d'un système : en effet, la constitution du groupe comme lieu clos où s'effectue la réconciliation tandis que, derrière les portes, la société continue à chosifier les êtres, rend possible la négation formelle de l'existence du pouvoir dans le groupe. Mais, il y a là quelque chose qui ressemble à une tautologie : l'on définit le pouvoir comme affectation fonctionnelle et, en constituant le groupe comme refus de cette affectation, l'on affirme qu'aucun pouvoir ne règne en son sein. Aucune objection, de toute évidence, ne tient devant une telle argumentation, sauf à se demander si sa cohérence n'est pas seulement rhétorique et ne laisse pas échapper une série de phénomènes qu'il ne suffit peut-être pas de débaptiser pour abolir (1).

Le groupe de relations : une pédagogie à rebours ?

Au total, le groupe centré sur les relations apparaît

(1) C'est, à peu près, la critique que J. PAIN fait à M. LOBROT quand il parle, à son sujet, d'un "volontarisme du pédagogue sur lequel, par décret, la réalité n'a plus de prise" (F.OURY et J. PAIN, Chronique de l'école caserne, p. 326.).

donc comme une tentative pour se débarrasser des déterminations constituées par les compétences scolaires, les situations socio-économiques et les emplacements dans l'ordre de la production. En ce sens, et par ce mouvement, il est évidemment projectif et tourné résolument vers l'avant; il tente de ne pas enfermer chacun dans une fonction strictement ajustée aux résultats déjà établis par son histoire sociale individuelle. Mais, sous un autre angle, le groupe de relations ne s'intéresse-t-il pas, lui aussi, aux personnes sous l'angle de leur passé ? Il ne s'agit plus ici, des compétences sur la base desquelles l'on définissait le rôle de chacun dans l'élaboration d'un projet, mais il s'agit de cet "être profond" de cette nature affective supposée qui doit se dévoiler quand tous les masques ont pu, enfin, être levés. "Mise à nu de la dynamique intérieure de la personne" (1), le groupe cherche à révéler chacun à lui-même et aux autres.

Certes, nous comprenons parfaitement la position de C. ROGERS telle qu'il l'a explicitée dans Le développement de la personne : il n'y a pas incompatibilité entre l'acceptation de soi-même et l'ouverture à l'autre, et ce mouvement, loin de le lier à une définition préalable du moi, le projette en avant, le modifie et l'enrichit. Revenir au sujet n'est donc pas le fixer, le figer dans son passé mais, au contraire, le libérer, lui ouvrir un avenir d'autant plus prometteur qu'il sera intégré au développement de tout son être. Cependant, chaque fois qu'il est amené à décrire les changements intervenus dans les personnes au cours d'une expérience de groupe, C. ROGERS précise que les évolutions remarquées apparaissent, d'un côté, sous l'angle de "la plus absolue liberté"(2) mais que, d'un autre point de vue, "toute pensée tout sentiment, toute action du client sont déterminés par ce qui

(1) J.L. MORENO, Psychothérapie de groupe et psychodrame, p. 158.

(2) Liberté pour apprendre ?, p. 295.

les précède" (1). Il adopte ici une position philosophique classique, particulièrement bien formalisée par DESCARTES, selon laquelle le maximum de liberté coïncide avec le maximum de détermination; mais, alors que, chez DESCARTES, l'existence de cette liberté est fondée sur la possibilité toujours existante de se dérober à l'évidence ou d'échapper aux influences qui s'exercent sur le sujet (2), chez C. ROGERS la liberté n'est, en réalité, que le développement des potentialités de la personne, l'expression de ce qui est déjà là, prêt à se manifester si les conditions lui sont favorables. D. HAMELINE a fortement souligné l'aspect écologique du rogerisme (3) et, en effet, la métaphore de la plante déjà toute entière contenue dans la graine, qui se développe si l'environnement le lui permet, semble bien correspondre à la représentation que C. ROGERS se fait du développement personnel. Au plan philosophique, c'est avec HEGEL que le rapprochement est le plus facile à établir (4): la conception hégélienne de l'Histoire comme réalisation d'un principe déjà présent en soi dès l'origine et que les particularités dialectiques de son développement actualisent progressivement - conception que nous avons déjà rencontrée dans notre cheminement - trouve sa correspondance chez C. ROGERS dans la conception d'un sujet qui, "dans sa croissance psychologique optimale (...) fonctionne sans entraves dans la plénitude de ses potentialités organismiques" (5). Or, ce néo-hégélianisme est toujours présent dans les théories du groupe de relations : le développement des personnes y est présenté comme

(1) Liberté pour apprendre ?, p. 295.

(2) Cf. DESCARTES, Lettres, Lettre au P. MESLAND du 9 Février 1645, p. 113.

(3) cf. La liberté d'apprendre - Situation II, p. 24. Cf également Du savoir et des hommes, pp. 200 à 207.

(4) A. DE PERETTI effectue plusieurs fois ce rapprochement (cf. en particulier, Pensée et vérité de C. ROGERS, p. 151).

(5) Liberté pour apprendre ?, p. 296.

expression d'un donné antérieur qu'il ne s'agit que de faire émerger.

L'on comprend bien où peut s'enraciner cette conviction: elle participe de la certitude qu'aucune évolution profonde ne peut être imposée à l'individu autoritairement et de l'extérieur, qu'il est nécessaire que celui-ci effectue lui-même la démarche et que, à vrai dire, selon l'expression de C. ROGERS, "le seul apprentissage qui influence réellement le comportement d'un individu est celui qu'il découvre lui-même et s'approprie" (1). Or, il est particulièrement facile de glisser de cette position à l'affirmation que tout est déjà donné et que l'apprentissage n'est qu'actualisation; pour que le glissement soit possible, il suffit qu'aucun contenu précis ne soit donné à la notion d'apprentissage ou, en d'autres termes, qu'il manque une théorie de la culture. Faute de définir ce qu'il convient d'apprendre, on ne s'apprend que soi-même ou, plus simplement, on s'exprime. Ainsi, quand L. BRUNELLE distingue non-directivité et non-intervention, il effectue le chemin inverse de celui qui mène au renoncement à tout apport extérieur : " La non-directivité inévitable, car n'apprend que qui veut, n'est pas la non-intervention car, pour éprouver le désir de lire, il faut rencontrer des livres" (2).

Il faut, pourrions-nous ajouter, que l'éducateur propose des livres susceptibles à la fois de s'enraciner dans le vécu du lecteur et de lui permettre de le dépasser. Il faut qu'il reconnaisse le pouvoir de l'objet culturel, médiation entre soi et soi, réalité radicalement autre et pourtant si proche, qui m'apparaît avec l'évidence de ce qui fut toujours là, mais qui me projette en avant, au delà de cette image étriquée de moi-même qu'il rend

(1) Liberté pour apprendre ?, p. 152.

(2) Qu'est-ce que la non-directivité ?, p. 149.

caduque à jamais. Le danger de la pédagogie de groupe, nous l'avions déjà découvert à l'examen des théories du groupe de production, c'est de faire de la métaphysique avec de la méthodologie, d'ontologiser en quelque sorte le processus d'apprentissage pour enlever tout être à ce qui doit être appris.

En conséquence, le groupe de relations requiert seulement que chacun "s'avance sans défenses, sans armure, en étant simplement soi" (1). S'il parvient à lever les inhibitions et à faire tomber les étiquettes sociales, il peut alors espérer que se réalisent certaines découvertes, que des individus se trouvent des préoccupations communes, se rapprochent et nouent des amitiés; il y aura bien alors modification apparente de la topologie du groupe, mais le danger, c'est d'assimiler trop vite cette modification des emplacements affectifs à une véritable évolution des personnes. Car, là encore, l'on fonctionne à l'envers : la liberté de parole risque de ramener chacun à la place que son expérience passée lui désigne, en enveloppant les relations interpersonnelles d'une considération bienveillante réciproque. Un tel pronostic est d'ailleurs confirmé par D. ANZIEU qui, du point de vue psychanalytique, considère que la dynamique de groupe issue de K. LEWIN produit simplement "une idéologie des bonnes relations humaines, de la bonne entente, du bon groupe, du bon chef ..." (2). Il est possible que ce type de procédure soit

(1) G. MURY décrit ainsi les découvertes effectuées dans un groupe non-directif, tout en précisant formellement qu'il ne s'agit pas seulement d'une technique thérapeutique, mais bien de ce qui constitue tout acte éducatif: "Le passé lui-même est l'objet de découvertes nombreuses (...) si bien que nous parvenons à ce que C. ROGERS appelle "le septième stade" et qui correspond en général à la conviction tranquille d'avoir entamé une évolution nécessairement ininterrompue (...). Le client se rapproche effectivement de ce qu'il voulait être avant le traitement" (Introduction à la non-directivité, pp. 89 et 91).

(2) Le moniteur et sa fonction interprétante, in D. ANZIEU et col., Le travail psychanalytique dans les groupes, p. 164.

tout à fait légitime dans d'autres cadres que l'institution scolaire: si l'on annonce qu'il s'agit de permettre aux individus d'opérer un retour sur eux-mêmes, de mieux se situer les uns par rapport aux autres en fonction de leur passé, de leurs désirs ou de leurs préoccupations, alors rien ne s'oppose à de telles pratiques correctement maîtrisées. Mais si, en revanche, l'on prétend articuler au désir présent un objet nouveau, ouvrir à d'autres dimensions culturelles, évoquer des perspectives différentes, susceptibles de découvrir d'autres champs à investir... alors il ne peut pas être question de "laisser simplement chacun devenir ce qu'il est".

III - LES PRESUPPOSES DU GROUPE DE RELATIONS : LA NEGATIVITE

D. HAMELINE emploie le terme de "négativité" pour désigner le moment non-directif en pédagogie, dont il indique qu'il repose "sur la dialectique événementielle hic et nunc, engendrant son analyse et devenant instituante, révélatrice des fonctions de l'institué et dès lors, facteur d'optimisation et d'accroissement des variables pour une opération éducative non définie comme commune" (1). En ce qui nous concerne, et dans le prolongement d'une telle définition, nous considérons que la négativité constitue le noyau théorique des propositions pédagogiques qui suggèrent d'abolir les déterminations qui pèsent sur les personnes pour qu'émerge la communication authentique et que s'expérimentent de nouveaux rapports sociaux. Nous avons vu que cette opération peut prendre les formes symétriques de l'abolition par décret ou de l'appropriation par la communauté de toutes formes de transversalité. D'un côté, le groupe se prétend mise entre parenthèses; de l'autre, il exige d'intégrer toutes les dimensions

(1) Du savoir et des hommes, p. 154.

socio-affectives de ses membres. Mais, dans les deux cas, il y a négation de l'extériorité et recherche d'une entité relationnelle où s'effectue l'apprentissage décisif de la communication. Dans ce mouvement, l'authenticité risque, comme nous l'avons montré, de n'être que la mise à jour d'un hypothétique donné dont on n'aurait qu'à découvrir la nature profonde. Expression de soi, réalisation de la personne, reconnaissance du désir, implication personnelle... toutes ces formules esquissent le même mouvement de retour en arrière. Cependant, comme chez les théoriciens du groupe de production, l'on hésite parfois à aller jusqu'au bout et, en même temps que l'on annonce cette volonté de ressusciter l'être profond, il arrive que l'on mette en place des éléments susceptibles d'en permettre l'extension (1). Rappelons donc que la synthèse qui va suivre ne concerne que l'affirmation, fondatrice de bien des textes et des projets pédagogiques de cette deuxième moitié du XXème siècle, selon laquelle le groupe scolaire serait capable d'instaurer une relation nouvelle, de réaliser une micro-société à fonction anticipatrice ou critique, d'en finir avec l'aliénation et le pouvoir.

L'Ecole comme contre-société

L'histoire des idées est riche de descriptions fabuleuses de groupes où seraient enfin réalisés tous les désirs et où l'harmonie pourrait régner entre les individus réconciliés; la plus célèbre d'entre elles est constituée sans aucun doute par L'UTOPIE de Thomas MORE. A UTOPIA, la propriété privée a été supprimée pour ne laisser aucune place à la convoitise; la démocratie a été établie à tous les niveaux pour empêcher l'usurpation du pouvoir par une minorité. Les utopiens vivent en

(1) A ce sujet, nous montrerons plus loin (troisième partie, premier chapitre) à quel point l'oeuvre de J.L. MORENO est significative.

conformité avec la nature qui "invite tous les hommes à s'entr'aider mutuellement et à partager en commun le joyeux festin de la vie" (1). Il n'est pas question ici de discuter la fécondité politique d'un tel modèle, mais sa proximité d'inspiration avec les théories que nous avons présentées nous incite à regarder de plus près comment y sont réparties les différentes tâches nécessaires à la vie collective: "En général chacun est élevé dans la profession de ses parents, car la nature inspire d'habitude le goût de cette profession" (2). Certes, il est admis qu'un enfant puisse briguer une autre place et, dans ce cas, il est adopté par une autre famille, mais ce fait est donné comme une exception et, pour tout dire, s'il se généralisait, il risquerait de briser l'harmonie sociale en y introduisant un trop grand désordre. THOMAS MORE attire ainsi notre attention sur l'aspect fondamentalement entropique de toute utopie. Le mouvement y est limité à la parlerie politique, mais celle-ci laisse intacte l'organisation économique, au point que la répartition des tâches est renvoyée, chez lui, à l'héritabilité. N'assiste-t-on pas à la juxtaposition de deux réalités qui finissent par fonctionner de façon indépendante, garantissant chacune deux ordres de satisfaction spécifiques? D'un côté, le fonctionnement économique dont il conviendrait d'exclure toute initiative inopportune, dans la mesure où elle risquerait d'atteindre à l'équilibre et à la survie même du groupe; d'un autre côté, le fonctionnement démocratique où se réaliserait une sorte de satisfaction participative réduite au seul discours.

Dans le domaine scolaire, le risque est grand de laisser apparaître un tel clivage. Si le groupe de relations n'y est qu'un moment et que les contraintes institutionnelles imposent que soient réinstaurés régulièrement le fonctionnement magistral ou l'organisation

(1) T. MORE, L'Utopie, p. 148.

(2) ibid., p. 124.

en groupe de production, le moment de la négativité ne sera vécu que comme simple compensation dans l'ordre de la parole et de l'affectivité des difficultés ressenties par ailleurs: la relation "authentique" aura alors, non plus un rôle critique par rapport à la division du travail, mais un rôle de contrepoint, dont la fonction sera plutôt de rendre supportable les contraintes extérieures et les phénomènes de pouvoir qui s'exercent dans les autres modes de fonctionnement collectif. Mais si, conscient de ce phénomène souvent dénoncé, le groupe s'engage dans une réorganisation permanente de son vécu économique, il risque, nous l'avons vu, d'en neutraliser complètement les effets : attiré par l'assemblée générale permanente, il vivra toute tâche comme entrave à sa liberté d'initiative. Dans ce cas extrême, et sans faire au groupe un procès dans le domaine de l'acquisition des connaissances qu'il désinvestit alors totalement, on peut se demander si le clivage n'est pas réinstauré entre ce qui est vécu là, à l'école, dans une situation privilégiée, et ce qui, malgré tout, reste vécu à l'extérieur dans la multiplicité des situations socio-économiques des participants. Réduit à un moment de la vie scolaire ou prétendant la totaliser, le groupe risque de s'instaurer comme contre-société affective, et nous semble perdre ainsi toute prétention à une transformation globale de la société; au contraire, dans la mesure où il s'approche le plus près possible de son projet sans toucher à l'ordre économique qui subsiste à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école, il désamorce toute tentative de transformation socio-politique qui semble devenir désormais inutile.

Ce qui est en jeu ici, c'est la possibilité même de fonder un nouvel ordre politique sans toucher à la réalité des déterminations sociales : en posant les problèmes des personnes sans envisager la nature de leur insertion dans le groupe de travail ou leur vécu social à l'extérieur de l'école, l'on s'interdit d'agir sur ce qui structure réellement la société globale, comme la société scolaire. L'on réduit ainsi l'éducation à l'organisation d'un foyer psychologique privilégié, que l'individu, une fois

sorti de l'école, cherchera peut-être à retrouver dans d'autres lieux, mais qui ne représente aucun danger pour l'ensemble social. Que ce projet se trouve régulièrement revivifié chaque fois que les perspectives d'action politique deviennent plus incertaines ne change rien à son fonctionnement : la contre-société groupale campe dans la société sans pouvoir la transformer, ni apparaître comme un modèle plausible. Elle n'est que le moment de négativité par lequel le groupe tente de retrouver l'unité que son fonctionnement économique lui a fait perdre. Ce que réalise tout groupe de production quand il prétend "faire la fête" et subvertir un temps ses divisions sociales, prend ici abusivement la forme d'un projet politique. Mais, comme l'économie productive, la contre-économie festive s'enracine dans le déjà-là; elle substitue seulement au donné des compétences, celui des désirs. L'école cherche encore ses modèles à l'extérieur d'elle-même, dans des réalités sociales qu'elle reproduit à l'instant où elle prétend les renverser.

La communication comme expérience métaphysique

Si le groupe de relations n'atteint pas son projet politique, l'on peut penser néanmoins qu'il permet la découverte d'autrui et réalise une communication avec lui, impossible dans le fonctionnement habituel de la classe. La philosophie qui l'inspire ici a été, avant C. ROGERS, parfaitement exprimée par BERGSON. L'on sait que, pour ce dernier, il est deux moyens d'entrer en contact avec autrui : le premier, radicalement extérieur, consiste à accumuler des points de vue sur une personne, à combiner des informations sur ses appartenances socio-culturelles, ses fonctions sociales antérieures, ses activités et ses performances. "Mais, dit BERGSON, ce qui est proprement elle, ce qui constitue son essence, ne saurait s'apercevoir du dehors, étant intérieur par définition (...) Description, histoire et analyse me laissent ici dans le relatif. Seule la coïncidence avec la personne même me donnerait l'absolu" (1). Il faut donc, si l'on veut connaître

(1) La pensée et le mouvant, p. 179.

vraiment autrui, abandonner l'analyse pour procéder par intuition, "sympathie par laquelle on se transporte à l'intérieur d'un objet pour coïncider avec ce qu'il a d'unique et par conséquent d'inexprimable" (1). BERGSON montre bien que ce type de connaissance est construit sur le modèle de la connaissance que nous pensons avoir de nous-même et de "notre écoulement à travers le temps"(2). Il est possible, pense-t-il, que nous ne communiquions authentiquement avec personne, mais au moins nous sympathisons suffisamment avec nous-même pour apercevoir que ce type de communication est possible.

L'intérêt de la philosophie de BERGSON est de situer d'emblée le problème au plan métaphysique et de signaler que c'est seulement dans ce domaine que la communication peut apparaître comme absolue. Il nous oblige ainsi à préciser le niveau sur lequel l'on se place quand on parle de "relations authentiques": il est question, ou bien du sujet psychologique, ou bien du sujet métaphysique. Dans le premier cas, l'on risque de laisser le champ libre aux phénomènes affectifs; dans le second, l'on se situe sur un plan où l'égalité radicale n'est pas questionnable puisqu'elle est constitutive même de sa définition. Que ce sujet métaphysique soit alors très fortement teinté d'affectivité et puisse, en tant que tel, être contesté aussi bien par le philosophe que par le théologien, ne change pas la différence radicale de son statut : il est posé en référence à l'universalité, comme conscience immanente à la personne et transcendante au monde, fondement ontologique de la dignité humaine. A l'opposé, le sujet affectif est posé comme noeud de désirs et de pulsions,

(1) La pensée et le mouvant, p. 181.

(2) ibid., p. 182.

enracinés non pas dans l'être, mais dans l'histoire de la personne, non plus nécessaire, mais contingent, livré à la différence et non ramené à l'unité. Au regard de cette distinction, se lèvent quelques ambiguïtés; ainsi comprend-on que l'embaras de M. LOBROT en face des réalités conflictuelles du groupe et l'argumentation rapide qu'il développe à ce sujet contrastent avec la sérénité de C. ROGERS affirmant l'orientation fondamentalement positive de l'être humain. M. LOBROT constate l'existence de forces affectives qui ne convergent pas nécessairement vers l'harmonie, et il se contente d'indiquer qu'elles sont sans importance, tandis que C. ROGERS exprime sa confiance dans un "égalitarisme naturel" (1). Certes, ce dernier étaye solidement sa conviction et celle-ci apparaît tout à fait cohérente (2); elle l'est, en effet, dans son domaine propre, qui est celui de la métaphysique. Et les convergences de la pensée rogérienne avec l'humanisme chrétien, qu'analyse parfaitement D. HAMELINE (3), témoignent, sinon de la nature religieuse de sa pensée, du moins de la facilité avec laquelle l'expérience pédagogique qu'il propose peut s'interpréter en termes d'expérience spirituelle (4).

Le groupe de relations se trouve alors devant une alternative délicate : ou bien s'accepter comme champ de forces et courir le risque d'entériner les dépendances et contre-dépendances réciproques, ou bien se définir comme expérience métaphysique

(1) D. HAMELINE, Du savoir et des hommes, p. 203.

(2) cf G. AVANZINI, Immobilisme et novation dans l'institution scolaire, p. 148.

(3) Du savoir et des hommes, pp. 200 et sq.

(4) C. ROGERS se hasarde lui-même, "avec quelque appréhension" à souhaiter que "la prochaine étape de l'apprentissage concerne le domaine de l'intuitif, du psychique, du vaste espace intérieur qui nous habite (...), que l'enseignement innovateur fasse avancer les apprentissages dans le champ fondamental du non-cognitif" (cité par R. RONDEAU, Les groupes en crise?, p. 175).

et se situer délibérément au delà des différences et des conflits, dans la communion spirituelle. On en arrive alors, dans ce dernier cas, à parler de "la communication comme rapport abstrait d'une personne à une autre personne, sans tenir compte du statut social de ces personnes, ni des formes sociales de la communication"(1). La métaphysique fonctionne comme clôture théorique : elle garantit l'égale bonté de tous les membres sur un plan où elle ne peut être contestée sous peine de paraître attenter à leur dignité. Dans ce domaine, déjà très longuement exploré par des hommes d'inspiration aussi différente que G. SNYDERS (2), D. HAMELINE (3), M. CORNATON (4), il n'est guère nécessaire de pousser plus loin l'analyse : on a suffisamment souligné à quel point la réconciliation provisoire des émotions pouvait camoufler et laisser inchangés les véritables clivages socio-affectifs.

Le projet métaphysique d'une communication totale risque de n'être, à l'école, que la négation formelle des déterminations individuelles et, par là même, de les laisser jouer d'autant plus fortement qu'elles ne font pas l'objet de l'attention de l'éducateur. Il ne reste alors de la "relation authentique" qui était visée que la concordance passagère de quelques affectivités, réunissant un instant les membres du groupe au delà de toutes les réalités qu'ils vivent par ailleurs. En s'installant dans le refus de ce qui constitue sinon la matière du moins le support de la communication, le groupe de relations, à l'instar d'une religiosité souvent dénoncée, pourrait bien se réduire à quelques moments d'effusion collective.

(1) B. CHARLOT, La mystification pédagogique, p. 174.

(2) Cf. Où vont les pédagogies non-directives? et Pédagogie progressiste.

(3) cf. Du savoir et des hommes et La liberté d'apprendre- Situation II.

(4) cf. Groupes et société et Analyse critique de la non-directivité.

La relation comme vérité

Mais si le groupe échoue dans l'ordre du politique et s'épuise dans celui du métaphysique, peut-être peut-il permettre, au moins, de faire l'expérience et l'analyse des rapports socio-affectifs? Sans atteindre l'harmonie dans les relations, il serait l'occasion de produire un savoir, laissant, à la sortie, ses participants mieux armés pour comprendre le fonctionnement des groupes dans lesquels ils seront, plus tard, amenés à s'insérer. Dès 1959, et le fameux numéro du Bulletin de Psychologie qui contribua si fortement à la diffusion de la dynamique de groupe,

J.B. PONTALIS manifeste quelques réticences sur ce point : "Le fait est que, d'abord dérouté par cette référence constante à un groupe comme à un grand fantôme, vous en arrivez rapidement à incarner ce fantôme, à reconnaître ses déplacements, sa consistance, ses avatars et le temps vient, vous félicitez-t-on, où vous ne pensez plus individu, mais groupe. Mais, avez-vous rencontré une dimension nouvelle de l'existence ? Y a-t-il eu apprentissage ou endoctrination ? Ne s'est-on pas donné la conclusion avec les prémices? N'est-ce pas là toute la découverte ?"(1)

Dans cette perspective, l'on peut se demander si tout groupe n'est pas amené, simplement, à produire la théorie dont il a besoin pour exister comme groupe : non pas une connaissance sur lui-même, mais une image fictive de sa réalité en tant qu'elle correspond à l'objectif qu'il s'assigne. S'il en est ainsi, il est alors logique que la théorie produite, simple reflet de son projet, se présente sous forme d'une discrimination systématique entre les facteurs favorables à son développement qui sont valorisés et les forces centrifuges dont il convient de se débarrasser à tout prix. La

(1) Réflexions naïves sur quelques expériences de groupe: phénomène et idéologie, Bulletin de Psychologie, n° 158 - 161, 1959, p. 355.

connaissance obtenue dans le groupe se réduit ainsi au repérage de ces différents éléments, l'expérience acquise à l'habileté à valoriser les premiers et à abolir les seconds. En d'autres termes, le groupe fabrique un ensemble complexe de représentations et de thèses à travers lesquelles il se met en scène comme une réalité menacée et grâce auxquelles il croit préserver symboliquement son existence. Le couple intérieur \ extérieur s'érige en catégories morales avec toutes les conséquences idéologiques que cela entraîne : d'une part, le moindre obstacle apparaissant à la périphérie fait l'objet d'une agression et d'une tentative de neutralisation; d'autre part, la moindre difficulté de fonctionnement est interprétée comme une influence de la périphérie et rejetée à l'extérieur. Il est évident alors que le groupe ne trouve en lui que ce qu'il y met; à l'image du solipsiste installé dans une solitude qu'il a proclamée, sa "théorie" est à l'abri de toute objection; elle réduit la nature de son objet à la définition qu'elle donne et peut donc considérer toute contradiction comme inopérante. Sa fonction n'est évidemment pas de décrire la réalité vécue dans le groupe; au contraire, elle la masque ou, plus exactement, autorise légitimement l'exercice de pratiques qui sont en contradiction avec elle, sous la seule condition que l'on en projette l'origine hors du groupe. Ces pratiques perdent alors leur réalité groupale, ce qui, paradoxalement, les autorise à avoir lieu dans le groupe.

Vu sous l'angle de son fonctionnement théorique, ce que produit le groupe est donc un système dualiste; mais, vu sous l'angle de son économie interne, ce système est un compromis entre, d'une part, l'unité du groupe et les renoncements qu'elle impose et, d'autre part, le poids des désirs divergents. Le dualisme proclamé permet de s'adonner légitimement à la dualité. Peut-on, dans ce cas, parler d'apprentissage ou de connaissance, alors que le groupe n'a fait, là encore, selon l'expression de G. BACHELARD, que "traduire ses besoins en connaissances"(1)?

(1) La formation de l'esprit scientifique, p. 14.

R. KAES propose une étude psychanalytique de ce qu'il nomme l'"idéologie du groupe", qui permet de mieux comprendre le phénomène que nous venons de décrire: "L'idéologie, dit-il, fonctionne comme appareil à exclure tout élément régressif menaçant les adhérences narcissiques à l'objet-groupe ou à ses représentants idéaux"(1).

Il lui faut donc assurer l'unité et la pérennité des relations, nier les failles qui pourraient apparaître, enclôtre le groupe de manière que toute agressivité soit projetée fictivement hors de ses frontières et que toutes les énergies qui le constituent convergent vers un but unique. R. KAES pousse évidemment très loin la recherche au plan des significations inconscientes et il s'intéresse en particulier à la genèse de cette idéologie dans le processus groupal (2). Il y distingue trois phases : un premier temps assure d'abord l'unification du groupe en articulant son intégrité à l'intégrité narcissique de chacun de ses membres. Dans un deuxième temps, il s'engage dans l'organisation matérielle et différencie les places et les tâches. Mais ce moment est particulièrement critique, dans la mesure où il porte la menace de l'éclatement; aussi faut-il que le groupe réinstaure son unité dans un troisième mouvement. Or, "deux voies sont désormais possibles" (3) : ou bien "la fétichisation de l'unité" (4), ou bien la restructuration du groupe sur un autre plan que R. KAES nomme "la position mythopoétique" (5). De quoi s'agit-il ? De quitter le domaine idéologique, celui du déni de l'histoire, de l'unité fantasmatique et totalitaire, pour s'engager dans un processus créatif, dans une relation dynamique dont il indique qu'elle n'est possible

(1) L'idéologie, études psychanalytiques, p. 60.

(2) *ibid.* pp. 209 et sq.

(3) *ibid.* p. 219.

(4) *ibid.*, p. 221.

(5) *ibid.*, p. 240.

que par l'introduction d'une "tierce réalité" (1):

"Cette tierce référence qui vient par la culture dans l'espace transitionnel est une garantie contre l'emprise réductrice de l'idéologie" (2).

Seule l'introduction d'un "ailleurs", de quelque chose qui vienne "d'un autre lieu" (3), permet que le groupe ne s'enkyste pas dans le fétichisme de lui-même et contribue à briser le jeu de miroirs. Nous voici donc revenu à l'affirmation de F. OURY sur l'impérieuse nécessité de la médiation. Serions-nous alors ramené au point de départ ? A l'articulation indispensable entre le groupe de production et le groupe de relations, à la difficile tentative de tenir sur une arête vive, au danger toujours menaçant de juxtaposer simplement les deux instances et de fuir dans l'alternative quand le processus d'alternance ne produit plus les compensations nécessaires?

*

*

*

En réalité, le groupe de relations appelle le groupe de production comme le groupe de production suscite le groupe de relations. L'un et l'autre sont étroitement solidaires et ils partagent à la fois le même fonctionnement à rebours et la même philosophie... La négativité du groupe de relations n'est que l'immédiateté renversée du groupe de production. L'on peut, bien

(1) L'idéologie, études psychanalytiques, p. 251.

(2) idem.

(3) idem.

sûr, tenter de faire jouer les deux types de groupe l'un sur l'autre, les utiliser comme médiations réciproques pour éviter les dangers qui les menacent. La démarche de F. OURY est, à cet égard, l'exemple le plus rigoureux et le plus pertinent; Le plus fragile aussi parce qu'il tente de s'installer sur un fil et que le balancier du maître peut seul éviter la chute. Le plus difficile, enfin, parce qu'il risque toujours d'accumuler les phénomènes qu'il prétend faire se neutraliser. Faut-il conclure alors à l'impasse des pratiques scolaires du groupe, diagnostiquer leur échec à l'examen de leurs exigences ? Nous serions tenté de le faire, mais nous nous demandons s'il n'est pas, plus simplement, suffisant de reconnaître que la notion de groupe n'est pas une bonne "entrée" en pédagogie et qu'elle y joue même le rôle d'un important "obstacle épistémologique".



C O N C L U S I O N D E L A
P R E M I E R E P A R T I E

LE GROUPE COMME OBSTACLE EPISTEMOLOGIQUE

"Quand on cherche les conditions psychologiques des progrès de la science, on arrive bientôt à cette conviction que c'est en termes d'obstacles qu'il faut poser le problème de la connaissance scientifique" (1).

Ainsi s'exprime G. BACHELARD en ouverture de La formation de l'esprit scientifique, ajoutant que ces obstacles ne sont pas extérieurs à l'objet étudié, qu'il ne s'agit pas de facteurs parasites qui viendraient en brouiller la connaissance objective, mais qu'ils apparaissent "par une sorte de nécessité fonctionnelle" (2) dans l'élaboration même du savoir sur les choses.

Nous sommes conscient que, en utilisant ici la terminologie bachelardienne, nous risquons de laisser penser que nous considérons la pédagogie comme une science et que nous revendiquons pour la réalité éducative un statut d'objet autonome susceptible d'une approche univoque. Or tel n'est pas là notre projet: nous voulons simplement rechercher comment l'introduction de la notion de groupe en pédagogie a pu produire toute une série

(1) G. BACHELARD, La formation de l'esprit scientifique, p. 12.

(2) idem.

d'images et de pratiques plus ou moins explicitées, paraissant d'abord brouiller toutes les pistes mais, en réalité, articulées entre elles et obéissant à une logique dans l'ordre même de leur constitution. Aussi allons-nous abandonner l'étude des systèmes pour nous demander très concrètement ce qui se passe pour l'éducateur qui se donne pour mission de renverser le modèle de la classe et d'y introduire des pratiques de groupe. Dans une sorte de "mise à plat", nous verrons ainsi apparaître autrement, dans l'acte même de la constitution du groupe, les thèmes que différents auteurs nous ont permis de repérer.

L'obstacle verbal ou le groupe comme image sociale

Dans la pratique quotidienne de la classe, l'introduction d'une méthode de groupe répond, le plus souvent, à des objectifs d'ordre fonctionnel ou simplement stratégiques : dans le premier cas, il s'agit de relayer une méthode expositive défailante, dans le second, de permettre une participation plus "démocratique" des élèves. L'observation permet de constater alors l'existence d'un simple collage entre un enseignement magistral, chargé de garantir le sérieux de la formation, et des pratiques de groupe chargées d'introduire la dimension participative, ludique ou, simplement, de ménager un temps de détente. Selon les situations, l'idéologie du maître, les exigences de l'institution et la sensibilité politique des formés, le dosage des deux techniques varie et, avec lui, ses justifications pédagogiques. Mais, dans tous les cas, un obstacle surgit dès que le mot "groupe" a été prononcé et il tient à l'ensemble des connotations de ce terme : employé hors de l'école, celui-ci recouvre, en effet, deux grands types de pratiques et nous avons parlé, pour les définir, de regroupements à caractère productif, dont les images les plus familières sont fournies par l'atelier, l'usine, le bureau d'étude ou la ferme, et de regroupements à caractère affectif qui renvoient à des réalités sociales comme le cercle d'amis, le clan, la famille (ou, du moins, une certaine

représentation de celle-ci). Dans le premier cas, le ciment du groupe est assuré par la contrainte extérieure de l'objet à produire, plus ou moins intériorisée par chacun des participants; si le degré d'intériorisation est particulièrement fort, l'on parlera alors de groupe à fonctionnement "démocratique" ou auto-régulé; si le degré d'intériorisation est faible, il sera alors nécessaire qu'une autorité incarne l'exigence du produit et, selon l'habileté de celui qui exerce cette autorité et l'état d'esprit des participants, il pourra s'agir plutôt de violence ou de persuasion. Dans le second type de groupes, le ciment est assuré par un certain équilibre des relations affectives qui peut lui-même tendre vers un respect mutuel et une amitié réciproque ou vers l'idéalisation de l'un de ses membres, dont le groupe attend à la fois nourriture et protection.

A ces deux réalités s'en ajoute une troisième, celle du groupe militant, renvoyant à l'image du parti politique ou de la phratricie révolutionnaire. A notre sens pourtant, cela ne constitue pas véritablement un troisième modèle de groupe, mais représente une dimension nouvelle que peuvent prendre les deux premiers : le groupe productif dans sa dimension militante devient une cellule fortement structurée tandis que le groupe affectif se fait groupuscule d'agitation.

A partir de ces trois axes, l'on peut construire une typologie sommaire qui comporte huit types possibles de groupe dont les représentations affleurent à la conscience dès que l'on décide de s'engager dans une pratique de groupe :

- le groupe productif chargé d'une tâche et dont l'efficacité est strictement économique;

- le groupe affectif réunissant des individus qui se donnent comme objectif le bien-être commun dans l'authenticité des relations;

- le groupe productif/affectif qui, réuni d'abord autour d'une tâche, se propose d'améliorer les relations interpersonnelles

pour s'instaurer en groupe affectif (ce modèle est issu, en grande partie, de la formation des adultes);

- le groupe affectif/productif qui rassemble des individus qui se sont choisis en fonction de leurs sympathies réciproques et qui jugent nécessaire de prolonger leur expérience par une activité commune (monter une pièce de théâtre ou créer une communauté à la campagne...);

- le groupe productif-militant qui se donne une mission de transformation sociale et considère son objectif comme bien plus important que l'intérêt immédiat et le plaisir des personnes qui le constituent;

- le groupe affectif-militant qui prétend réaliser la fusion émotive de ses membres et voit dans ce phénomène un moyen particulièrement efficace de subversion socio-politique;

- le groupe productif/affectif-militant qui tente d'instaurer, dans l'activité productive qui l'accapare, de nouveaux rapports interpersonnels fondés sur le respect réciproque, l'amitié entre les personnes et la démocratie directe (projet qu'inspire largement le mouvement coopératif);

- le groupe affectif/productif-militant qui, ayant éprouvé une certaine authenticité des relations, décide de mettre en place une enclave productive qui voudrait apparaître comme un nouveau modèle socio-politique (désir fortement présent dans le mouvement des communautés qui s'est développé dans les années 70).

Il existe, évidemment, de nombreuses passerelles d'un type à un autre et la plupart des groupes réels oscillent entre plusieurs d'entre eux; mais, sans prétendre épuiser la sociologie des groupes, cette typologie représente néanmoins un ensemble d'images familières qui sont présentes dans l'esprit du maître et parmi lesquelles il va opérer certains choix. Deux facteurs entrent alors en ligne de compte : sa réalité psychologique et ses options idéologiques. En ce qui concerne le facteur psychologique constitué par la personnalité du maître, l'on peut distinguer, selon la proposition de D. HAMELINE (1) trois types

(1) Du savoir et des hommes, p. 67.

de modalités d'intervention : l'intervention maternante, enveloppante et prévenante; l'intervention paternante, prophétique et dynamique; l'intervention fraternante, où le maître refuse d'exercer le pouvoir. En ce qui concerne les options idéologiques, trois possibilités semblent également se présenter : le maître peut avoir une visée religieuse, qui l'amène à rechercher l'expression d'une certaine spiritualité, un projet moderniste, qui le pousse à adapter l'école à la réalité sociale ou une option révolutionnaire, qui l'amène à concevoir sa pratique comme un moyen de subversion. En combinant les types d'intervention psychologiques et les options idéologiques, l'on obtient alors le tableau suivant :

| | idéologie religieuse | idéologie moderniste | idéologie révolutionnaire |
|-----------------------------|--|---|---|
| intervention maternante | groupe affectif / productif (type monastère) | groupe affectif / productif (type centre social) | groupe productif / affectif - militant (type coopérative autogérée) groupe affectif / productif - militant (type communauté alternative) |
| intervention paternante | groupe productif / affectif (type célébration) | groupe productif (type atelier) | groupe productif - militant (type cellule politique) |
| intervention fraternante | groupe affectif (type aumônerie) | groupe productif / affectif (type formation des adultes) | groupe affectif - militant (type groupuscule gauchiste) |

Bien évidemment, les exemples que nous donnons ici, pour chaque type de groupes, le sont à titre indicatif et bien d'autres seraient possibles. Ils reposent plus, nous en sommes conscient, sur une certaine représentation des pratiques sociales désignées que sur la réalité de ces pratiques. Ils interviennent simplement comme modèles implicites, fournissant au maître une série d'indices concernant le langage à utiliser, les techniques à mettre en oeuvre et le comportement attendu des participants.

Mais, pour comprendre plus complètement l'évolution des groupes en situation scolaire, il faut faire intervenir également les contraintes extérieures qui pèsent sur eux; celles-ci peuvent, en effet, infléchir sensiblement telle ou telle pratique, contraignant le professeur ou l'instituteur à adopter un type voisin, soit que celui-ci soit mieux accepté par l'environnement, soit que, au contraire, l'hostilité rencontrée le pousse à radicaliser ses positions et à évoluer vers une idéologie plus révolutionnaire. Cela est particulièrement vrai en ce qui concerne les pratiques inspirées par l'idéologie moderniste : un environnement défavorable pourra jouer sur elles dans le sens d'un repliement vers la tentation "spirituelle" ou bien d'une fuite vers la provocation révolutionnaire. Il reste que, dans tous les cas, c'est le même obstacle qui fonctionne. La pratique du groupe apparaît comme n'ayant pas de spécificité scolaire; elle est alors référée à des réalités sociales extérieures à l'école. Dans ces conditions, son évaluation se fait par comparaison avec le modèle imité, dont l'approche semble, seule, pouvoir signifier la réussite. Les critiques que l'on peut faire de l'extérieur ne peuvent guère, dans ces conditions, être opérantes, car elles sont formulées au nom d'un autre modèle donné comme préférable; les conflits entre partisans des différents types de groupe s'épuisent en arguments irrecevables... chacun a choisi hors de l'école son cadre de référence; la querelle, malgré les apparences, n'est pas scolaire; elle occulte le débat proprement pédagogique, elle fonctionne, en un mot, comme "obstacle épistémologique".

L'obstacle de l'expérience première ou le groupe comme trésor

Le professeur ou l'instituteur qui décident de s'engager dans une pratique de groupe retournent, on l'a vu, l'image qu'ils se font de la classe traditionnelle; ils estiment que cette classe, en ne considérant les individus que comme une collection indifférenciée ouverte à l'assimilation d'un savoir unique, mutile gravement les êtres, les ramène au rang de simples réceptacles, les ignore en tant que sujets. Ils voient dans ce processus une opération d'uniformisation que l'usage de la blouse a pu, un temps, manifester et qui continue à s'imposer, malgré les apparences, dans la distribution de connaissances identiques à chacun et la proposition d'un modèle abstrait à imiter. En opérant cette critique, ils ne signalent pas toujours que cela a pu être l'expression d'une volonté légitime de ne pas laisser jouer les inégalités et de fournir à tous les élèves les contenus culturels nécessaires à leur émancipation. Car, pour le praticien du groupe, l'essentiel est de renverser la perspective, de revenir à la réalité première qui s'impose en face d'une classe : la diversité.

Le passage de la classe au groupe se présente, en effet, comme l'acceptation d'un fait primitif indiscutable : il existe des différences entre les élèves et celles-ci se manifestent aussi bien dans le domaine physique, dans celui des appartenances socio-culturelles que dans celui, plus difficile à saisir, que l'on nommera, selon les époques et les idéologies de référence, les intérêts, les besoins, les motivations ou les désirs. Ce retour au concret apparaît ainsi comme une démarche à la fois réaliste et respectueuse, susceptible de fonder, bien plus que la négation formelle des différences individuelles, une véritable pédagogie.

Or, comme le montre G. BACHELARD, le concret est toujours infiniment séduisant, il se donne comme un ensemble de

caractéristiques pittoresques (1), il est, en réalité, "trop intéressant" (2). Observons l'attitude spontanée du maître: la considération du groupe d'élèves l'amène à remarquer telle ou telle particularité individuelle, à noter la facilité d'un tel dans tel domaine, à s'attacher à l'attitude curieuse de tel autre, à identifier les possibilités originales offertes par la situation particulière d'un troisième. Il va ainsi procéder à un inventaire des ressources qu'il perçoit dans le groupe, répertorier toutes les possibilités qu'il offre, persuadé qu'il permet à chacun d'exprimer ce qui fait sa spécificité. C'est l'image du trésor qui affleure alors à sa conscience : le groupe est vécu comme un ensemble extraordinaire de richesses qui se donnent à sa contemplation émerveillée.

Cette attitude ne procède pas d'un choix idéologique, car le maître ne s'inspire pas ici d'une théorie des dons, qu'il condamne, le plus souvent, par ailleurs; elle est simplement l'attitude naturelle de celui qui, se tournant vers le concret, se laisse fasciner par les miroitements d'une réalité multiple qu'il tente de saisir. Ainsi est-il tout occupé à demander à chacun de se dire, de manifester ses compétences, d'exprimer ses centres d'intérêt. Ce processus, pour lui, est d'abord une manière de faire connaissance avec le groupe ou, plus exactement, de sentir sa classe comme groupe. Mais cette façon d'engager le contact est déjà une pratique de groupe, elle définit un mode de fonctionnement et organise l'espace dans lequel s'effectuera tout travail ultérieur. A travers elle, déjà, perce la division du travail, non pas au nom d'un choix pédagogique délibéré, mais dans l'acte même de constitution de la classe comme groupe. Il se passe là quelque chose que les redressements ultérieurs chercheront parfois à ruiner, mais qui conservera l'emprise tenace de l'expérience première :

(1) La formation de l'esprit scientifique, p. 34.

(2) ibid., p. 54.

comment dépasser, en effet, cette évidence qui se donne d'emblée comme constitutive du groupe ? Le risque, ici, est très grand de s'en tenir à une attitude légitime et dangereuse à la fois : ce qui, dans la prise de connaissance, a pu apparaître comme un respect de l'altérité, une attention à la spécificité de chacun, pourra se pérenniser d'autant plus facilement que le groupe aura vécu intensément cette phase de son existence et qu'il percevra toute intervention de l'éducateur, pour en modifier l'organisation, comme une violence irréparable. Les plus prudentes tentatives d'articuler au désir de chacun un objet nouveau seront vraisemblablement vouées à l'échec car opérant un déplacement insupportable.

L'obstacle de la connaissance générale ou le groupe
comme atome

Aux images éclatées et colorées de la connaissance première du groupe, s'oppose très vite un nouvel obstacle qui est celui d'une connaissance générale ou, plus exactement, de la connaissance du groupe comme généralité. Déjà, dans la perception première, l'esprit croyant saisir toutes les particularités, s'est, le plus souvent, arrêté sur quelques uns de ses éléments : il est apparu dans le groupe des points lumineux, plus significatifs, qui ont provoqué plus de résonance; le maître a repéré quelques caractéristiques individuelles marquantes, concordantes avec son projet propre, sa représentation du groupe, ses références socio-culturelles et ses implications affectives. Or, "la pensée inconsciente, dit G. BACHELARD, s'agglomère autour de ces noyaux et ainsi l'esprit s'introvertit et s'immobilise" (1). C'est alors que, à l'attrait de la singularité, va se substituer une généralisation hâtive: certains faits observés sont privilégiés et isolés; l'esprit concret cède la place à l'esprit systématique, l'observation exacte de la partie se donne comme théorie du tout. Dans la

(1) La formation de l'esprit scientifique, p. 45.

pratique, ce phénomène se manifeste par l'affirmation rapide d'un "intérêt" du groupe, cristallisé autour de quelques points forts, sur lesquels l'on va prendre appui pour engager un projet.

Or, cette façon de procéder est, elle aussi, une nécessité fonctionnelle : il faut bien, en effet, mettre un terme à la considération du groupe comme ensemble de richesses hétéroclites, car celle-ci, établie pour le constituer, risquerait finalement de le dissoudre. Il faut surmonter, d'une façon ou d'une autre, la contradiction entre la reconnaissance des différences interindividuelles, qui constitue la classe en groupe, et la menace d'éclatement que cette reconnaissance fait peser sur lui. Le premier moyen à la disposition du maître pour sortir de la difficulté est d'interrompre l'inventaire des ressources dès que celles-ci font surgir quelques axes suffisamment puissants pour que, à partir d'eux, puisse s'ébaucher une activité: on exploitera alors la compétence affirmée de l'un des membres dans un secteur donné, les matériaux apportés opportunément par un second, l'intervention providentielle d'un père ou d'un ami d'un troisième. Le groupe s'engagera dans un projet qui apparaîtra en continuité avec l'inventaire qu'il vient de faire, intégrant et arrêtant à la fois la considération première de sa diversité. Dans le langage habituel l'on parlera, à ce moment là, d'un groupe qui a trouvé une certaine cohésion, acquis une certaine solidité ou pris sa "vitesse de croisière". L'image qui affleure ici n'est plus celle du trésor, mais celle de l'orchestre "où chacun joue sa note dans le concert général"(1), ou, mieux encore, celle de l'atome; non plus un ensemble de richesses juxtaposées, mais un ensemble dynamique d'énergies dont la stabilité est liée à une série d'attractions réciproques et qui est projeté dans un mouvement au delà de lui-même: quelques uns des membres sont parvenus à relier leurs compétences

(1) J. DEWEY, L'Ecole et l'enfant, p. 29.

pour dégager le profil possible d'une activité; le reste des participants s'agglutine autour de cet atome providentiel.

Cette attitude, pas plus que celle liée à l'expérience première, ne procède d'un choix idéologique : elle apparaît dans le mouvement même du groupe comme un moyen d'immobiliser la parcellisation première en s'appuyant sur les découvertes qu'elle a pu permettre. Or, là encore, cette façon de procéder n'est pas pédagogiquement neutre : elle est déjà une mise en place de la division du travail, l'organisation d'une topologie où chacun occupe la place que lui désignent l'importance et le pittoresque des apports qu'il peut faire au groupe, en fonction des contingences particulières de son existence extra-scolaire.

L'obstacle substantialiste ou le groupe comme graine

Mais une nouvelle difficulté ne tarde pas à intervenir : comment éviter, en effet, que certains participants ne se sentent mis à l'écart, ou ne se considèrent que comme simples spectateurs de l'activité collective ? Organisé autour de quelques uns, le groupe néglige les apports des autres : cela est, certes, une nécessité pour ne pas se disperser dans un inventaire permanent, mais c'est aussi une source extraordinaire de frustrations. Il faut donc que les personnes exclues reçoivent par ailleurs la gratification affective d'appartenir à un ensemble qui dépasse la réalité économique... "Une substance précieuse doit être cherchée, pour ainsi dire, en profondeur" (1). Se constitue alors l'idée qu'une intériorité pourrait apparaître si l'on parvenait à dépasser les apparences séparatrices. Nourri par l'image familière de l'enveloppe et du contenu, de l'âme et du corps, le groupe va se mettre en quête de quelque chose qui puisse lui conférer une sorte d'intimité collective, cachée derrière l'éclatement de ses pratiques.

(1) G. BACHELARD, La formation de l'esprit scientifique, p. 120.

Dans le concret, cela représente le moment où l'on charge le vécu relationnel affectif de compenser les contradictions productives et d'assurer, en deçà, l'harmonie entre les individus. L'instance économique subsiste ici, mais on lui adjoint une deuxième instance, apparemment contradictoire avec elle et qui, en réalité, lui permet de continuer à exister. Une image est chargée de représenter et d'articuler ces deux instances, c'est celle de la graine : principe unique, substance homogène et pourtant porteuse de toutes les différenciations de sa croissance. Chacun, quelle que soit la place qu'il occupe dans le développement du groupe, participe de l'origine, dont il est, en quelque sorte, toujours l'expression. L'on trouve diverses variantes de cette métaphore: la vie du groupe peut être également comparée à celle d'une personne ou d'un animal... Dans tous les cas, cependant, il s'agit de contenir dans une même réalité la multiplicité des fonctions et l'unité d'une origine. L'on sait que Méhenius AGRIPPA, cinq siècles avant Jésus-Christ, avait déjà utilisé l'image du corps humain pour mettre fin à une révolte de la plèbe, désignant par là l'usage idéologique qui pouvait en être fait. En cherchant à compenser la division du travail par le sentiment d'appartenir à la même unité, le groupe ordonne virtuellement à chacun de rester à sa place, il rencontre un nouvel obstacle qui l'empêche de promouvoir les apprentissages individuels.

Or, ce phénomène, à nouveau, n'est pas contingent; il intervient nécessairement pour que le groupe ne sombre pas dans de perpétuels conflits et puisse continuer à exister malgré les frustrations qu'il engendre. Dès que les obstacles de l'expérience première et de la connaissance générale ont été dépassés, s'il se trouve qu'ils ne se sont pas incrustés dans la pratique de la classe, l'obstacle substantialiste surgit à son tour.

L'obstacle animiste ou le groupe comme flamme

Il est difficile pour un groupe scolaire de s'arrêter à ce moment de son évolution; cela peut le satisfaire un temps, mais l'objectivité introduite par la tâche matérielle devient vite une entrave à l'unité relationnelle. Quand il produit, le groupe ne vit plus, il se disperse dans la multiplicité de ses déterminations, il est ramené à l'image de son commencement, alors qu'il croyait l'avoir oubliée en s'inventant une origine. Chaque activité le renvoie à la première prise de connaissance, à cette série de visages et de corps du premier jour de classe; elle souille la splendeur de son intériorité par l'action, elle a un arrière-goût de mort. C'est alors le moment où l'on se met à parler pour pouvoir ne plus faire, et la parole, ici, est synonyme de vie. Au sortir d'une discussion interminable où l'on aura examiné et rejeté successivement une série de projets, le maître aura cette satisfaction profonde d'avoir pu contempler une sorte de morceau de vie à l'état pur. Dans le langage courant, il parlera d'un groupe enfin vivant dans lequel passe un souffle, un élan, une flamme. Ce n'est plus l'image de la graine et de sa patiente croissance qui alimente son discours; il ne conserve de cette métaphore que l'idée de quelque chose qui se développe, mais ce mouvement ne doit plus fabriquer des différences, il doit, au contraire, les nier. L'image de la fusion va alors s'imposer, avec l'ensemble des connotations familières qui lui sont attachées : le feu se nourrit de matériaux, abolit leurs identités, se définit et se renouvelle à chaque instant; il fait, en quelque sorte, de la vie avec de la mort. Mais le feu est aussi dangereux et il convient qu'il inquiète, qu'il effraie, qu'il menace; il appartient au feu de pouvoir tout embraser. Dans le même temps, donc, le groupe se définit une unité et une mission; il doit enflammer son entourage, se propager le plus loin possible... A sa capacité de diffuser la subversion, il mesure l'authenticité de la fusion intérieure; quand il n'inspire plus la crainte c'est que la flamme baisse et que, dans les braises encore rouges, l'on retrouve déjà les différences originelles.

De multiples facteurs, à l'école, empêchent le groupe de parvenir à ce stade de son développement et de s'y maintenir durablement. Cependant, il peut en faire l'expérience passagère dans un silence, un chahut, un moment d'émotion ou une discussion particulièrement animée. Le maître vit souvent avec la conscience que ces moments là représentent les plus grandes réussites de sa pratique pédagogique. Même écourtés, réduits à quelques instants de miracle, ce sont les véritables aboutissements et l'on y sent "battre le coeur du groupe". Il ne faut pas s'étonner alors que cette valorisation du moment fusionnel se manifeste si nettement dans les écrits pédagogiques et les compte-rendus d'expérience : quelle que soit son importance quantitative, celui-ci bénéficie d'une valeur symbolique qui le rend incomparable avec toutes les autres pratiques; et même s'il n'est atteint qu'une fois, dans une occasion exceptionnelle, cela justifie que l'on échafaude une théorie complète autour de lui (1).

Dépassement de l'obstacle substantialiste, le moment animiste du groupe l'engage vers une fuite de la situation scolaire. Peut-être, cependant, peut-on espérer quelques effets en retour? Mais de quel ordre peuvent-ils être? Dévalorisée, la situation scolaire sera investie comme un lieu négatif, ou encore comme une sorte de contrainte nécessaire, un mauvais moment à passer dont il convient de se tirer le moins mal possible. Parce qu'il refuse de se compromettre dans le fonctionnement économique, le moment animiste n'opère qu'un déni symbolique des contradictions et des cloisonnements de l'économie productive du groupe. La réconciliation attendue avec le savoir et avec autrui ne peut s'aliéner dans la réorganisation pédagogique, sous peine de se dévaloriser, de

(1) Je suis moi-même tombé dans ce travers, à l'instar de R. HESS, qui construit tout un chapitre de son ouvrage La Pédagogie institutionnelle, sous le titre très général "enseigner aujourd'hui", autour du compte -rendu d'une seule journée avec sa classe où ce point de fusion lui a semblé atteint (pp. 90 à 107).

redisperser dans l'activité matérielle l'énergie fusionnelle qu'il convient, au contraire, de ranimer précieusement le plus souvent possible.

Néanmoins, l'obstacle animiste peut aussi être dépassé; non pour revenir aux obstacles antérieurs, mais pour s'appuyer sur ce qui, en lui, est source de progression; car cet obstacle, précisément à cause de sa négativité, porte l'espérance d'une rupture possible avec les déterminations premières. Confusément, sur un terrain qui est celui de l'émotion, il contribue à inverser la pédagogie à rebours que nous avons décrite. Même si le vocabulaire qu'il emploie, les dispositifs qu'il met en place, restent tributaires d'une idéologie du donné à révéler, dans ses manifestations les plus radicales, il ébauche quelque chose qui est d'un ordre tout différent: l'affirmation que l'objectif du pédagogue n'est pas à rechercher dans le passé mais dans la négation de ce passé. Il esquisse une démarche projective, il fait fonction d'opérateur d'ouverture : " Que dire d'une réalité qui ne serait pas habitée par l'ailleurs ou le "ne pas encore"? C'est celle d'un enfermement sans porte ouverte sur l'avenir, d'une pétrification sans fenêtre, ouverte sur le large. Un ordre sans progrès. Une stabilité sans changement. Une certitude sans espérance... Une mémoire sans imagination" (1).

Le groupe de production, figé dans l'expérience première de la diversité, clôturé le réel, le reproduit sans ouvrir vraiment à sa transformation. Le groupe fusionnel reconstitue une topologie affective toute aussi figée et dangereuse... Mais, dans ses expériences-limites, poussé au bout de sa propre logique, il dit quelque chose comme : "il faut se tourner vers l'avenir".

(1) H. DESROCHE, Le projet coopératif, p. 35.

Au regard de cette interprétation, les pédagogies de groupe pourraient apparaître comme un immense détour pour revenir à la question de l'apprentissage individuel après avoir surmonté successivement tous les obstacles épistémologiques attachés à la notion de groupe. Au bout du compte, peut-être a-t-il fallu que certains fassent ce détour, refassent le chemin de l'expérience première jusqu'à la fusion animiste du groupe pour qu'ils puissent accéder à la spécificité du pédagogique ? Démarche longue et tâtonnante, et à l'issue de laquelle l'on peut espérer parvenir à un résultat apparemment bien maigre et pourtant véritablement décisif : la certitude que la fonction du pédagogue ne se situe pas dans la contemplation des aptitudes qui se révèlent, mais dans l'intervention pour ouvrir de nouveaux champs, offrir de nouvelles compétences et autoriser, par là, de nouveaux désirs...

"L'Ecole, dit J. CHATEAU, n'est pas faite en vue de la productivité du groupe, ni même en vue de sa cohésion, elle est faite en vue du développement intégral de chaque individu" (1).



(1) Ecole et éducation, p. 43; c'est nous qui soulignons.

deuxième partie

PEDAGOGIE

C H A P I T R E I

ENTREE EN PEDAGOGIE

Il faut donc quitter le groupe, abandonner les pédagogies qui le donnent d'emblée comme formule générale de l'éducation et ouvrent, par là, à de dangereuses dérives. Mais, ainsi que l'on n'aura pas manqué de le remarquer, nos critiques des pratiques de groupe reposent sur un postulat, une conception de la pédagogie qui n'est apparue jusque là qu'en négatif. Certes, en dénonçant ce que nous avons appelé "les pédagogies à rebours", nous avons pu dévoiler ce qui, à l'inverse, nous apparaissait susceptible d'inspirer la recherche pédagogique. Toutefois, il nous faut maintenant expliciter ce mouvement, en indiquer plus précisément la nature et tenter de le fonder au plan philosophique. Malgré le risque d'apparaître vouloir trancher ici sur des questions qui alimentent depuis toujours le débat pédagogique, il importe de justifier les analyses de notre première partie en indiquant les conditions qui, pour nous, permettraient éventuellement d'ouvrir à la reconsidération pédagogique de la notion de groupe.

I - MISE EN PLACE DU POSTULAT DE L'EDUCABILITE

Le concept d'éducabilité

Dans le réquisitoire qu'ils dressent contre l'école communale qui les a exclus, les écoliers de BARBIANA ne s'embarrassent guère de nuances; avec la violence de ceux qui ont connu l'humiliation et la souffrance, mais avec la volonté de convaincre et de construire, ils assènent quelques évidences particulièrement provocatrices. Ainsi s'adressent-ils aux instituteurs:

" Si chacun de vous savait qu'il lui fallait à tout prix faire réussir tous ses élèves dans toutes les matières, il faudrait bien qu'il se creuse les méninges pour trouver le moyen de les faire passer. Moi je vous paierais à forfait. Tant pour chaque gosse qui s'en tire dans toutes les matières. Ou mieux encore une amende pour chaque gosse qui n'arrive pas à s'en sortir dans une matière "(1)

Le renversement peut faire scandale : des élèves suggèrent de punir les professeurs incapables de les faire réussir ! Mais, dégagée d'une forme polémique bien compréhensible de la part de ceux qui ont été rejetés par l'institution scolaire, l'affirmation pourrait constituer, au demeurant, une bonne manière d'entrer en pédagogie. Faire réussir tous les élèves dans toutes les matières, rechercher et mettre en place les stratégies requises pour que tous puissent effectuer les apprentissages proposés, ne jamais rejeter sur l'élève la responsabilité de l'échec tant que l'on n'a pas épuisé tous les moyens possibles pour le faire réussir... tout cela apparaît comme le passage obligé pour entrer dans le débat

(1) Lettre à une maîtresse d'école, p. 109.

pédagogique. Ce n'est pas là l'énoncé d'une thèse parmi d'autres, la proposition d'une opinion que d'autres pourraient venir contredire; c'est la maxime même du projet pédagogique, celle sans laquelle il se réduirait à un saupoudrage de gadgets sans importance, une sorte d'esthétique de l'enseignement, comme un supplément d'âme ou de plaisir dont la fonction, essentiellement décorative, ne toucherait en rien à la répartition "naturelle" des compétences.

Car la question, si souvent posée, de savoir quelle est la meilleure pédagogie contient elle-même une définition implicite de la pédagogie; elle suppose que l'on vise une efficacité de l'acte éducatif, que l'on assigne à celui-ci une mission de formation et, donc, que l'on recherche "un état autre que celui dans lequel se trouve l'individu à éduquer, état auquel il convient de le conduire "(1). Un tel postulat est d'une importance extrême : il ouvre le champ de la pédagogie et autorise, à la fois, la réflexion sur les fins et l'interrogation sur les méthodes qui, sans lui, seraient tout à fait stériles.

Il est d'usage, pour désigner cette affirmation fondatrice, d'utiliser le terme d'"éducabilité". Nous l'emploierons donc ici, non sans une certaine réticence dans la mesure où le mot éducation a souvent été opposé aux termes d'instruction ou d'apprentissage pour désigner une formation plus globale, ne se réduisant pas à l'acquisition de connaissances et se définissant même, parfois, par opposition à elle : "La pédagogie de l'apprentissage, dit J. ARDOINO, est presque toujours anti-éducative" (2). Or, nous ne voudrions pas que l'emploi du terme éducabilité nous

(1) E. CLAPAREDE, L'éducation fonctionnelle, p. 189.

(2) Education et relations, p. 29.

engage, à notre insu, dans une définition de cet ordre et qu'il laisse supposer que nous ne parlons que d'une possibilité très générale "d'éduquer" tous les êtres humains, quels que soient les contenus de connaissances acquis et les apprentissages effectués. Nous ne voudrions pas que, faute de pouvoir s'incarner, dans des cadres précis, en des résultats évaluables, l'éducabilité se réfugie dans des domaines certes très nobles, comme ceux de la liberté ou de la responsabilité, mais où l'accord général sur les termes risque de masquer l'absence de tout critère de réussite et, qui plus est, de couvrir d'un discours généreux ou, dans le pire des cas, tout à fait cynique, la subsistance de situations d'inégalité et de dépendance. Mais nous savons aussi que, symétriquement, à comprendre l'éducabilité comme capacité à effectuer tout apprentissage sous la conduite du maître, cette notion peut se confondre avec celle de malléabilité et encourir le risque d'ouvrir à une éducation gravement manipulatrice. Ce n'est pas une des moindres difficultés du concept d'éducabilité, en effet, que de se dissoudre dans la phraséologie humaniste ou de devoir s'incarner dans ce qui risque de devenir un dressage minutieux. Mais, pour avancer quelque peu sur cette question, qui fera l'objet de notre prochain chapitre, il convient d'analyser de façon plus précise ce concept, tel que nous l'entendons, et d'élucider son statut épistémologique.

Un postulat utile

Le maître croit toujours à l'éducabilité d'une partie de ses élèves; il vit de cette évidence et justifie ainsi sa mission. Le moins directif, comme le plus magistral, a la conviction que quelques uns au moins sortiront de la classe un peu différents de ce qu'ils y étaient entrés. Que les faits viennent contredire cette conviction et il se trouve alors devant un dilemme d'une insupportable simplicité : ou bien renvoyer l'échec à des causes étrangères à l'acte pédagogique, ou bien remettre en question sa pratique. Certes, dans la première hypothèse, les justifications

pourront être de tous ordres et ses convictions idéologiques les lui feront emprunter, selon le cas, au registre de la sociologie, de la psychologie, de la biologie ou, plus simplement, de l'environnement institutionnel défaillant (1). Mais, quoi qu'il en soit, l'effet produit est chaque fois le même : en pointant des causes sur lesquelles il n'a pas pouvoir, le maître préserve l'acte éducatif de toute responsabilité dans l'échec de l'élève. Il renvoie la détermination à l'extérieur de la classe, évite de remettre en question son enseignement, et abandonne la réflexion proprement pédagogique. Celle-ci exige, en effet, que soit repensé le mode de diffusion du savoir, que soient recherchées des procédures adaptées, que soient inventées de nouvelles méthodologies : elle requiert de faire porter l'interrogation sur l'opportunité et la qualité de l'intervention magistrale.

Mais un tel phénomène d'échec total d'une pratique pédagogique est assez rare et, quand il se produit, il ouvre, somme toute, assez facilement à la remise en question. Ce qui se passe, le plus souvent, c'est qu'un petit nombre d'élèves obtient de bons résultats et semble légitimer ainsi une pratique donnée; l'existence d'une réussite, si ténue soit-elle, justifie alors la méthode employée et la met à l'abri des critiques. Car il est facile de conclure que, puisqu'un élève au moins a pu comprendre, c'est que la technique a fait ses preuves et que l'échec des autres est évidemment de leur fait. L'illusion tient, ici, à une conception de la classe comme un ensemble parfaitement homogène, dans lequel tous les élèves pourraient accéder à la connaissance

(1) J.P. BOURGEOIS montre dans une étude sur le thème "Comment les instituteurs perçoivent l'échec scolaire" (Revue Française de Pédagogie, n° 62, 1er trimestre 1983, pp. 24 à 40) que c'est, en réalité, l'absence de dons et l'interprétation biologisante qui viennent au premier rang de leurs explications.

par les mêmes itinéraires. Or, cette égalité est un leurre; comme le fait remarquer R. FONVIELLE, après tant d'autres : "Créer l'égalité ce n'est pas donner à tous la même chose. C'est donner à chacun ce dont il a besoin pour s'élever à la hauteur de l'autre" (1). Dans cette perspective, les travaux d'A. DE LA GARANDERIE (2) sur les profils pédagogiques montrent parfaitement l'imposture qui consiste à traiter tous les élèves d'une classe de la même manière, alors que, même dans l'hypothèse exceptionnelle où leurs niveaux scolaires seraient parfaitement identiques, ils ont chacun une façon singulière d'appréhender le savoir, qui les rend sensibles à tel type d'explication et imperméables à tel autre. Le danger, ici, consiste à renvoyer l'échec à une impossibilité structurelle au lieu de le considérer comme une inadaptation conjoncturelle à laquelle il serait possible de remédier.

A l'occasion d'une enquête significative, P. MARC a bien montré la signification que pouvait revêtir l'usage même du mot "échec" à côté de celui d'"insuccès"(3): alors que ce dernier terme est utilisé pour constater un état provisoire et semble laisser ouverte la possibilité d'une remédiation, l'usage du mot "échec" renvoie à un fait donné comme irrémédiable, dont la responsabilité est toujours imputée exclusivement à l'individu en cause. Cette façon de procéder, dit P. MARC, est "psychologiquement économique" (4); en projetant sur l'autre l'origine du problème, elle ne met nullement en cause l'attitude du maître.

(1) in F. OURY et J. PAIN, Chronique de l'école caserne, p. 347.

(2) cf. Les profils pédagogiques et Pédagogie des moyens d'apprendre.

(3) Echec ou insuccès : regard de l'autre ou regard de soi, in Revue A. BINET et Th. SIMON, n° 570, 1979, pp. 248 à 256.

Faute de pouvoir relativiser ses pratiques, celui-ci bascule dans le fatalisme, il se crispe sur une méthode qui a pu autoriser quelques succès, évacue la réflexion pédagogique qui lui permettait d'élaborer de nouveaux outils, et, pour ceux de ses élèves qui ne comprennent pas, s'évertue à rechercher ailleurs les causes de leurs échecs.

C'est certainement ALAIN qui a le mieux indiqué l'impérieuse nécessité du concept d'éducabilité : " L'on ne peut presque pas instruire sans supposer toute l'intelligence possible dans un marmot, affirme-t-il" (1).

Sans cette supposition, en effet, la didactique s'enkyste, le maître interrompt ses investigations, le premier échec marque l'arrêt de la réflexion heuristique. Mais, de plus, une telle supposition ne peut connaître de demi-mesure sans entrer en contradiction avec elle-même; car rien ne garantit jamais au pédagogue qu'il a épuisé toutes les ressources méthodologiques, rien ne l'assure qu'il ne reste pas un moyen encore inexploré, qui pourrait réussir là où, jusqu'ici, il a échoué. Toute frontière, dans ce domaine, est arbitraire et, même si la fatigue, le découragement, les contraintes institutionnelles imposent le renoncement, cela ne peut faire oublier qu'il aurait dû être possible d'aller plus loin, jusqu'à la réussite complète qui reste le véritable objectif: "Qu'un garçon ne fasse voir aucune aptitude pour les mathématiques, cela avertit qu'il faut les lui enseigner obstinément et ingénieusement. (...) Evidemment, le plus facile est de s'en tenir à ce jugement sommaire, que l'on entend encore trop : "ce garçon n'est pas intelligent". Mais cela n'est point permis. Tout au contraire, c'est la faute capitale à l'égard de l'homme, et c'est l'injustice essentielle, de le renvoyer ainsi parmi les

(1) Propos II, p. 874.

bêtes sans avoir employé tout l'esprit que l'on a et toute la chaleur d'amitié dont on est capable, à rendre à la vie ces parties gelées" (1).

< La tentation est grande de fuir le champ du pédagogique et ses exigences, d'autant plus que les sciences humaines semblent tendre au pédagogue quelques concepts susceptibles de suspendre un temps sa folle aventure en marquant quelques limites à l'éducabilité.

Un témoignage de prudence

Car il en est de l'éducabilité comme de la liberté absolue, que J.P. SARTRE définit comme "la responsabilité totale de son existence" (2)... Parce que, dans l'existentialisme, l'homme est condamné à s'inventer chaque jour, parce qu'il ne peut prétendre à aucune essence et que jamais, jusqu'à la mort, il ne peut s'enfermer dans une définition qui lui procure le repos, l'homme vit dans la nostalgie de l'objet. Pouvoir être enfin quelque chose, avoir un contour, une limite, une fonction, une image aux yeux d'autrui qui lui épargne de faire la preuve quotidienne de son hypothétique nature, tel est le rêve secret du sujet. Puisque je peux, à chaque instant, m'anéantir, remettre en cause par un simple geste, un simple mot, l'oeuvre construite pendant des années, je dois conjurer l'effroyable menace et tenter d'apparaître comme une essence définitive et immuable (3)...

De la même façon, en face d'une responsabilité totale, que rien ne vient borner, le vertige s'empare du pédagogue : comment échapper à la remise en question permanente? Comment interrompre la fuite en avant, s'installer, ne serait-ce qu'un moment,

(1) Propos II, p. 643.

(2) L'existentialisme est un humanisme, p. 24.

(3) cf. L'Être et le Néant.

dans une pratique donnée ? Faire réussir tous ses élèves apparaît, en effet, comme un projet nécessaire mais particulièrement effrayant. Aussi le pédagogue est-il tenté d'assigner des bornes à l'éducabilité et de s'approprier, pour cela, des concepts empruntés à la psychologie et des lois élaborées par la sociologie. Mais cette utilisation, aussi spontanée et généralisée soit-elle, n'est pas sans poser d'épineux problèmes épistémologiques.

Comme M. FOUCAULT l'a parfaitement montré (1), la notion de folie n'est jamais indépendante du contexte idéologique et social dans lequel elle se développe; il en est de même, au demeurant, pour la plupart des formes d'anomie telles que les définissent les psychologues. La frontière entre le normal et la pathologique n'a cessé d'évoluer et, ainsi que l'indique G. AVANZINI, analysant l'oeuvre éducative d'E. SEGUIN, "l'histoire de l'éducation (...) progresse, encore qu'irrégulièrement selon les époques et les sociétés, moyennant un usage sans cesse plus audacieux de ce postulat (l'éducabilité de l'enfant), qui convaint de tenter la formation des sujets jusqu'alors perçus comme imperfectibles" (2).

Ainsi, contrairement à ce qu'une lecture superficielle pourrait laisser penser, l'objectif d'A. BINET et Th. SIMON, dont on connaît les célèbres tests, n'était-il pas de marginaliser de façon définitive une frange d'enfants considérés comme débiles, mais bien de reculer les limites du déterminisme, en isolant provisoirement une partie d'entre eux dans des classes spéciales, avant de les renvoyer dans les circuits habituels de l'école. "Il est incontestable, disent-ils, qu'on devra admettre, dans les écoles et classes spéciales, beaucoup de débiles légers, qui sont destinés à faire retour, le plus tôt possible, à l'école ordinaire" (3).

(1) Cf. Histoire de la folie à l'âge classique.

(2) Edouard SEGUIN : pédagogues contemporains et successeurs, in Revue A. BINET et Th. SIMON, n° 580, 1981, p. 65.

(3) Les enfants anormaux, p. 49

Leur recherche devait donc contribuer à rendre au pédagogue la responsabilité d'une partie de ceux qui étaient, jusque là, confiés à l'institution hospitalière. De plus, leurs conclusions scientifiques les mieux établies sont-elles présentées, modestement, comme liées à l'état actuel des connaissances et à la capacité d'accueil de l'école... Aussi notent-ils la présence de nombreux "cas douteux, des enfants dont on ne peut dire, même après un examen prolongé, si ce sont des anormaux ou des ignorants" (1), et proposent-ils que toutes les décisions d'orientation dans une classe spéciale soient considérées comme "provisoire" (2).

C'est d'ailleurs dans le même esprit que R. ZAZZO propose d'utiliser l'ensemble des tests psychologiques : dans le cas le plus général, dit-il, où les tests semblent corroborer un échec scolaire "on pourrait à bon compte se satisfaire de ce parallélisme en concluant que le manque d'intelligence explique les mauvais résultats scolaires" (3); mais le psychologue doit s'interdire cette interprétation... Il a le devoir de pousser le plus loin possible l'investigation systématique et de "s'interroger sur une discordance possible entre l'efficacité et le potentiel intellectuels de l'enfant" (4). En d'autres termes, il lui faut supposer, jusqu'à l'extrême limite, l'existence d'un potentiel intellectuel et cette supposition doit lui permettre de reculer le plus loin possible la frontière de la déficience intellectuelle. L'espace ainsi dégagé s'ouvre alors pour la pédagogie, qui peut voir dans la psychologie, non une limitation mais une extension de ses pouvoirs. Au demeurant, il n'est pas interdit de penser, comme le font remarquer H. MERCUSOT (5) ou A.

(1) Les enfants anormaux, p. 114.

(2) ibid., p. 124.

(3) in R. ZAZZO, M. GILLY, M. VERBA RAD, Nouvelle échelle métrique de l'intelligence, p. 183.

(4) idem.

(5) in Réussir à l'école (G.F.E.N.) p. 156.

DE LA GARANDERIE (1), que l'échec scolaire puisse entraîner l'apparition de certains symptômes, qualifiés de pathologiques, qui sont susceptibles de disparaître si l'enfant parvient à réussir: la plus grande prudence est donc requise dans ce domaine, et les vigoureuses mises en garde d'A. BINET (2) devraient éviter que ses travaux soient si souvent sollicités à l'inverse de l'inspiration qui les guide.

Dans une perspective comparable, un psychanalyste, comme S. BERNFELD, disciple de FREUD, est amené à conclure un ouvrage dont le titre indique pourtant la volonté de borner les prétentions du pédagogue - Sisyphé ou les limites de l'éducation - par l'affirmation de l'éducabilité de l'enfant et la reconnaissance de l'importance des effets produits par les éducateurs sur "la génération montante" (3): " On peut être ici presque optimiste et soutenir que, si l'enfant n'est pas malléable comme la cire, il ressemble tout de même plutôt à cette substance qu'à un métal. La science de l'éducation aurait tout intérêt à étudier de façon très précise les possibilités et les limites de l'influencabilité de l'enfant "(4)

Or, quand l'analyste se retire et laisse modestement la place au praticien, ce dernier est toujours tenté de refuser cette offre et de brandir les recherches de son partenaire comme une excuse à son inaction.

En bref, le paradoxe tient donc à ce que la plupart des recherches psychologiques ont été souvent utilisées en renversant

(1) Les profils pédagogiques, p. 191.

(2) Cf. Les idées modernes sur les enfants, en part. pp. 99 et 228.

(3) p. 153.

(4) *ibid.*, p. 169.

leur projet; ce qui, à un moment donné, avait pu apparaître comme une chance offerte au pédagogue se transforme en limitation de son pouvoir. Là où le psychologue cherchait à reculer les limites de l'éducabilité, à ouvrir un champ nouveau, la pédagogie trouve l'occasion de renoncer à son action en s'appuyant sur ce qui lui apparaît comme des constatations insurmontables. L'on aboutit à cette inversion significative au terme de laquelle le psychologue "pédagogise" son travail alors que le pédagogue "psychologise" le sien : l'homme de connaissance avoue, en quelque sorte, que ses thèses sont liées à l'action de celui qui peut transformer le réel, tandis que l'homme d'action renonce à cette transformation au nom même des connaissances qui lui sont fournies.

Le même mouvement se produit à l'égard des lois élaborées par la sociologie : les nombreuses recherches établissant le poids des handicaps socio-culturels dans l'échec scolaire (1) sont souvent apparues comme une justification commode des défaillances pédagogiques et ont contribué ainsi à asseoir l'immobilisme du corps enseignant. Or, une telle manière de penser nous semble ignorer le statut de la loi dans les sciences humaines. Celles-ci, en effet, de par leur prétention à la scientificité, ne peuvent être que déterministes : leur recherche consiste toujours à mettre en évidence des rapports de cause à effet et cela est inscrit dans le projet même qu'elles développent : méthodologiquement, elles ne peuvent appréhender leur objet que sous l'angle très limité de ses déterminations. Ce faisant, elles excluent apparemment la liberté et semblent nier la possibilité d'une intervention. Cependant, comme l'a montré E. WEILL, toute loi scientifique suppose, dans son énonciation même, la liberté de celui qui

(1) cf. P. BOURDIEU et J.C. PASSERON, Les héritiers et La reproduction, - C. BAUDELLOT et R. ESTABLET : L'école capitaliste en France et L'Ecole primaire divise. Cf. également La synthèse réalisée sur cette question par J.C. FORQUIN "La Sociologie des inégalités de l'éducation" in Revue Française de Pédagogie, n° 48 (1979), n° 49 (1979) et n° 51 (1980).

la formule (1). L'homme ne peut saisir le monde qu'en tant que celui-ci est déterminé et il ne se saisit lui-même qu'en tant que son comportement entre dans la rationalité, qui est la forme même de sa connaissance. Pourtant, il n'y a pas de science sans liberté car le projet de connaître n'existe que pour une volonté qui s'échappe de l'emprise des choses et opère une mise à distance sans laquelle elle s'abolirait. De plus, les lois psychologiques et sociales sont souvent assimilées aux lois physiques; elles apparaissent ainsi indûment comme indépassables : c'est oublier que, si l'individu peut entrer dans le champ des sciences humaines, si son comportement peut y être décrit sous la forme de lois et apparaître comme nécessaire c'est toujours et seulement a posteriori; c'est une fois accomplie que l'action devient saisissable pour la science, et la loi qui en est tirée est tout au plus descriptive de ce qui se passe dans des conditions données d'exercice de la liberté. L'observation porte toujours sur ce qui est déjà du passé et ne peut anticiper l'avenir qu'en supposant que ces conditions seront toujours reconduites. Comme l'affirme encore E. WEIL, "la crainte pour la liberté de l'individu découle d'une fausse interprétation du concept de "loi" sociale, qu'on identifie à une loi politique ou morale, réglant et non décrivant le comportement"(2). Or, le danger est grand pour le pédagogue de ne pas faire cette distinction et d'utiliser les conclusions des sciences humaines pour expliquer ses échecs, sans remarquer qu'il suffirait de modifier les pratiques étudiées pour changer ces lois et faire progresser l'éducabilité de ses élèves. Il est ainsi "paralysé par le pessimisme"(3) alors qu'il conviendrait, au contraire, qu'il considère ces lois comme un constat très ponctuel, susceptible de lui permettre d'analyser un moment donné de sa pratique et de la modifier. D'ailleurs, la considération du flottement des concepts

(1) Logique de la philosophie, pp. 43 et 44.

(2) Philosophie politique, p. 45.

(3) M. SCHIFF, L'intelligence gaspillée, inégalité sociale, injustice scolaire, p. 214.

en sciences humaines, de leur fréquent réaménagement sous le poids de la modification des conditions socio-historiques, devrait l'inciter à la plus grande prudence : l'élève considéré hier comme anormal, voire comme débile, celui considéré comme prisonnier de conditions matérielles jugées indépassables, peuvent s'avérer demain parfaitement éducatibles...

Une exigence morale

Trop souvent confondue avec le moralisme, la morale semble tombée en désuétude. Pourtant le terme peut être employé pour qualifier le postulat d'éducabilité. Les travaux de R.

ROSENTHAL et L. JACOBSON (1) ont mis, en effet, en évidence l'importance de l'attente du maître sur le résultat obtenu par l'élève. ALAIN déjà avait noté que "ce qui est incertain devient vrai par cela seul qu'on le dit" (2), et qu'il "est clair que, si le maître n'attend rien de bon, l'enfant se laisse tomber au niveau le plus bas" (3). Afin de fonder expérimentalement cette intuition, R. ROSENTHAL et L. JACOBSON ont mené, à Oak School, une expérience devenue particulièrement célèbre, grâce à laquelle ils ont pu prouver que le préjugé favorable intervient comme un facteur déterminant dans la réussite scolaire. Si la prophétie se réalise presque toujours, c'est, pensent-ils, qu'elle crée les conditions de sa réalisation. Elle constitue, au sens que J.L. AUSTIN donne "à ce terme" (4), une affirmation "performative": elle n'a pas pour fonction de constater un fait et elle fait plus que décrire une intention; elle constitue, en elle-même, un acte, dans la mesure où son énonciation, dans un contexte donné, peut, en tant que telle, y produire une transformation... En supposant qu'un enfant

(1) Cf. Pygmalion à l'école; cf. également Pygmalion en classe, in A. GRAS, Sociologie de l'éducation, pp. 245 à 254.

(2) Propos II, p. 962.

(3) ibid., p. 1091.

(4) Cf. Quand dire, c'est faire.

est déjà un bon élève, le maître lui permet de prendre confiance en lui, il lui communique "par le jeu -largement inconscient- de ses expressions, de son ton de voix, de sa posture" (1), une image de lui-même à laquelle il tendra progressivement à s'identifier. De la même façon, celui dont on n'attend rien de bon se conformera à la représentation de lui-même qu'il prête au maître et la communication s'établira sur cette base. On peut se demander, en effet, si l'influence de l'attente de l'éducateur n'est pas liée à la simple nécessité pour l'élève d'entrer en communication avec l'adulte en parlant le même langage que lui : certains élèves, la pratique quotidienne de l'enseignement le prouve largement, ne sont de mauvais élèves que par respect pour l'image d'eux-mêmes que leur renvoie le professeur, pour parler en quelque sorte le même langage que lui, se situer sur le terrain que le maître a choisi pour établir l'échange. En ce sens, l'arrivée d'un progrès inattendu peut apparaître comme une manière de briser le consensus et, de part et d'autre, l'on cherchera des explications périphériques à ce phénomène, permettant de ne pas toucher à la nature de la relation entretenue.

Dans le même ordre d'idées, les recherches effectuées par le groupe bulgare du professeur LOZANOV et recensées par F. SAFERIS (2) paraissent confirmer de telles conclusions : le fait de suggérer à des étudiants qu'ils sont capables d'assimiler une grande quantité de notions augmente considérablement le rendement de l'apprentissage (3); à l'opposé, l'affirmation qu'il va s'agir d'exercices faciles, "suggère la croyance en de faibles capacités" (4), déconsidère les étudiants à leurs propres yeux et constitue

(1) R. ROSENTHAL et L. JACOBSON, *Pygmalion en classe*, in A. GRAS, *Sociologie de l'éducation*, p. 252.

(2) cf. Une révolution dans l'art d'apprendre.

(3) *ibid.* p. 27.

(4) *ibid.*, p. 120



une entrave importante à l'apprentissage.

Dans le domaine plus précis de l'évaluation, G. NOIZET et J.P. CAVERNI remarquent que "les mêmes copies sont évaluées différemment lorsqu'on donne aux évaluateurs des informations différentes sur les élèves censés les avoir rédigées" (1): ainsi les notes les meilleures sont-elles attribuées aux élèves présentés comme ayant le meilleur niveau et l'on peut supposer que cette surévaluation de leurs résultats constitue pour eux un appui non négligeable. Pour expliquer ce phénomène, les auteurs utilisent la notion de dissonance cognitive élaborée par L. FESTINGER et selon laquelle "l'existence simultanée d'éléments de connaissances qui d'une manière ou d'une autre ne s'accordent pas, entraîne de la part de l'individu un effort pour les faire, d'une façon ou d'une autre, mieux s'accorder" (2). Le professeur aurait donc tendance à rejeter les informations qui pourraient venir contredire la représentation qu'il se fait d'un élève et de son niveau. Il ramènerait toujours celui-ci à l'image première qu'il en a eu ou qui lui en a été donnée... On mesure les conséquences de ce fait concernant la notion d'éducabilité et leur portée morale : si l'attente suscite la conformité, il est clair que la conviction de l'éducabilité de l'élève représente une règle de déontologie sans laquelle tout enseignement risque de se réduire à une opération de sélection sociale dont le maître sera un instrument d'autant plus efficace qu'il aura intériorisé avec moins de distance critique les modèles de réussite fournis par l'environnement idéologique.

Ces analyses demanderaient, évidemment, à être complétées de façon détaillée par la mise en évidence des facteurs liés au processus d'identification . Il faudrait montrer que l'éducateur

(1) Psychologie de l'évaluation scolaire, p. 97.

(2) L. FESTINGER et E. ARONSON, Eveil et réduction de la dissonance dans les contextes sociaux, in C. FAUCHEUX et S. MOSCOVICI, Psychologie sociale théorique et expérimentale, p. 109.

privilégie les élèves en qui il se reconnaît quelque peu, et que ceux-ci réussissent d'autant mieux qu'ils peuvent s'identifier au modèle représenté par l'adulte. L'existence d'une "surface commune", d'affinités psycho-sociologiques, jouent grandement dans la désignation de ceux qui sont censés devoir réussir à l'école; et l'on pourrait même trouver là l'explication du phénomène curieux, mis en évidence par M. CHERKAOUI (1), selon lequel la baisse des effectifs dans les classes ne bénéficie pas toujours aux élèves des milieux socio-culturels les plus défavorisés (2); au contraire, il semble que les enfants des milieux modestes fuient les petits groupes et que leurs résultats scolaires soient meilleurs dès que l'effectif devient plus important. Ne serait-ce pas parce que, dans les petits groupes, les phénomènes relationnels et les processus d'identification jouent de façon plus forte et que, sur ce terrain, ils sont gravement handicapés ? Comme l'affirme D. ZIMMERMANN, au terme d'une enquête sur la sélection non-verbale à l'école, "l'élève aimé est celui qui correspond davantage aux normes esthétiques ou affectives que pédagogiques de l'enseignement" (3). M. BROSSARD insiste, de son côté, sur l'importance des rapports sociaux entre l'enfant et ceux à qui il s'adresse, montrant l'influence de ceux-ci sur la forme et l'étendue de la communication et, à terme, sur les résultats scolaires (4).

En bref, "l'image du sujet universel" cache souvent,

(1) Les paradoxes de la réussite scolaire.

(2) *ibid.*, p. 16.

(3) La sélection non-verbale à l'école, p. 156.

Cf. également, sur ce sujet, P. PERRENOUD "Des différences culturelles aux inégalités scolaires", in L. ALLAL, J. CARDINET, P. PERRENOUD, L'évaluation formative dans un enseignement différencié, pp. 36 et 37.

(4) Cf. Critiques et perspectives, in Psychologie et éducation, n° 4, vol. II, déc. 1978, pp. 163 à 172. L'ensemble du numéro, intitulé "Langage et classes sociales", argumente et développe ce point de vue.

comme le signalent J.C. DESCHAMPS, F. LORENZI-CIOLDI et G. MEYER, une définition fort étroite du "sujet éduicable" (1), et le danger est grand de reconnaître comme bons élèves ceux qui ressemblent au maître tandis que les autres sont désignés comme de mauvais sujets. Là encore, le postulat de l'éducabilité représente la meilleure protection contre ce type de phénomènes: il contraint l'éducateur à ne pas s'arrêter à la représentation première qui lui désigne son semblable comme le meilleur, il l'empêche d'assimiler la différence à l'échec et ouvre la porte à la recherche de moyens spécifiques susceptibles de faire réussir chacun de ses élèves.

Un pari nécessaire

L'on sait que le thème du pari a été longuement développé par PASCAL et qu'il a considérablement embarrassé ses commentateurs. L'on connaît l'argument : en l'absence de certitude absolue concernant l'existence de Dieu, l'homme a tout intérêt à parier sur cette existence car "si vous y gagnez, vous gagnez tout; si vous perdez, nous ne perdez rien. Gagez donc qu'il est sans hésiter" (2). On comprend l'inquiétude suscitée par une telle démonstration : comment accepter, en effet, de voir le problème métaphysique réduit à ce qui peut apparaître comme un sordide calcul? Mais une telle interprétation du pari est particulièrement restrictive; elle en fait un simple artifice de démonstration alors que, chez PASCAL, ce discours est en parfaite cohérence avec sa théorie de la connaissance : ce qu'il formule ailleurs en parlant des "premiers principes" qui ne sont connus que par "le coeur", trouve ici sa correspondance dans l'affirmation que l'engagement précède la connaissance. Ce que révèle, au fond, le pari c'est que l'on

(1) L'échec scolaire, élève modèle ou modèles d'élèves, p. 210.

(2) Pensées et opuscules, éd. BRUNSCHVICG, n° 223, p. 439.

(3) ibid., n° 282, p. 459.

s'interdit de connaître tant que l'on n'a pas fait le choix de connaître. Et la forme même du pari signale que cette opération n'exclut jamais une part de risque, qu'elle est toujours un saut dans l'inconnu et que c'est seulement au terme du processus qu'apparaîtront les raisons décisives qui pourront justifier pleinement le choix. Mais PASCAL ajoute que cet engagement même crée, en quelque sorte, les conditions de sa réussite, qu'il transforme le réel et que la force qui le porte contribue à faire s'incarner l'objet, même hasardeux, pour lequel il a opté.

Comment ne pas reconnaître dans cette démarche ce que nous avons décrit comme le postulat de l'éducabilité ? Et quelles meilleures formulations pourrions-nous en trouver que celles proposées par PASCAL ? "Oui, mais il faut parier; cela n'est pas volontaire, vous êtes embarqués" (1)... Vous, l'éducateur, affronté à la mission de former des êtres humains, vous ne pouvez éviter de choisir: les considérer comme éducatibles, ou les renvoyer à jamais dans les ténèbres. Supposer en eux l'intelligence, toute l'intelligence, ou renoncer à exercer votre mission. "Et cela étant, quand il y aurait une infinité de hasards, dont un seul serait pour vous, vous auriez encore raison de gager un pour avoir deux, et vous agiriez de mauvais sens, étant obligé à jouer, de refuser de jouer une vie contre trois à un jeu où d'une infinité de hasards il y en a un pour vous" (2)... S'il était une seule chance, une chance infime, que cet enfant soit intelligent, qu'il puisse comprendre et progresser, vous devriez la tenter, Car, que savez-vous de l'intelligence de cet enfant? "Il n'est pas certain qu'elle soit, mais qui osera dire certainement possible qu'elle ne soit pas(3)". Et que risquez-vous à parier sur elle ? "Quel mal vous arrivera-t-il en prenant ce parti"(4)?

(1) Pensées et opuscules, éd. BRUNSCHVIG, n° 223, p.437.

(2) *ibid.*, p. 439.

(3) *ibid.*, n° 234, p. 442.

(4) *ibid.*, n° 233, p. 441.

Vous aurez, tout au plus, perdu un peu de temps; mais quel enjeu dérisoire à côté de ce que vous pourrez gagner s'il arrivait à progresser, si vous pouviez, un jour, faire reculer d'un pas la fatalité ! Et ne croyez pas surtout que la confiance que vous mettez en lui sera inutile; c'est elle qui contribuera à le construire, c'est en s'appuyant sur elle, qu'il deviendra ce que vous aviez supposé... "Je vous dis que vous y gagnerez en cette vie; et qu'à chaque pas que vous ferez dans ce chemin, vous verrez tant de certitude du gain, et tant de néant de ce que vous laissez, que vous reconnaîtrez à la fin que vous avez parié pour une chose certaine" (1).

On nous pardonnera ce moment de lyrisme immodeste qui révèle vraisemblablement, dans sa forme, la nature même de l'enjeu. Faudrait-il que ce qui ouvre le champ à la réflexion pédagogique ne soit pas seulement une affirmation utile, prudente, morale, épistémologiquement nécessaire, mais aussi l'expression d'une conviction qui la porte et qui dépasse largement le projet même de l'école ?

II - L'EDUCABILITE A L'EPREUVE DE LA SCIENCE

L'inné et l'acquis : un débat idéologique

Nous n'ignorons pas que, en affirmant l'éducabilité radicale de tous les élèves dans tous les domaines, nous risquons d'apparaître comme gravement démagogique. Ainsi E.GRENIAT vilipende-t-il les "sociologies à la mode" qui rejettent en bloc les acquis de la biologie, de la psychométrie et récusent jusqu'à la "notion de débilité" (2). Car, on peut arguer du statut particulier de la loi en sciences humaines pour maintenir la possibilité de l'intervention

(1) Pensées et opuscules, éd. BRUNSCHVICG n° 233, pp. 441 et 442.

(2) L'intelligence: inné ou acquis ?, Revue A. BINET et Th. SIMON, n° 566, 1979, p. 26.

éducative et lutter contre le fatalisme psychologique ou sociologique; mais peut-on ignorer l'existence de données génétiques et de lois physiologiques qui se présentent comme indépassables ? Nous faudrait-il donc entrer dans la difficile querelle de l'inné et de l'acquis ? La question n'est pas neuve et suscite, au plan scientifique, de nombreuses controverses. Il n'est aucun apport dans ce domaine qui ne soit vite démenti et aucune expérimentation à laquelle ne vienne s'opposer une contre-expérimentation qui apparaît tout aussi probante. C'est que, en réalité, la question est saturée d'idéologie; aussi préférons-nous suivre la voie tracée par le généticien A. JACQUARD, qui suggère que "le vrai problème n'est pas de préciser "la part de l'hérédité dans l'intelligence", question qui, ainsi formulée, ne peut avoir de réponse; le vrai problème est de comprendre pourquoi certains posent cette question"(1).

A quoi assistons-nous, en effet, dans le domaine pédagogique ? D'une part des hommes comme P. DEBRAY-RITZEN (2) ou L. MORIN (3) dénoncent l'imposture qui consiste à nier l'existence de différences objectives d'intelligence entre les enfants : "Chez les primitifs, hommes d'autrefois, n'importe quel idiot a assez de sens commun pour savoir qu'il n'invente rien en affirmant l'existence d'une certaine sélection naturelle (...) Il y a des grosses et des petites tomates; des chiens "intelligents" et des chiens "idiots"(4). Le pédagogue doit donc abandonner sa superbe et convenir qu'il ne peut tout apprendre à tous qui, d'ailleurs, fait-on remarquer, ne le demandent pas. Sa tâche est de diagnostiquer les "aptitudes naturelles" et de s'efforcer de les promouvoir, sans gaspiller son temps et vouer ses efforts à un échec

(1) Intelligence, génétique et politique, Le Monde, 19-11-1978, p. 2.

(2) Cf. Lettre ouverte aux parents des petits écoliers.

(3) Les charlatans de la nouvelle pédagogie.

(4) ibid., p. 97.

certain en s'acharnant à vouloir développer chez un enfant des capacités qu'il n'a pas (1).

On a bien souvent expliqué les graves dangers d'une telle conception et il serait vain de refaire ici une recension des travaux sur ce point; le Groupe Français d'Éducation Nouvelle, en effet, a effectué une utile synthèse et montré, à travers de nombreux apports, l'effet pervers des théories de l'héritabilité, dont l'objectif idéologique est de naturaliser les inégalités sociales et de légitimer ainsi l'ordre établi (2). Plus récemment, un colloque de l'U.N.E.S.C.O. organisé sur le thème Races, Sociétés, aptitudes : apports et limites de la Science permettait à A. LEON de dénoncer des conceptions qui conduisent "à envisager, dans les pratiques scolaires, des procédures de discrimination ou de classement plutôt que des procédures de formation"(3). Et P. BOURDIEU ajoutait, à cette occasion, que l'idéologie des dons représente "ce par quoi les dominants visent à produire une théodicée de leur propre privilège"(4).

Saturées d'idéologies, les théories de l'héritabilité le sont à coup sûr. Mais les thèses environmentalistes le sont-elles moins ? Arrêtons-nous quelques instants, pour le vérifier, à la plus classique et la plus célèbre d'entre elles : l'on sait qu'HELVETIUS affirmait déjà "l'éducation peut tout" (5), et il ajoutait que la meilleure preuve de cette puissance est représentée par la diversité entre les hommes et l'adaptation naturelle de

(1) Ce thème n'est pas neuf... On le trouve, par exemple, développé chez E. CLAPAREDE; cf. Comment diagnostiquer les aptitudes des écoliers, en part. pp. 22 et 23.

(2) cf. Réussir à l'école et L'échec scolaire : doué, non doué.

(3) Place de la notion d'aptitude dans les discours et les pratiques scolaires, Cahier du M.R.A.P. Actes du Colloque de l'U.N.E.S.C.O. du 27 Mai 1978, p. 47.

(4) Le racisme de l'intelligence, *ibid.*, p. 67.

(5) De l'homme, p. 523.

ceux-ci aux milieux physiques et sociaux dans lesquels ils vivent: "L'inégalité des esprits est l'effet d'une cause connue et cette cause est la différence de l'éducation" (1). S'agissant de fonder cette conviction, HELVETIUS bâtit tout un édifice philosophique, inspiré de LOCKE, selon lequel "toutes les opérations de l'esprit se réduisent à sentir" (2). Ainsi montre-t-il qu'il n'entre dans l'intelligence rien d'autre que des sensations et que le fait de penser peut être rapporté à l'organisation de "sensations", ou actuellement éprouvées, ou conservées dans ma mémoire" (3). Mais, cela étant admis, il reste à prouver que la capacité d'organisation des sensations est bien la même chez tous les hommes et que, disposant d'une même aptitude de l'esprit, ils se trouvent alors également disponibles à l'influence des stimulations extérieures, dont l'éducation n'est qu'un aspect. Sur ce point HELVETIUS fait appel à l'expérience de la communication entre les êtres : quelles que soient, en effet, les différences de l'environnement, tous les hommes, dit-il, établissent les mêmes rapports entre les choses et parviennent aux mêmes résultats, dès qu'il s'agit de comparer, de calculer ou de raisonner : "Tous, il est vrai, n'éprouvent pas précisément les mêmes sensations, mais tous sentent les objets dans une proportion toujours la même. Tous ont donc une égale aptitude à l'esprit" (4).

Un tel raisonnement est loin d'être sans intérêt au plan philosophique, et il ouvre la voie à la position du sujet transcendantal dans lequel KANT verra la condition a priori de toute connaissance. J. PIAGET lui-même, lorsqu'il aura à situer ses thèses psychologiques dans un ensemble théorique plus vaste (5), ne sera pas loin de reprendre les mêmes concepts. Certes, il

(1) De l'homme, p. 62.

(2) *ibid.*, p. 64.

(3) *ibid.*, p. 73.

(4) *ibid.* p. 117.

(5) Cf. Le structuralisme, en part. "Les structures psychologiques", pp. 46 à 62.

marquera sa distance par rapport à la théorie gestaltiste, assez proche de l'intuition d'HELVETIUS, qui réduit le rôle des sensations à celui d'un simple matériau entrant dans des structures sans les modifier. Mais, situant sa propre proposition constructiviste "entre la préformation absolue des structures logique et leur invention libre ou contingente" (1), il s'inscrit dans un champ conceptuel qui est celui de la théorie de la connaissance et est alors amené à préciser qu'il ne traite que du "sujet épistémique"(2), c'est-à-dire qu'il n'envisage, d'aucune manière, les différences pouvant intervenir d'un individu à l'autre. Or, ce sujet épistémique est, par définition, le noyau cognitif commun à tous les individus et cette définition constitue le préalable même à l'investigation le concernant. En aucun cas, l'a priori ainsi posé ne peut servir de preuve à l'affirmation d'une égalité intellectuelle radicale entre les sujets. Comme l'a parfaitement montré KANT, c'est toujours une erreur de confondre le moi transcendantal et le moi empirique : "L'unité de la conscience qui sert de fondement aux catégories, est prise ici pour une intuition du sujet en tant qu'objet, et la catégorie de la substance y est appliquée" (3).

Si les théoriciens de l'héritabilité naturalisent des inégalités sociales, les théoriciens de l'éducabilité ne risquent-ils pas, de leur côté, de naturaliser des principes métaphysiques? Leurs efforts pour soutenir scientifiquement une position strictement environnementaliste apparaissent, en ce sens, tout aussi idéologiques que les efforts de leurs adversaires. Et la démonstration effectuée par M. LOBROT (4), au terme de laquelle il conclut que l'hérédité n'est pas un principe d'explication, n'est-elle guère plus convaincante que les démonstrations de ses adversaires.

(1) Le structuralisme, en part. "Les structures psychologiques", p. 57.

(2) *ibid.*, pp. 58 et 120.

(3) Critique de la Raison pure, p. 308.

(4) Priorité à l'éducation, pp. 18 et sq.

Il reste alors à considérer les thèses, qui apparaissent comme les plus assurées au plan scientifique, et qui considèrent le comportement humain comme le résultat de l'interaction de l'hérédité et du milieu (1). C'est la perspective dans laquelle se situe F. SKRZYPCZAK (2) lorsque, après avoir examiné l'ensemble des positions scientifiques sur la question, il conclut que l'on ne peut poser le problème de l'inné et de l'acquis en termes de proportions et qu'il convient de le comprendre comme un processus imbriquant étroitement les informations des gènes et l'apport du milieu. Mais celui-ci, quoiqu'il renvoie dos à dos les idéologies innéistes et environnementalistes, ne s'en trouve pas moins contraint de se situer sur le plan même qu'il entendait quitter et d'opérer un choix, qu'il nomme philosophique, en faveur d'une action politique permettant de rendre les hommes "libres et égaux dans une société juste et autonome" (3). Ce qu'il formule alors, dans un langage normatif, suppose qu'il a effectué l'option environnementaliste et qu'il croit l'éducation, au sens le plus large de ce terme, capable de prendre le pas sur le donné génétique. De la même manière, toutes les théories de l'interaction embarrassent les pédagogues; ils ne parviennent pas à les prendre véritablement en compte car ils n'en perçoivent pas les conséquences concrètes sur le plan des comportements éducatifs. C'est que, en réalité, ils demandent ici à la biologie de légitimer leurs activités davantage qu'ils ne se soucient de la validité des théories qu'elle développe. Or, la notion d'interaction n'offre pas d'entrée univoque, et, si l'on en cherche les applications pratiques, l'on est contraint d'opter pour l'un de ses versants, de s'appuyer sur l'inné pour y enraciner les apprentissages, au risque de devoir avouer être limité par le donné, ou d'agir sur l'environnement, au risque de devoir affirmer que l'apprentissage est véritablement déterminant.

(1) Cf. en particulier, A. JACQUARD, Eloge de la différence.

(2) Cf. L'inné et l'acquis, inégalités "naturelles", inégalités sociales.

(3) *ibid.*, p. 196.

Cohérente au plan de l'analyse scientifique, la théorie de l'interaction n'est guère saisie par la pédagogie que sous la forme d'une "récupération" dans le sens de l'héritabilité ou de l'éducabilité; elle est alors réinvestie d'idéologie et la querelle reprend, dévoilant que ses véritables enjeux sont d'ordre stratégique et signalant ainsi qu'il nous faut quitter un terrain qui n'est décidément pas celui du pédagogue.

Le statut épistémologique de la notion d'éducabilité

L'on peut peut-être, en effet, éviter des affrontements idéologiques stériles en précisant simplement le statut épistémologique de la notion d'éducabilité et en lui attribuant, pour reprendre le vocabulaire kantien, le rôle d'un "principe régulateur" et non d'un "principe constitutif" (1). "Les principes régulateurs", dit KANT, dirigent la pensée dans son effort; ils lui interdisent de se satisfaire d'explications sommaires et soutiennent la recherche d'une intervention rationnelle; ils l'empêchent d'espérer jamais un achèvement autrement que dans l'impossible réalisation de ce qui est posé a priori comme principe métaphysique et, en ce sens, ils ont un puissant intérêt "heuristique" (2). Aussi, si la simple projection dans la réalité pédagogique d'un a priori métaphysique est incontestablement abusive, en revanche, son utilisation comme principe régulateur en fait-elle une règle de conduite nécessaire ou, au sens kantien, une "maxime morale de la raison". L'existence de cette maxime ne met d'ailleurs nullement en cause la légitimité de la recherche scientifique qui doit s'interdire, de son côté, de recourir à des hypothèses transcendantales comme principes d'explication (3). Il y a là deux ordres distincts de recherche et de travail qui ne s'excluent

(1) Cf. Critique de la Raison pure, pp. 387, 438 et sq.

(2) *ibid.*, p. 438.

(3) *ibid.*, p. 526.

qu'apparemment, dans la simple mesure où l'on ne situe pas précisément chacun, dans le registre qui est le sien.

En d'autres termes, et pour reprendre la terminologie mise en place par L. ALTHUSSER, l'éducabilité radicale se présente comme une thèse philosophique : "Les thèses philosophiques, ne pouvant être l'objet de démonstration ou de preuves scientifiques, ne peuvent être dites "vraies" (démonstrées ou prouvées comme en mathématiques et en physique). Mais elles peuvent être dites "justes" (1).

Il n'est donc pas nécessaire de chercher à fonder scientifiquement le concept d'éducabilité, mais il convient seulement de le valider. Au regard de la science, l'éducabilité totale n'est jamais "vraie"; mais, au regard de la pratique qu'elle autorise, c'est une thèse juste (2). Son objectif n'est pas de rendre compte de la réalité mais de la transformer et c'est dans sa fonction pratique qu'elle doit être considérée.

Aussi J. JEGGE, professeur de "classe spéciale", a-t-il raison d'écrire en ouverture d'un ouvrage au titre évocateur, Il n'y a pas de mauvais élèves : "L'intelligence est-elle une question d'hérédité ou dépend-t-elle des influences extérieures ? Si attrayante que puisse être cette controverse sur le plan scientifique et politique, dans la réalité, elle n'a pratiquement pas de sens" (3).

Et il précise qu'il ne faut pas en déduire que des limites absolues n'existent pas, mais qu'il faut s'interdire, en face d'un mauvais résultat scolaire, d'y faire appel. Certains pourront voir, dans

(1) Philosophie et philosophie spontanée des savants, p. 14.

(2) *idem*.

(3) p. 25.

cette attitude, une fuite des réalités, d'autres signaler qu'il y a là quelque chose qui relève d'une pensée magique, qui croit faire disparaître le handicap par sa simple négation verbale... C'est oublier qu'il n'est pas question ici de nier le handicap; mais de chercher à le comprendre et à le surmonter; qu'il ne peut jamais être question de faire comme si les obstacles n'existaient pas, mais toujours comme s'ils étaient dépassables. Si l'on préfère, et pour reprendre la terminologie avec laquelle se développe la polémique sur l'éducabilité, il convient que l'éducateur fasse toujours comme si les blocages qu'il observe chez un élève étaient le fait de facteurs extrinsèques et non celui de données héréditaires... Car, comme le fait remarquer A. FABRE (1), même s'il est très rare que l'on puisse, devant un handicap donné, indiquer avec précision son origine et déterminer la part des aptitudes innées et la part des influences éducatives, le simple fait d'opérer cette recherche est déjà une fuite de la responsabilité pédagogique. Au demeurant, il faudrait adopter, dans ce domaine, l'attitude des psychologues scolaires les plus prudents, qui refusent de prendre en compte les résultats de tests si ceux-ci sont négatifs, estimant qu'on peut les attribuer à de nombreux facteurs indiscernables; ils ne considèrent leurs résultats comme utilisables par les pédagogues que dans la mesure où ils signalent des aptitudes positives que ne corroborent pas les niveaux scolaires atteints par l'élève.

Le concept d'éducabilité n'a donc rien à craindre des recherches scientifiques; la biologie et la génétique peuvent poursuivre leurs investigations sans inquiéter le pédagogue. Quant à la psychométrie, le fait qu'elle puisse parfois apparaître comme une "science naturelle" et son importante insertion institutionnelle dans les secteurs éducatifs, ne peuvent faire oublier qu'elle

(1) Cf. L'école active expérimentale, p. 146.

ne fournit au pédagogue que des descriptions et que, si celles-ci peuvent éclairer son action, elles ne l'annulent pas : il lui reste toujours à mettre en oeuvre les moyens qui permettront de dépasser le donné, de susciter de nouvelles aptitudes, de créer de nouvelles capacités. Ainsi sera-t-il possible, pour reprendre la belle formule de J. GRENIER, "de voir, sur le mur rencontré en chemin, un obstacle à franchir plus qu'une surface à déchiffrer" (1).

III - L'EDUCABILITE A L'EPREUVE DE LA METAPHYSIQUE

Educabilité et auto-éducabilité

Analysant la philosophie de l'Education Nouvelle, M.A. BLOCH y repère ce qu'il nomme une "pédagogie de l'immanence" (2) selon laquelle il convient de laisser chacun exprimer ses tendances naturelles en lui fournissant simplement l'environnement le plus favorable. Dans la même perspective, A. FABRE souligne que l'Education Nouvelle "conserve et même renforce, en la précisant, la conception déterminante et fataliste qui était celle de l'école traditionnelle" (3). Une telle critique ne manque pas de surprendre au premier abord; elle nous semble, cependant, particulièrement fondée. Nous avons montré, en effet, que le renversement de la caverne scolaire comportait la reconnaissance de l'enfant en tant que sujet; or, là encore, faute de préciser le contenu de cette notion, l'on risque de glisser facilement de l'affirmation d'une potentialité à celle d'une essence déjà donnée et d'aboutir à la théorisation de l'absentéisme éducatif. L'affirmation de l'éducabilité se heurte alors à l'objection selon laquelle toute intervention autoritaire de l'adulte est un manque de respect par rapport à l'enfant, qu'il convient simplement de laisser s'épanouir à l'abri des influences perverses.

(1) cité par J. DANIEL, in L'ère des ruptures, p. 292.

(2) Philosophie de l'Education Nouvelle, p. 87.

(3) L'école active expérimentale, p. 138.

C'est incontestablement chez ROUSSEAU que s'est manifestée avec le plus de netteté une telle conviction. Comme le fait remarquer E. DURKHEIM, "ROUSSEAU sent que l'éducation de son temps ne laisse pas assez de place à la spontanéité de l'enfant; il fait de l'abstentionnisme méthodique, systématique, la caractéristique de toute saine pédagogie" (1). L'on sait que, pour lui, cette pratique s'enracine dans la certitude de la bonté naturelle de l'enfant et de la nécessité de le préserver de la société corrompue. Or, les mêmes postulats apparaissent chaque fois qu'il s'agit de fonder le concept d'éducation négative : ainsi peut-on trouver, chez les maîtres libertaires de HAMBOURG, de fermes déclarations sur le respect du développement de l'enfant et la perversité intrinsèque de toute tentative de l'adulte pour infléchir son comportement et modifier sa "nature" (2). A.S. NEILL, quelques années plus tard, éprouvera le besoin d'étayer ces thèses en faisant appel aux apports de W. REICH, dans lesquels il voit le moyen de combattre efficacement les affirmations de la psychanalyse freudienne. L'on se souvient, en effet, que FREUD considérait que "l'homme n'est point cet être débonnaire, au coeur assoiffé d'amour (...), mais un être, au contraire, qui doit porter au compte de ses données instinctives une bonne somme d'agressivité" (3). Pour se débarrasser de telles conceptions, A.S. NEILL est amené à interpréter l'agressivité non pas comme une composante originelle de la nature humaine mais comme la conséquence de la répression que les institutions sociales exercent par rapport aux besoins fondamentaux de l'homme (4). Il reprend alors l'argumentation de W. REICH, pour qui "la réglementation morale réprime et prévient la satisfaction des besoins végétatifs naturels... Cela entraîne l'apparition d'impulsions secondaires, pathologiques et associées, qu'il faut de toute nécessité inhiber à leur tour" (5). Dans ces conditions,

(1) L'évolution pédagogique en France, p. 23.

(2) J. R. SCHMIDT, Le maître-camarade et la pédagogie libertaire, en part. pp. 54 et sq., p. 109.

(3) Malaise dans la civilisation, p. 64.

(4) Libres enfants de Summerhill, p. 35.

(5) La révolution sexuelle, p. 70.

la création d'un climat de liberté abolit toute agressivité et permet à l'enfant de "se développer aussi complètement que ses capacités naturelles le lui permettent" (1).

Il n'est pas certain que de telles théories aient toujours été assorties des pratiques correspondantes; il est à craindre que l'opposition radicale à toute intervention de l'adulte se soit souvent réduite à l'opposition à toute intervention d'un autre adulte et à la valorisation excessive de celui qui se pensait dépositaire de la spontanéité enfantine. Nous avons déjà noté à quel point le refus d'instruire pouvait venir renforcer le pouvoir de l'éducateur; mais ce qui nous occupe ici, c'est la fonction fataliste d'une telle idéologie et la façon dont le respect de l'enfant peut fonctionner comme moyen d'entériner les inégalités objectives en laissant se manifester les sensibilités et les compétences acquises à l'extérieur de l'école. Certes, l'on ne manquera pas de remarquer que nous formulons là deux critiques contradictoires, accusant simultanément l'éducateur de trop intervenir et de ne pas assez intervenir. C'est que, en l'absence de l'élucidation de la nature de son intervention, il laisse libre cours à des phénomènes d'identification qui peuvent permettre certaines "réussites" et faire croire à l'efficacité de sa pratique; mais, en réalité, ce qui est développé ainsi chez l'élève, c'est seulement la part de lui-même qu'il a en commun avec l'éducateur et qui fait que, comme l'affirme B. BETTELHEIM à propos d'A.S. NEILL, dans le meilleur des cas, "il ne réussit qu'avec ceux qui peuvent s'identifier à lui" (2). Que se passe-t-il alors dans le pire des cas ? Il est à craindre que se créent de puissants phénomènes de

(1) Libres enfants de Summerhill, p. 22.

(2) in Pour ou contre Summerhill, pp. 90 et 91. Cf. également, sur ce sujet, parmi bien d'autres, l'analyse de J. LEIF : "On s'aperçoit toujours qu'à Summerhill, c'est moins la conception qui est source de réussite, mais davantage la personnalité de l'éducateur, grâce aux identifications qu'elle provoque chez les enfants. Ce qui est toujours une façon d'orienter la liberté et les activités" (Pour une éducation subversive, p. 156).

dépendance et que, en posant l'éducation comme déjà réalisée ou toute entière en puissance dans la seule personnalité de l'enfant, l'éducateur s'abstienne de lui fournir les moyens intellectuels de comprendre la situation dans laquelle il se trouve. Le postulat de l'éducation comme processus naturel ne requérant que la levée des censures sociales, pose l'objectif à atteindre comme déjà réalisé et s'interdit ainsi de le mettre en place.

HELVETIUS disait déjà justement à propos de ROUSSEAU : " Quel plaisir pour moi de trouver les hommes bons. Mais en les persuadant qu'ils sont tels, je ralentirais leur ardeur pour le devenir. Je les dirais bons et les rendrais méchants "(1).

En d'autres termes, l'affirmation de l'auto-éducabilité de l'enfant ramène le pédagogue à la contemplation de processus sur lesquels il ne peut exercer de pouvoir que par la fascination charismatique qu'il exerce et qui sélectionne ainsi ceux qu'il va faire réussir. Au plan théorique, elle pose l'existence d'une essence, n'impose pas la recherche de pratiques didactiques et réduit la pédagogie à une écologie. Le postulat de l'éducabilité, en revanche, se présente comme un présupposé à actualiser, prend en compte les différences objectives qui peuvent se présenter et recherche les moyens spécifiques de faire progresser chacun.

Educabilité et auto-structuration

Malgré l'importance des débats qu'il soulève, le rousseauisme n'est guère, dans sa forme radicale, revendiqué que par des théoriciens marginaux et, somme toute, très minoritaires. Il apparaît comme convenu de s'en démarquer et d'opérer par rapport à lui une sorte de déni symbolique. Néanmoins, il refait surface,

(1) De l'homme, p. 267.

régulièrement, dans ce que nous pourrions appeler sa fonction polémique, comme une sorte d'antidote aux tentatives pédagogiques qui évacueraient trop facilement le sujet dans l'élève et reviendraient à une conception de l'apprentissage comme réception passive d'informations. Dans ce cadre, il abandonne ses prétentions morales, quitte le domaine des valeurs pour se manifester dans celui, plus modeste, des apprentissages. Sous cette forme, le rousseauisme serait simplement une façon de recentrer l'éducateur sur l'apprenant et la nécessaire genèse du savoir dans l'élève lui-même. Or, le danger ici est que l'importance accordée à l'initiative de l'enfant comme processus, s'ontologise et dévalorise tout apport extérieur. L'on aboutit alors à une nouvelle forme d'auto-éducabilité qui, concernant les mécanismes d'acquisition des connaissances et non plus la personne morale, prend la forme d'une "auto-structuration de la connaissance" (1).

Déjà, J. DEWEY notait qu'il est traditionnel d'opposer les pédagogies qui insistent sur le respect de l'enfant et celles qui mettent en avant la nécessité d'un savoir apporté de l'extérieur et comportant ses exigences propres (2). Les premières seraient soutenues par une philosophie de l'immanence alors que les secondes affirmeraient l'existence de valeurs intellectuelles et culturelles transcendantes, sinon à la société, au moins à l'enfant. Or, J. DEWEY soulignait que cette opposition est factice et qu'entrer dans un tel débat revient "à transformer un problème réel et pratique, en un problème irréel parce que purement théorique" (3). Car le problème est bien irréel, et tout autant sous l'angle de la considération de l'action de l'éducateur que sous celui de l'opération de connaissance effectuée par l'élève.

En ce qui concerne l'action de l'éducateur, seule une

(1) Cf. L. NOT, Les Pédagogies de la connaissance.

(2) L'école et l'enfant, p. 91.

(3) *idem*.

abstraction polémique permet de laisser penser que l'adulte abandonne la maîtrise du processus éducatif : sa non-intervention ne fait pas disparaître son influence, mais choisit d'exercer une forme particulière de celle-ci. On ne supprime pas le pouvoir en décidant de ne plus l'exercer; et chaque fois qu'on l'abandonne, on l'abandonne toujours à quelqu'un. Le pédagogue est contraint d'avoir un projet, fût-il de laisser s'exprimer l'enfance, c'est-à-dire la représentation qu'il en a. Le fait d'affirmer la nécessité d'une démarche d'appropriation du savoir par l'élève et de signaler qu'aucune acquisition ne peut se faire sans sa participation active, n'exclut pas que c'est lui, l'adulte, qui, d'une façon ou d'une autre, indique ce qu'il convient de s'approprier. Pédagogies de l'immanence et pédagogies de la transcendance se combattent à tort puisqu'elles ne se situent pas sur le même plan. Les premières insistent sur le procès, les secondes sur l'objectif; mais, si les secondes s'interdisent d'aboutir en ne prenant pas en compte, au moins implicitement, l'acte d'apprendre, les premières se dupent en prenant le moyen pour l'objectif. Rien d'étonnant alors, dans ce dernier cas, que le procès de connaissance soit donné comme seul véritable objet de connaissance... et l'on comprend que toute la culture se fonde, ici, dans la seule psychologie : cette réduction est l'expression théorique du refus d'exercer, par un apport extérieur, un pouvoir qui est supposé phagocyter systématiquement l'initiative et la personne de l'élève.

Si l'on considère maintenant le problème, comme le fait L. NOT, sous l'angle de l'opération de connaissance effectuée par l'enfant, "tous les systèmes fondés sur un projet d'auto-structuration cognitive se débattent dans cette insurmontable contradiction entre la subjectivité des intérêts et l'objectivité du savoir, l'exigence d'autonomie et les pressions objectives de la connaissance "(1). Insoluble tant que l'on en reste à une

(1) Les pédagogies de la connaissance, p. 328.

opposition métaphysique entre l'ordre de la découverte et celui du savoir, la question disparaît quand on envisage comment les articuler. La connaissance, comme J. PIAGET l'a développé à travers toute son oeuvre, requiert, en effet, un processus d'assimilation et un objet à assimiler; elle implique, à la fois, la présentation de contenus structurés et l'activité de celui qui les découvre. Ce double procès est d'ailleurs réciproque : il structure le sujet connaissant en même temps qu'il déstructure les connaissances assimilées et ouvre ainsi à leur enrichissement; c'est, dit L. NOT, " l'interstructuration du sujet et de l'objet" (1). On voit, à nouveau, que se réclamer du respect de l'activité de l'enfant pour considérer comme dangereux le postulat d'une éducatibilité active relève de la confusion entre le sujet comme procès et le sujet comme donné. Il est naturel alors, que, malgré l'extrême difficulté pour tenir cette position dans la pratique éducative, elle soit introduite chaque fois que l'on cherche à suspecter, voire à ruiner, les fondements d'une pratique pédagogique avec laquelle l'on se trouve en désaccord. Mais, poussée à son terme, elle exclut toute intervention éducative délibérée, considérée comme une violence insupportable envers l'enfant... les justifications qui interviennent, à ce moment là, pour réclamer le nécessaire respect de la personnalité de chacun, considèrent l'apprentissage comme déjà achevé et l'acquisition de compétences nouvelles comme gravement mutilante; elles ignorent que, dans la mesure où le sujet traite lui-même ces nouvelles données, il contribue à se structurer et à se définir. Le désir légitime de ne pas "forcer" l'enfant, de n'en point faire le simple réceptacle de connaissances, de se garder de procédures de dressage et de domestication, se mue ici en simple observation bienveillante des aptitudes "naturelles". Paradoxalement, le fait d'évacuer l'intervention de l'objet-connaissance, pour ne considérer que le sujet connaissant, reconstitue le sujet comme objet en l'enfermant dans son propre donné.

(1) Les pédagogies de la connaissance, p. 329.

IV - L'EDUCABILITE A L'EPREUVE DES NECESSITES SOCIALES

Logique pédagogique et logique sociale

Accusé d'idéaliste par les scientifiques, suspect de manipulation aux yeux des métaphysiciens, c'est cependant dans sa propre institution que le pédagogue est le plus contesté. Tout le monde sait, en effet, depuis E. DURKHEIM, que l'école est chargée d'une mission sociale : " Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui, et la société politique dans son ensemble, et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné" (1).

Comment concilier alors cette réalité institutionnelle et la vocation du pédagogue à faire réussir tous ses élèves dans tous les apprentissages qu'il leur propose ? Car, dans la mesure où l'école doit fournir, pour chacune des fonctions sociales, les individus les plus compétents possibles, elle ne peut faire autrement que sélectionner et éliminer. Que cette tâche soit, en réalité, très mal assumée (2) et que l'économiste dénonce, sans cesse, l'inadaptation de l'école à la société, cela ne change rien à ce qui la structure; cela manifeste, au contraire, à travers l'exigence d'une plus grande efficacité, la reconnaissance d'une fonction qui pourrait bien être indépassable. Ainsi, quoi qu'il en soit de l'appréciation que l'on peut porter sur ses propositions, le constat d'I. ILLICH énonce-t-il l'évidence banale selon laquelle l'école n'est qu'une institution pourvoyeuse de main d'oeuvre et au sein de laquelle "l'enseignement est donné en fonction (des) rôles futurs

(1) Education et sociologie, p. 51.

(2) cf. A. BOUTIN, L'Education malade de la formation professionnelle. L'auteur montre, à partir d'une analyse de l'école, que celle-ci est incapable d'ajuster la formation professionnelle aux exigences de l'emploi (pp. 49 et sq.).

et non pas du savoir à acquérir" (1). O. REBOUL, sans pourtant la réduire à cette seule dimension, reconnaît lui-même, de son côté, que l'école est étroitement déterminée par les exigences d'efficacité sociale auxquelles aucune société ne peut renoncer :

"La société est (...) en droit de s'interroger sur la fiabilité des ingénieurs, médecins, enseignants ..." (2).

Elle est en droit d'exiger de son école la mise en place des critères de sélection les plus pertinents. Ainsi n'est-il pas possible de faire abstraction de ce que L. D'HAINAUT nomme "les fins externes de l'éducation" (3) et qui commandent que le système scolaire fournisse des individus spécifiquement qualifiés. A supposer même que l'enseignement tente de prendre ses distances par rapport à cette demande, il est clair qu'il perdrait toute chance de perdurer, victime des critiques convergentes des usagers réduits au chômage et des commanditaires sensibles à sa vacuité.

Néanmoins, en opposition constante avec cette logique, les pédagogues ne cessent de revendiquer, comme ALAIN ou, plus récemment, O. REPUSSEAU (4) et O. REBOUL (5), que l'enseignement s'efforce de s'intéresser en priorité aux élèves en situation d'échec. C'est là, dit-on, sa tâche essentielle, et c'est à sa capacité à l'assurer que l'on mesurera sa véritable efficacité. Mais, à considérer cette exigence, l'on s'aperçoit que, ou bien elle doit très vite être circonscrite, ou bien elle entre en contradiction avec l'efficacité sociale. Si l'on ne l'applique, en effet, qu'à une fraction de l'institution scolaire, un tronc

(1) Une société sans école, p. 29.

(2) La philosophie de l'éducation, pp. 45 et 46.

(3) Des fins aux objectifs de l'éducation, p. 77.

(4) Bons et mauvais élèves, cf. en part. p. 169.

(5) La philosophie de l'éducation, p. 102.

commun qui devrait viser la formation de tous tandis que, au delà, il s'agirait de sélectionner et non plus de faire réussir, ne risque-t-on pas de conclure que la pédagogie n'opère que pour les tous premiers apprentissages ? On voit trop bien l'impasse d'une telle hypothèse : elle aboutirait au renoncement à l'investigation sur les procédés didactiques dès que leur domaine d'application tendrait à se spécialiser, elle mettrait en question l'intérêt et l'efficacité même d'une telle spécialisation. En réalité, ne faut-il pas accepter le fait que, au sein de l'institution scolaire, s'exercent deux missions qui sont très étroitement mêlées, mais pourtant en contradiction l'une avec l'autre ? Ainsi, D. BLAIN, à l'issue d'une étude sur l'orientation scolaire en SUISSE, en vient-il à distinguer deux modèles de fonctionnement : l'un serait intégratif et viserait à obtenir, par des moyens différents, les mêmes performances chez tous les élèves, tandis que l'autre aurait une fonction de différenciation et se présenterait comme une "stratégie séquentielle de classement, et probablement surtout de placement avec prérejet" (1). Mais, ajoute-t-il, "cette présentation est imposée par les nécessités de l'exposé" (2) et il est impossible de trouver, dans la pratique des formes d'orientation scolaire correspondantes strictement à l'un de ces modèles ; car ces deux modes de fonctionnement, quoique contradictoires, sont étroitement imbriqués, le premier visant la réduction des différences interindividuelles, le second préfigurant "la structure des formations ultérieures et celle des emplois" (3).

Ne pouvons-nous pas dire alors que nous assistons à l'affrontement de deux logiques qui, au sein même de l'institution scolaire, réfractée dans les définitions paradoxales qu'elle donne de sa mission, y oppose la structure et les agents ? D'un côté,

(1) Orientation scolaire et fonctionnement de l'école, p. 522.

(2) *ibid.*, p. 518.

(3) *ibid.*, p. 519.

le fonctionnement pyramidal, le triomphe, à chaque échelon, de la courbe de GAUSS, une série de mécanismes d'orientation (dossiers scolaires, conseils de classe, examens, concours) et, de l'autre côté, une tentative désespérée pour faire réussir, non pas seulement quelques uns, mais tous les élèves, ne jamais se résigner à l'échec et croire toujours qu'il reste encore quelque chose à tenter. "Instruire n'est pas sélectionner, dit G. DE LANDSHEERE. Au contraire! C'est s'efforcer que tous réussissent, c'est donc lutter contre la courbe de GAUSS, prise comme modèle de sélection "(1). Dans une organisation scolaire où l'échec du plus grand nombre est garant de la compétence des élus, le pédagogue vit du postulat que la réussite de tous reste le seul horizon cohérent avec son projet. Il est ainsi étrangement partagé entre la fierté institutionnelle qui lui fait considérer le volume des échecs qu'il engendre comme un signe de son importance et la culpabilité pédagogique qui les lui désigne comme une blessure insurmontable.

Il est même des cadres où ce conflit s'exprime de façon plus saillante et, parmi eux, le "conseil de classe" a une place privilégiée. Ainsi F. MARCHAND, quoique l'analyse qu'il fasse de cette institution soit toute entière portée par l'espérance d'y faire pénétrer la considération positive de l'élève, n'en reconnaît-il pas moins que c'est au sein de ces conseils et par les décisions d'orientation qu'ils prennent, que s'opère "la sélection des futurs cadres de la nation" (2). Point d'accrochage de la réalité pédagogique sur la réalité sociale de l'école, le conseil de classe voit ainsi s'opposer une logique qui ne se résigne pas à l'élimination et une logique qui l'impose... négociations délicates où le compromis est rarement possible, où les

(1) Evaluation continue et examens - Précis de docimologie, p. 211; cf. sur ce sujet M. TORT, Le quotient intellectuel, en part. pp. 113 et 181.

(2) Evaluation des élèves et conseils de classe, p. 35.

réconciliations théoriques, qui tentent de porter ailleurs le débat, n'opèrent plus. Ici, il n'est pas de troisième voie; et, si la conviction ou l'habileté des personnes qui la portent réussissent parfois à faire accepter la logique pédagogique, ces conquêtes sont toujours précaires, menacées au nom même de l'institution qui les accrédite. Certes, l'on peut toujours protester que, en "orientant" un élève, l'on vise son épanouissement et le développement de capacités que l'école ne lui a pas permis d'exprimer jusque là; il reste que l'on se débarrasse ainsi du problème et que l'on annonce un échec irréversible dans le domaine dont on l'exclut.

"Il est certain, dit A. DE PERETTI, que nous ne pourrions jamais faire qu'il n'y ait, au niveau de la relation d'éducation comme de la relation pédagogique, un pôle des besoins de l'individu et un pôle des besoins de la société "(1).

Cette opposition a pu prendre des formes très diverses dans l'histoire des idées éducatives; nous nous proposons d'analyser ici cinq manières de la formuler. Aucune n'est évidemment neutre et chacune, en choisissant son entrée, choisit en quelque sorte l'attitude sur laquelle elle débouche. Par ailleurs, cette classification risque de paraître abusivement simplificatrice mais, comme l'indique L. ALTHUSSER, "il faut penser aux extrêmes, entendons dans une position où l'on énonce des thèses-limites "(2) qui, seules, permettent de comprendre les véritables enjeux de toute pratique.

Culture générale et spécialisation

La première expression théorique de la contradiction, la plus immédiate, la plus traditionnelle, est constituée par

(1) Les contradictions de la culture et de la pédagogie, p. 121.

(2) Positions, p. 146

l'opposition entre la nécessaire culture générale et la préparation à des spécialisations professionnelles (1). Prise sous cette forme, elle tend, évidemment, à promouvoir la logique pédagogique et peut le faire en demandant que la spécialisation intervienne le plus tard possible ou, en se situant dans une perspective de transformation sociale, que la même culture soit dispensée à tous et qu'il n'existe plus de spécialisation exclusive.

La première de ces deux voies est assez bien représentée par J. CHATEAU, pour qui l'on pourrait dire que tout retard apporté dans la spécialisation représente autant de gagné pour l'éducation : " Il faudra bien une insertion dans la société, mais cette insertion reste dangereuse et infantile tant que la personnalité n'est pas formée, tant que la culture générale n'a pas développé un suffisant esprit critique" (2).

Le pédagogue doit donc peser de tout son poids auprès du pouvoir politique pour que l'institution scolaire repousse le plus tard possible les décisions définitives sur l'avenir professionnel des élèves et des étudiants. Ces décisions seront d'ailleurs d'autant plus efficaces qu'elles seront prises par des personnes mieux assises et plus capables d'en comprendre les enjeux. C'est à peu près, la position d'A. BOUTIN qui milite pour "une éducation culturelle universelle et critique" (3) et demande que les professeurs soient déchargés de toute tâche de formation professionnelle (4) au profit d'autres structures dans lesquelles l'insertion ne devra se faire que tardivement.

Systematisée à l'ensemble des processus éducatifs, cette position exprime le fait qu'il faut reculer le plus loin possible les choix sociaux qui représentent toujours pour

(1) Cf. G. MIALARET, Introduction à la pédagogie, p. 155.

(2) Ecole et éducation, p. 167.

(3) L'éducation malade de la formation professionnelle, p. 116.

(4) ibid., p. 133.

l'individu une limitation et un appauvrissement. Poussée à la limite, elle peut aboutir à une scolarisation ininterrompue qui n'accepte jamais de s'assigner un terme et de s'incarner dans une efficacité sociale nécessairement mutilante. L'on pourrait reconnaître ici le modèle du chercheur universitaire, qui se donne comme type idéal de culture et qui repousse, par sa prétention encyclopédique, les tentatives d'utilisation de ses compétences qui pourraient être faites dans un secteur déterminé. G. BACHELARD parlait de "culture continuée" (1) et ajoutait qu'il est important que "l'Ecole continue tout le long d'une vie" (2). On peut, certes, comprendre cette affirmation de façon assez souple et n'y voir qu'une exhortation à conserver, malgré les spécialisations nécessaires, une certaine ouverture d'esprit. Néanmoins, G. BACHELARD ne se contente pas d'une telle interprétation et il affirme que, dans cette perspective, "les intérêts sociaux seront définitivement inversés : La Société sera faite pour l'Ecole et non pas l'Ecole pour la Société "(3).

Une telle position a, d'évidence, une fonction régulatrice; elle est incontestablement féconde sur le plan de la réflexion socio-politique mais, on peut s'interroger sur son réalisme : elle fait peu cas des nécessités économiques et risque, par cela même, de s'interdire de parvenir à ses fins. A côté d'elle, la suggestion d'ALAIN apparaît, somme toute, plus vraisemblable : celui-ci reconnaît, en effet, la nécessité de spécifier les fonctions sociales, mais il propose d'envisager leur rotation : "Que faudrait-il donc ? Un partage des travaux et un partage du savoir. Un passage continu du commandement à l'exécution, de l'état de chef à l'état d'ouvrier (...) L'idée de donner à tous ce genre de connaissances et de culture qui fait le chef est une

(1) La formation de l'esprit scientifique, p. 252.

(2) idem.

(3) idem.

idée qui, même en grossière esquisse, labourerait profondément le sol politique" (1)

Au bout du compte, ce qui est revendiqué ici, c'est la subordination de la logique sociale à la logique pédagogique, mais la question, visiblement, n'est plus du ressort de l'éducateur, elle devient de l'ordre du politique.

Illusion et reproduction

Ce qui est commun à J. CHATEAU, G. BACHELARD et ALAIN, c'est leur confiance dans le pouvoir émancipateur de la culture, leur croyance sincère dans le fait que le prolongement de la scolarité obligatoire et le retard apporté dans les procédures d'orientation sociale constituent une chance réelle pour tous les enfants et leur apportent les outils nécessaires à leur émancipation. Or, il y a là, disent les sociologues, une terrible illusion : ainsi P. BOURDIEU et J.C. PASSERON montrent-ils que les enfants ne sont pas égaux devant "les chances égales" qui leur sont données, car le savoir se diffuse toujours sous une forme qui sélectionne ceux qu'il va faire réussir (2). Ces recherches confirmées, dans une perspective plus nettement mécaniste, par C. BAUDELLOT et R. ESTABLET (3) tendent à considérer l'école comme un épiphénomène de l'organisation économique, ne disposant d'aucun pouvoir sur elle. La culture bourgeoise qu'elle enseigne, quoi qu'il en soit de ses oripeaux humanistes, aurait pour fonction objective de légitimer le pouvoir d'une classe sociale et d'"assurer sa domination contre son adversaire" (4). Ainsi refoulée, la culture prolétarienne entraînerait avec elle tous les enfants issus du prolétariat, orientés rapidement dans le circuit professionnel, tandis que les enfants de la bourgeoisie bénéficieraient d'un très

(1) Propos II, p. 949.

(2) cf. Les héritiers et la reproduction.

(3) cf. L'école capitaliste en France.

(4) ibid., p. 170

long sursis avant de choisir leur métier. Tout allongement global de la scolarité, effectué dans ces conditions, ne pourrait que reproduire les mêmes résultats, légèrement décalés mais identiquement structurés.

De telles analyses apportent incontestablement un éclairage décisif sur les réalités scolaires mais, s'il ne peut être question d'en nier les fondements objectifs, il faut examiner le sens dans lequel leurs conclusions peuvent jouer: si l'on considère l'école dans un rapport de dépendance univoque par rapport à la classe dominante, toute tentative pour implanter la logique pédagogique est réduite à une nouvelle illusion humaniste et les actions de transformation de la pratique éducative sont en butte à une récupération dans le sens même de l'idéologie dominante.

Certes, nous avons montré nous-même à quel point une innovation pédagogique comme le groupe pouvait reconduire et renforcer les attitudes sélectives de l'école traditionnelle; mais la critique que nous opérons de ce processus ne nous interdit pas, au contraire, de rechercher des stratégies éducatives qui ne sombreraient pas dans de tels travers. A l'inverse, comme nous l'avons déjà noté, l'insistance sur le pouvoir exclusif de l'infrastructure économique, même s'il se présente dans une perspective globale d'analyse critique de la société capitaliste et prétend contribuer à l'avènement d'un monde plus égalitaire, fait passer le pédagogue pour un dangereux illusionniste, à fonction démobilisante par rapport à ce qui est donné comme la véritable solution : l'anéantissement de l'école capitaliste. C'est ce que confirme G. AVANZINI qui montre que "la thèse de l'Ecole reproductrice devrait (...) conduire, voire contraindre, à suspendre toutes innovations proprement didactiques" (1). C'est également

(1) Immobilisme et novation dans l'institution scolaire, p. 188.

ce que signale D. HAMELINE qui fait remarquer qu'ainsi "se trouvent en conjonction paradoxale le fatalisme sociologique et le messianisme utopique" (1). D'autres, comme G. SNYDERS, ont souligné la difficulté théorique d'une telle position à l'intérieur même du marxisme dont elle se réclame mais dont elle ignore certains apports décisifs (2). Ainsi, L. ALTHUSSER a-t-il bien montré que si l'école pouvait être analysée comme un "appareil idéologique d'état", et concourir à la "reproduction des rapports de production, c'est-à-dire des rapports d'exploitation capitalistes"(3), la détermination économique "en dernière instance" ne joue jamais à l'état pur" (4). Il existe, pense-t-il, une "efficace" spécifique des superstructures" (5) et, concernant l'école, on peut imaginer que le maître tente de retourner, contre le système dans lequel il est inscrit, les armes dont il dispose(6). Dans un autre langage, nous pourrions dire que le maître peut échapper quelque peu à l'emprise de la logique sociale et dépasser du même coup le messianisme, qui subordonne l'éducabilité à la transformation des structures socio-politiques, et le fatalisme, qui emprisonne le présent dans des contraintes insurmontables.

Libération et asservissement

Mais la critique de la nature perverse du processus d'inculcation comme facteur de sélection sociale porte en soi une critique plus radicale qui atteint l'ensemble de la culture scolaire

(1) Intégration sociale et accomplissement de soi dans la psychopédagogie moderne, in Le Sujet de l'éducation, p. 34.

(2) cf. Ecole, classes et lutte de classes, pp. 267 à 365.

(3) Positions, p. 107.

(4) Pour Marx, p. 113.

(5) idem.

(6) Positions, p. 109.

et qui voit en elle un processus de domestication. M. LOBROT, on l'a noté, dénonce la bureaucratie à l'oeuvre dans l'enseignement et montre qu'elle fabrique des attitudes de soumission. Pourtant, c'est G. MENDEL qui opère le plus nettement la distinction entre le "concept d'idéologie sociale dominante" et celui "d'idéologie autoritaire"(1). Prenant en compte une analyse des phénomènes psychologiques de la petite enfance, il explique que "l'Autorité n'est (...) que la séquelle mentale de l'inégalité de force de l'enfant par rapport à l'adulte"(2) et que l'ensemble des rapports sociaux tend à perpétuer ce phénomène. Dans ce cadre, l'école a un rôle privilégié, qu'il convient de repenser radicalement sur le mode de l'autogestion. La logique pédagogique s'exprime alors par l'irruption du pouvoir de l'enfant là où les structures sociales faisaient de lui un simple objet manipulé par l'utilisation toujours plus poussée d'un chantage affectif prenant progressivement des formes de plus en plus élaborées. L'objectif du pédagogue est de libérer l'enfant des contraintes qui le paralysent de telle sorte que chacun tende "vers le plus haut degré d'improbabilité" (3). Or, la formulation d'un tel indicateur pour reconnaître une éducation libératrice nous apparaît particulièrement pertinente, si l'on considère, comme cela semble avoir été établi par les recherches sociologiques, que la logique sociale de l'école prend la forme d'une prédestination. Il s'agit ici de désarticuler les deux logiques de manière à conférer au pédagogique une relative autonomie.

Pour réaliser cet objectif, quels moyens doivent-ils être mis en oeuvre ? C. VOGT et G. MENDEL proposent la gestion collective et conflictuelle de chaque lieu scolaire par les maîtres et les élèves "disposant d'une égalité de droits" (4).

(1) G. MENDEL et C. VOGT, Le manifeste éducatif, p. 33.

(2) G. MENDEL, Pour décoloniser l'enfant, p. 68.

(3) Le manifeste éducatif, p. 215.

(4) idem.

L'on peut s'interroger, nous l'avons déjà montré, sur la nature de cette égalité et se demander si elle ne fonctionne pas plutôt comme une clôture théorique que comme la description d'un fait, voire d'un idéal à réaliser. On peut raisonnablement penser que cette postulation risque de rendre impossible sa réalisation et reproduire, à travers de nouvelles formes, la logique sociale de l'école. Comme l'écrivent D. HAMELINE et M.J. DARDELIN, "ne pas intervenir pour corriger les inégalités sociales, c'est, a contrario, montrer que l'on est persuadé que, spontanément, ces différences ne joueront pas dans le concret de l'initiative groupale" (1).

D'autre part, si le pédagogue prétend subvertir par l'autogestion, l'organisation sociale, introduire une part d'indétermination dans la reproduction mécanique imposée par la société économique, il est conduit à envisager son action en termes de stratégies, à évaluer, pour pouvoir la contrecarrer, la pression des facteurs sociaux; le risque est grand, alors, de chercher l'épreuve de force et, dans une attitude d'opposition systématique, de cultiver les paradoxes au point de reproduire, à l'envers, les phénomènes que l'on cherchait à ruiner. En réalité, l'improbabilité prend plutôt la forme d'une suspension, la négativité qu'elle porte n'étant pas relayée par un nouveau projet social. C'est pourquoi, quoique le maître ne puisse jamais éviter de s'interroger d'une façon ou d'une autre, sur les débouchés de l'institution scolaire, cela lui apparaît ici inacceptable... Il ne se résigne alors, le plus souvent, qu'à faire de l'école elle-même le seul débouché digne des prétentions qu'il formule pour ses élèves... celle-ci ne devrait plus former, dans l'idéal, que des éducateurs, moins pour se reproduire elle-même que pour échapper à l'asservissement que représente le fait de préparer à des fonctions sociales, qui lui sont toujours plus ou moins imposées de l'extérieur. A l'extrême limite, le pédagogue est conduit au repli sur

(1) La liberté d'apprendre - Situation II, p. 323.

lui-même, à la création d'îlots marginaux qui, pour éviter de succomber aux tentations sociales, ne peuvent se donner comme fin que leur propre existence.

Rationalité et transmission sociale des savoirs

A l'issue de leur analyse, P. BOURDIEU et J.C. PASSERON se prononcent pour une "pédagogie rationnelle" (1) dont l'objectif serait de "permettre au plus grand nombre possible d'individus de s'emparer, dans le moins de temps possible, du plus grand nombre des aptitudes qui font la culture sociale à un moment donné" (2). La rationalité est donc conçue, ici, comme la spécificité de la démarche pédagogique. A l'inverse de la logique sociale qui requiert le silence sur les objectifs réels qu'elle poursuit, et enveloppe sa politique de sélection d'un discours général et généreux, il s'agirait, pour le maître, de maîtriser parfaitement toutes les variables de l'acte éducatif et d'intervenir sur elles de façon efficace. Puisqu'il s'avère que l'invisibilité des règles de fonctionnement et la fluidité des objectifs réduisent la réussite scolaire à un jugement sur "l'héritage social de l'élève" (3), il convient de ne pas laisser jouer aveuglément ces phénomènes de transmission souterraine des savoirs et des pouvoirs, de poser les objectifs avec suffisamment de clarté et d'organiser les progressions avec suffisamment de rigueur pour garantir l'acquisition par tous. Le pédagogue serait donc ici un technicien de l'apprentissage, introduisant la rationalité dans le "désordre social établi".

Le projet n'est pas neuf et DESCARTES déjà, dans Le Discours de la Méthode, en donnait une formulation somme toute assez proche de ce que conçoit aujourd'hui le pédagogue épris de

(1) Les héritiers, p. 120.

(2) ibid., p. 122.

(3) M. CHERKAOUI, Les changements du système éducatif en France 1950-1980, p. 283.

rationalisation: "Ces longues chaînes de raisons, toutes simples et faciles dont les géomètres ont coutume de se servir pour parvenir à leurs plus difficiles démonstrations, m'avaient donné occasion de m'imaginer que toutes les choses qui peuvent tomber sous la connaissance des hommes s'entresuivent de la même façon, et que, pourvu seulement qu'on s'abstienne d'en recevoir aucune pour vraie qui ne le soit, et qu'on garde toujours l'ordre qu'il faut pour les déduire les unes des autres, il n'y en peut avoir de si éloignées auxquelles on ne parvienne, ni de si cachées qu'on ne découvre" (1).

Engagé dans une telle entreprise, le maître peut espérer contre-carrer quelque peu la logique sociale de l'école. En réussissant dans le domaine même où elle prétend à l'efficacité, mais où elle se nourrit, en réalité, de son échec, il apporterait une sorte de compensation thermostatique (2), sans illusion quant à la possibilité de subvertir ainsi la société toute entière, mais sans inquiétude sur la légitimité de sa mission. Nous aurons à revenir longuement sur ce projet, sa signification et sa portée mais, pour le moment, nous voulons simplement rechercher quel modèle d'articulation entre la pédagogie et le social il suggère. Ne peut-on parler, en ce qui le concerne, d'ignorance tactique? Le pédagogue développerait, dans sa classe, des pratiques données, chargées d'outiller efficacement ses élèves, tous ses élèves, et il laisserait à d'autres - ou à lui-même à d'autres moments de son activité à l'école - le soin d'incarner la logique sociale de l'institution. C'est d'ailleurs ce que décrit O. REBOUL quand, analysant les procédures d'évaluation, il distingue l'évaluation sociale "au service de la collectivité qui veut pouvoir sélectionner et contrôler ceux qu'elle emploie" et l'évaluation pédagogique "au service de l'élève",

(1) Oeuvres et Lettres, p. 138.

(2) cf. N. POSTMAN, Enseigner c'est résister, en part. pp. 48 et sq.

à qui elle fournit un précieux appui pour sa progression (1). Et O. REBOUL ajoute: "les deux sont nécessaires", mais "il faudrait que l'évaluation sociale incombe à d'autres qu'à ceux qui enseignent" (2). Certes, une telle solution ôterait à la contradiction son aspect dramatique et clarifierait salutairement les positions. Peut-être aurait-elle, au moins pendant quelque temps, une fonction pédagogique à l'égard des maîtres eux-mêmes... Mais ne risquerait-elle pas, en dégageant les personnes chargées de l'enseignement de toute responsabilité sociale, de les priver d'une grande part de leur crédibilité ? Plus gravement, ne serait-elle pas facteur de démobilisation ou bien, à terme, de conflits alimentés par la suspicion, voire l'accusation, réciproques ? Enfin, dans la pratique, n'y a-t-il pas fort à parier que les maîtres-enseignants réintroduisent régulièrement, à titre de préparations, des évaluations sommatives dont le caractère gratuit ne changera pas la structure gaussienne ? La séparation des types d'évaluation n'est pensable qu'in-abstraito, et il paraît difficile d'en faire une issue institutionnelle à une contradiction qui ne trouverait là qu'une solution tout à fait formelle.

Exigence et résignation

Faut-il conclure alors à l'impossibilité de la logique pédagogique à s'incarner dans l'institution scolaire sans être guettée par de terribles contradictions ? Serait-elle vouée à emprunter successivement des formes contradictoires et tout aussi aléatoires, à explorer alternativement divers types d'articulation, revenant de l'un à l'autre à la considération de leurs dangers respectifs ? Nous avons nous-même souvent parlé de "marge de manoeuvre" (3), E. PLAISANCE emploie la même expression en précisant qu'il est

(1) Qu'est-ce qu'apprendre ?, p. 139.

(2) idem.

(3) Faire réussir tous les élèves..., in Cahiers Pédagogiques, n° 194, mai 1981, p. 6

possible, grâce à elle, "de promouvoir certaines formes d'action concrète, sans encourir pour autant le reproche d'être soumis à l'illusion réformiste" (1). G. SNYDERS demande que l'on lutte "sur deux fronts" et appelle à ne pas désertier "un des lieux où le combat existe, où le combat peut, de façon privilégiée, se développer de telle manière que les opprimés acquièrent lucidité et force" (2). D. HAMELINE parle d'"affranchissement furtif" (3) et propose aux pédagogues de "se satisfaire, dans la muraille des grands systèmes aveugles, de modestes interstices" (4). Une marge, un lieu, un interstice... la métaphore s'est faite spatiale après avoir été longtemps marquée d'historicité prophétique. Il s'agit moins aujourd'hui de subvertir que d'aménager, de tirer parti, de se battre ici et maintenant, à l'école, dans la classe, sans pour autant abandonner le terrain politique. Accepter la contradiction sans se nourrir d'illusions sur les chances d'un avènement global du pédagogique, mais sans renoncer néanmoins à tout faire pour que celui-ci advienne. Non point tenter d'isoler le pédagogique dans quelques flots autarciques pour le protéger des malversations du social, mais ne pas croire non plus, disposer du moindre pouvoir "autre qu'imaginaire sur le changement social" (5).

Serait-ce à la fois trop et pas assez demander que de proposer d'accepter le conflit et d'exiger que, face à deux logiques qui apparaissent à la fois nécessaires et contradictoires, l'on n'en sacrifie aucune ? C'est certainement beaucoup trop pour ceux qui entendent renoncer à la recherche et à l'action pédagogiques, et

(1) in L'échec scolaire, doué ou non doué ? (G.F.E.N.), p. 74.

(2) Ecole, classes et lutte des classes, pp. 106 et 379.

(3) Le domestique et l'affranchi, p. 180.

(4) Intégration sociale et accomplissement de soi dans la psychopédagogie moderne, in Le Sujet de l'éducation, p. 49.

(5) *ibid.*, p. 45.

pas assez pour ceux qui souhaitent en faire un levier pour renverser l'ordre social. Mais, pour les uns et les autres, c'est là une requête d'une affreuse trivialité, un refus de choisir inacceptable, qui peut faire l'objet de toutes les récupérations de leurs adversaires réciproques. Est-ce même seulement autre chose qu'une pétition de principe, un sophisme permettant de s'en tirer à bon compte, en renvoyant dos à dos les adversaires et en se situant au "juste milieu" ? Or, nous pensons que, entre la logique pédagogique et la logique sociale, il n'est pas, précisément, de "juste milieu" et que seule l'abstraction des situations concrètes et de leur réalité humaine pourrait le laisser penser. Car c'est à cela qu'il convient d'éprouver notre position... Qui oserait qualifier de dérisoires les bricolages quotidiens, les arrangements institutionnels plus ou moins avouables, s'ils contribuent si peu que ce soit, pour un seul de nos élèves, à faire reculer la fatalité ? On voit trop ici ce que le refus de cette médiocrité recèlerait de soumission à l'ordre des choses (1). Tant que la question se pose en termes purement théoriques ou qu'elle ne concerne que des ensembles pris globalement, les discours peuvent opérer et fournir quelques beaux échafaudages conceptuels. Mais qui ne voit que l'exigence pédagogique s'éprouve de façon irréductible à la considération de chaque destin individuel et à la position qu'elle y prend ?

Au risque d'apparaître fuir la confrontation du pédagogue et du politique, nous croyons qu'il faut placer la contradiction au niveau où l'épreuve du maître rend possible celle de l'élève, où échoppent le projet d'instruire et l'ensemble des résistances qu'il doit surmonter. C'est là qu'il convient d'incarner le postulat de l'éducabilité, par l'exigence réciproque qui se fait jour au moment privilégié où chacun dit à l'autre : "J'attends mieux de toi !" Car il ne s'agit pas d'une attitude qui prive l'élève

(1) Cf. D. HAMELINE, Le domestique et l'affranchi, p. 7.

de toute responsabilité. C'est là un des paradoxes qu'analyse A. DE PERETTI (1): la responsabilité que j'assume n'est pas soustraite à celle de l'autre, elle est, au contraire, sa condition d'existence. Si l'éducateur renonce à avoir le moindre poids sur le destin de l'élève, il lui communique une image de lui-même que ce dernier jugera indépassable. Si, en revanche, il le considère comme perfectible et qu'il mette en oeuvre les moyens qui en témoignent, il sollicite son activité et lui offre une possibilité de dépassement. Il y a alors, à proprement parler, un contrat et "ce qui est anticipé là, c'est l'existence de l'élève comme sujet autonome"(2). Ce qui s'instaure, c'est une relation dynamique où chacun sait qu'il peut prendre appui sur l'autre pour se dépasser lui-même. Cela ne signifie pas que s'abolit la différence entre l'adulte et l'enfant, l'éducateur et l'éduqué, mais cela veut dire que les deux partenaires se situent l'un par rapport à l'autre, comme sujets, certes différents, mais en interaction.

En ce sens, G. GUSDORF a raison de dire que la relation éducative est insurmontablement duelle (3); mais, même si elle peut parfois en prendre la forme, ce n'est pas seulement, contrairement à ce qu'il pense, par la médiation du cours magistral qu'elle opère. Car il n'est aucun des actes du maître qui, d'une manière ou d'une autre, ne représente une prise de parti pour ou contre l'éducabilité. Au plan microscopique, c'est la manière de s'adresser à chacun qui laisse croire que l'on attend un bon résultat ou que, au contraire, rien de bon ne peut venir; c'est également l'emploi de tel ou tel mot, de telle ou telle expression, qui tente d'éclairer

(1) Cf. Risques et chances de la vie collective, pp. 158 à 161.

(2) J.M. BEZARD et col., De la maintenance symbolique, in Cahiers Pédagogiques, n° 191, Février 1981, p. 38.

(3) Cf. Pourquoi des professeurs ?, p. 196.

tous les élèves où fonctionne de façon allusive et sélectionne quelques élus dans l'auditoire; c'est encore l'attitude adoptée en face des procédures d'évaluation qui souligne les réussites et dégage les remédiations nécessaires pour surmonter les difficultés ou, au contraire, enferme dans un jugement global qui confond le travail et la personnalité dans une appréciation commune... A un plan plus général, le choix est tout aussi net : à celui qui cherche à comprendre ce qui, dans sa proposition pédagogique, peut expliquer la part d'échec et de réussite de l'élève, s'oppose celui - le même aux moments de lassitude - qui renvoie tout à son humeur, à ses dons, voire à son patrimoine génétique insuffisant.. Comme le dit J. REPUSSEAU, ce n'est pas ailleurs, "dans quelque éther lointain" (1) que se situe l'interrogation pédagogique. C'est bien "au ras du sol" (2), dans cette pratique quotidienne dont le maître a tant de mal à parler et à laquelle il préfère souvent des discours, certes très généreux, mais qui ne l'impliquent guère.

Evidemment, un environnement favorable, l'érosion des privilèges matériels attachés à telle ou telle fonction sociale, le retard apporté à l'orientation professionnelle, l'existence d'un crédit de formation pouvant être utilisé en cours de carrière et infléchir celle-ci, tout cela peut rendre les choix moins dramatiques et il convient de ne pas abandonner le combat sur ces terrains. Mais nous croyons qu'aucun changement institutionnel ne peut permettre d'évacuer la question éthique qui se pose à l'éducateur chaque fois qu'il se trouve confronté à un élève. Bien sûr, il arrive que le projet du pédagogue se saisisse d'une opportunité institutionnelle et tente de s'inscrire dans une structure scolaire; mais le compromis est toujours précaire et, s'il n'est pas soutenu par la cohérence des attitudes individuelles, il s'effrite

(1) Bons et mauvais élèves, p. 169.

(2) idem.

rapidement et laisse percer la logique sociale et les procédures de sélection. Aucune institution ne pourra jamais épargner au maître le choix éthique qui le constitue comme pédagogue... La logique pédagogique ne vit que de ce choix, sans cesse à renouveler, de parier sur l'éducabilité et de parier en actes. Elle n'a véritablement d'autre support que ce pari et c'est pourquoi son extrême exigence est aussi une extrême modestie. Elle échappe à la culpabilisation mais c'est parce qu'elle est d'abord espérance; et, si elle se fait parfois mauvaise conscience, ce n'est jamais pour s'apitoyer sur ses échecs mais toujours pour ouvrir à un nouvel espoir (1).

*

*

*

Ce qui fonde alors la pédagogie et la rend possible, en tant que corps de pratiques, requiert, on le voit, bien autre chose que la simple position du problème en termes de stratégie; c'est dans une option, qui implique toute la personne de l'éducateur et lui confère une étrangeté radicale dans l'institution qu'il habite, que s'origine son action. Une étrangeté qui ne lui interdit pas la lucidité, qui tolère les compromis sans jamais lui permettre de les considérer comme définitifs. Et, puisque, dans un instant, nous terminerons ce chapitre par un tableau trop schématique, qu'il nous soit permis de laisser ici une place au poète, marquant d'ores et déjà, dans notre discours même, les deux directions entre lesquelles peut se déplacer le concept

(1) On pourra se reporter au document présenté en annexe n° 1: cette "séquence d'apprentissage" destinée à la formation des maîtres, représente une tentative d'approche "active" des thèses présentées ici.

d'éducabilité et qui seront l'objet de notre prochain chapitre...

" Redonnez-leur ce qui n'est plus présent en eux,
Il reverront le grain de la moisson s'enfermer
dans l'épi et s'agiter sur l'herbe.
Apprenez-leur, de la chute à l'essor, les douze
mois de leur visage,
Ils chériront le vide de leur coeur jusqu'au
désir suivant;
Car rien ne fait naufrage ou ne se plaît aux
cendres;
Et qui sait voir la terre aboutir à des fruits,
Point ne l'émeut l'échec quoiqu'il ait tout
perdu "

R. CHAR (1).



(1) Fureur et mystère, p. 165.

LOGIQUE PEDAGOGIQUE ET LOGIQUE SOCIALE
DANS L' INSTITUTION SCOLAIRE : tableau
récapitulatif des principales formes
d'articulation

| CHAMP THEORIQUE | ASSISE CRITIQUE | REPRESENTATION DE LA LOGIQUE PEDAGOGIQUE | REPRESENTATION DE LA LOGIQUE SOCIALE | TYPE D' ARTICULATION PROPOSEE | FORME DE L' INTERVENTION DU PEDAGOGUE |
|--|---|--|--|---|--|
| <u>humanisme</u> | | culture générale | formation professionnelle | <ul style="list-style-type: none"> *retard de l'insertion professionnelle; *subordination de l'organisation économique au projet global de "culture continuée"; *réorganisation de la structure socio-économique dans le sens d'une rotation des tâches et des pouvoirs. | <ul style="list-style-type: none"> action sur l'organisation de l'institution scolaire; recours au politique; recours au politique. |
| <u>sciences sociales</u> | critique de la culture scolaire comme expression de l'idéologie dominante | illusion humaniste | reproduction du système socio-économique | subordination de la pédagogie à la fonction socio-économique de l'institution scolaire | action révolutionnaire hors du champ pédagogiques. |
| <u>socio-psychanalyse et théories connexes</u> | critique de tout processus d'enseignement comme expression d'une autorité aliénante | libération (vers le plus haut degré d'improbabilité) | asservissement (prédestination) | désarticulation de la logique pédagogique et de la logique sociale | mise en place d'îlots auto-gérés |
| <u>techniques de gestion</u> | critique de la suspension de l'autorité comme renvoi à l'inégalité | rationnalisation des apprentissages | transmission sociale des savoirs | équilibre thermostatique | ignorance tactique des exigences sociales |
| <u>éthique</u> | retour à la considération des situations concrètes individuelles | exigence | résignation | acceptation de la contradiction | contrat maître/élève |

C H A P I T R E I I

DES FINALITES ET DES OBJECTIFS

On n'aura pas manqué de noter que les représentations du postulat d'éducabilité ne sont guère homogènes. Elles évoluent entre des définitions très générales, en termes de culture ou de libération personnelles, et des propositions très techniques, en termes de contenus de savoir et d'outils intellectuels. Or, nous-même, en posant l'éducabilité comme principe éthique, avons pu apparaître fuir une telle alternative; il n'est pourtant pas possible d'en rester là et de s'installer ainsi dans l'ambiguïté. L'affirmation que tout être peut réussir ne doit pas demeurer une pétition de principe interprétable, selon les circonstances et les interlocuteurs, en termes de "réussite humaine" ou de "réussite scolaire". Sans une élucidation de ces notions, on voit mal comment le postulat de l'éducabilité pourrait générer un corps de pratiques susceptibles de la valider.

I - ENTRE INSTRUIRE ET EDUQUER

Une alternative indépassable ?

Une fois posé le postulat de l'éducabilité, le pédagogue doit aborder la question des finalités et s'interroger sur les objectifs que celles-ci commandent de réaliser. La rigueur impose alors d'observer une démarche strictement déductive que D.HAMELINE formalise en mettant en perspective quatre termes : la finalité "fournit des lignes directrices à un système éducatif" (1), le but

(1) Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue, p. 97.

incarne celle-ci dans "un champ ou un programme particuliers" (1), l'objectif général énonce les capacités que l'on entend faire acquérir, et l'objectif opérationnel, "issu de la démultiplication d'un objectif général" (2) nomme le comportement attendu. Une telle démarche apparaît à la fois conforme aux principes de la philosophie de l'éducation, par la priorité qu'elle accorde à l'ordre des finalités, et susceptible d'ouvrir à une pratique efficace leur permettant de s'incarner. L'ouvrage de L. D'HAINAUT représente, en ce sens, une architecture particulièrement cohérente, illustrant le projet qu'exprime son titre et qui représente, en quelque sorte, l'horizon théorique de tout pédagogue : Des fins aux objectifs de l'éducation.

Mais la difficulté réside dans le fait que les deux pôles de la chaîne apparaissent, en réalité, moins en continuité qu'en opposition: tout se passe comme si la réalisation des fins était incompatible avec leur expression sous forme d'objectifs et qu'à tenter de poursuivre l'un des deux termes l'on s'empêche d'atteindre l'autre. D'un côté, en effet, l'on vise l'avènement d'une "certaine qualité d'humanité" (3) et l'on récu se les dénombrements de "la pédagogie des organisateurs"(4); de l'autre côté, l'on soumet la validité de sa pratique à des critères observables et l'on dénonce la fonction idéologique de finalités sur lesquelles, au demeurant, tout le monde serait d'accord. Certes, les partenaires de ce vieux débat s'empressent de nuancer leurs propos et, si les premiers conviennent qu'il ne peut être question d'éliminer toute acquisition évaluable, les seconds précisent que les apprentissages qu'ils mesurent sont

(1) Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue, p. 98.

(2) *ibid.*, p. 100.

(3) G. GUSDORF, Pourquoi des professeurs ?, p. 180.

(4) J. ARDOINO, Education et politique, p. 227.

référés à des valeurs. On en concluerait cependant trop vite à l'inexistence du problème : en face de J. ARDOINO qui fait de la "quête d'humanité" (1) la "pierre philosophale de l'éducation"(2) et s'élève contre l'émergence d'une pédagogie positive au nom du pouvoir transcendant et créateur du sujet (3), L. VANDEVELDE et P. VANDER ELST n'hésitent pas à parler de la "naissance de "la" science de l'éducation" (4) et annoncent l'avènement de méthodes capables de contrôler strictement les résultats obtenus en fonction des buts que l'on s'est proposés (5). Il y a bien là deux directions radicalement divergentes que peut prendre le postulat de l'éducabilité et entre lesquelles il semble flotter selon les références idéologiques et les pressions institutionnelles (6).

L'introduction et l'utilisation systématique des objectifs en pédagogie remonte à R. TYLER (7) qui en a, le premier, formulé les conditions de validité : formulation univoque, définition en termes de comportement, précision des conditions de réalisation, annonce des critères d'évaluation. De telles exigences apparaissent, stratégiquement, comme un retour à une certaine modestie éducative qui préfère limiter son projet à ce qu'elle peut tenir plutôt que de le poser en termes de généralités invérifiables. Car, comme le fait remarquer R. LOURAU, "la distance entre théorie et pratique pédagogiques est perçue à la façon d'un mal chronique" (8) et,

(1) J. ARDOINO, Education et politique, p. 227, L'expression est empruntée à G. GUSDORF.

(2) ibid., p. 146.

(3) ibid., p. 324.

(4) Peut-on préciser les objectifs en éducation ?, p. 193.

(5) idem.

(6) La formation permanente se trouve confrontée à un dilemme du même ordre, que P. FURTER et V. PAIVA formulent ainsi : "technologie sociale ou instrument d'émancipation" (L'Amérique latine face à l'invasion de l'éducation permanente, in G. PINEAU, Education ou aliénation permanente ?, p. 210).

(7) Cf. D. HAMELINE, Les objectifs pédagogiques, p. 32.

(8) L'illusion pédagogique, p. 25.

faute de trouver, des outils pour se réduire, "elle se fige dans un dualisme métaphysique" (1)... Le maître annonce les intentions généreuses et tient les échecs de sa pratique didactique pour négligeables au regard des finalités qu'il poursuit ! En posant l'hétérogénéité radicale de sa mission d'éducateur à sa mission d'inspecteur, il se met à l'abri de tout questionnement sur chacun de ces deux aspects, le premier échappant à la mesure, le second n'étant pas donné comme réellement significatif. Dans certains cas limites, le processus éducatif peut venir comme une sorte de compensation relationnelle aux échecs des apprentissages, chargé de contre-balancer, par une certaine "chaleur humaine", des pratiques pédagogiques que l'on renonce à remettre en cause. Certes, il n'est pas sûr que ceci soit absolument sans efficacité et il est évidemment souhaitable que le maître entretienne les meilleurs rapports possibles avec les élèves en situation d'échec. Mais cela exige deux conditions sur lesquelles il se doit d'être particulièrement vigilant : d'une part, il doit éviter de laisser jouer de façon massive les phénomènes de complicité psychosociologiques qui peuvent réduire le projet éducatif à un simple processus de reconnaissance ou d'identification; d'autre part, il se doit de veiller à ce que de telles pratiques n'apparaissent pas comme une avalisation de l'échec et excluent la nécessité de le dépasser. En tout état de cause, il apparaît que le projet éducatif le plus généreux peut n'être qu'un "consentement factice" (2), une affirmation à fonction essentiellement idéologique, ne touchant pas à la logique sociale de l'institution scolaire. Et c'est bien ce danger que traduisent V. et G. DE LANDSHEERE en évoquant la possibilité que "l'imprécision de la formulation ne soit qu'un artifice permettant de faire passer pour noble et humanitaire une politique scolaire autoritaire, servant les intérêts d'une minorité" (3). En revanche, en

(1) L'illusion pédagogique, p. 25

(2) D. HAMELINE, Les objectifs pédagogiques..., p. 97.

(3) Définir les objectifs de l'éducation, p. 8.

face des visées que G. AVANZINI qualifie de "maximalistes" (1), l'utilisation d'objectifs comportementaux permet de nommer avec précision le résultat attendu et donc de construire l'enseignement sur un consensus clair qui ne tolère pas, ou le moins possible, les déterminations implicites et cherche à substituer la rigueur de l'apprentissage à la transmission sociale, toujours sauvage, des savoirs.

Le statut de l'évaluation

Le projet de ce que l'on appelle "la pédagogie par objectifs" est donc d'abord de rendre possible l'évaluation et d'en faire un instrument rigoureux. A tout prendre, elle ne propose que d'inverser la démarche habituelle, selon laquelle l'on enseigne d'abord et l'on s'interroge ensuite sur ce que l'élève a pu apprendre; elle impose d'élaborer, en premier lieu, une épreuve d'évaluation et de construire, à partir d'elle, un processus d'apprentissage susceptible d'aboutir à sa réussite. A la question "Pourquoi se préoccuper des objectifs?", R. F. MAGER répond fermement que c'est parce que, sans cela, "il est impossible d'évaluer avec efficacité la valeur d'un cours ou d'un programme" (2); S. B. BLOOM ou R. M. GAGNE répondent de la même manière et V. et G. DE LANDSHEERE indiquent que "l'aspect le plus évident" de l'apport de la pédagogie par objectifs peut être formulé ainsi : "pas d'évaluation correcte sans objectifs clairs" (3). Cette insistance sur la nécessité d'évaluer rigoureusement n'est pas, malgré les apparences, aussi triviale qu'elle pourrait le paraître et elle définit une démarche pédagogique en même temps qu'elle choisit un cadre psychologique de référence.

En effet, à partir du moment où l'on se propose de tout évaluer, l'on est contraint de procéder à un découpage minutieux

(1) Immobilisme et novation dans l'institution scolaire, cf. en part. p. 250.

(2) Comment définir les objectifs pédagogiques, p. 5.

(3) Définir les objectifs de l'éducation, p. 18.

des activités en autant de parcelles qu'il est possible et qui, toutes, doivent faire l'objet d'une appréciation en termes binaires : réussie \ non réussie. L'on est donc amené à repérer, de la façon la plus précise possible, toutes les opérations mentales qui peuvent entrer en ligne de compte dans un apprentissage et à évaluer chacune d'entre elles. En ce sens, "la fonction désintégratrice" (1) des objectifs n'est pas un danger secondaire, c'est l'aboutissement méthodologique d'une évaluation rigoureuse. La nécessité de la mesure exclut toute perception globale a priori et interdit de considérer comme objectifs des formules qui "englobent tant de choses qu'(elles) tendent à caractériser l'individu presque complètement!" (2). On peut donc dire que le degré d'opérationnalisation d'un objectif est proportionnel à son degré de spécification; plus il devient général et moins il garantit la validité de son évaluation.

Mais cette exigence d'évaluation suggère également un cadre psychologique de référence: en effet, pouvoir évaluer requiert que l'on puisse constater un comportement précis qui témoigne, dans l'ordre du repérable, que l'acquisition a bien été effectuée. En ce sens, la notion de comportement, chère à la pédagogie par objectifs, n'ajoute pas grand'chose à la notion d'évaluation: on n'évalue jamais que des comportements puisque c'est toujours la seule chose que l'on voit. Même si, comme nous l'avons rappelé, interfèrent là des représentations qui sélectionnent et valorisent certains comportements parmi d'autres, ceux-ci restent la référence dernière. Il s'agit seulement de rationaliser ce processus de manière à éviter de laisser jouer les codes sociaux et les phénomènes de séduction. En indiquant le plus clairement possible, au début de l'apprentissage, le comportement attendu et

(1) D. HAMELINE, Les objectifs pédagogiques..., p. 72.

(2) D.R. KRATHWOHL, B.S. BLOOM, B.B. MASIA, Taxonomie des objectifs pédagogiques, Tome II, p. 194.

ses conditions de réalisation, l'on fait disparaître une grande partie des équivoques qui grèvent l'acte d'enseignement. Bien évidemment, une telle clarification a une incidence sur les valeurs intellectuelles promues : le professeur qui exige seulement de ses élèves qu'ils "sachent une leçon" valorise, à son insu, des capacités sociales qu'il nomme "l'aisance", "la facilité d'élocution", "la compréhension en profondeur" et qui recouvrent une attitude donnée par rapport au savoir que P. BOURDIEU identifie comme "la forme la plus mondaine du marché scolaire"(1) : on prétend évaluer ici "la personne totale" alors que l'on évalue, en réalité, des comportements précis, qui témoignent du degré d'intégration de la personne dans un certain type de catégorie socio-culturelle ; l'on méprise l'érudition laborieuse, la récitation maladroite, au nom de cette "dénégation esthétique" (2) qui fait que les produits scolaires se trouvent dévalorisés sur le marché scolaire lui-même. En revanche, le professeur qui propose de repérer, d'identifier, de classer, de reconstituer, de relier, etc... se donne les moyens d'une évaluation rigoureuse qui porte précisément sur l'objectif déterminé. C'est pourquoi toute pédagogie par objectifs est nécessairement comportementaliste et c'est même cela qui constitue son originalité essentielle : elle rappelle opportunément que, faute de s'en tenir à ce que l'on décide de voir, l'on est aveuglé par ce que l'on feint d'ignorer. Mais, la difficulté vient de ce que ce comportementalisme n'a pas toujours la même fonction et que si, pour les uns, il est simplement méthodologique, pour les autres, en revanche, il s'érige en théorie, prenant alors la forme d'un behaviorisme systématique.

(1) La distinction, p. 97.

(2) ibid., p. 222.

Comportement théorique et comportementalisme méthodologique

Avant d'être une "science du comportement", le behaviorisme, tel que le définit son fondateur J.B.WATSON, se présente comme une doctrine philosophique qui postule la continuité entre la vie animale et la vie humaine, et suppose que l'ensemble du fait psychologique peut être réduit à l'interaction de l'organisme et de milieu (1). Dans ces conditions, il faut rejeter toute référence à ce que l'on nomme la conscience et n'observer que les corrélations entre les stimuli et les réactions qu'ils suscitent:

"L'étude psychologique, dit J.B. WATSON, doit fournir des données et des lois telles que, le stimulus étant donné, on puisse prédire quelle sera la réponse, ou inversement, que la réponse étant donnée, on puisse spécifier quel est le stimulus" (2).

Or, B.S. BLOOM et ses collaborateurs semblent reprendre ces thèses et considérer, avec J.B. WATSON, que l'étude des interactions entre les stimuli et les comportements peut parvenir à une spécification suffisante des objectifs pour permettre l'efficacité maximale des apprentissages (3). Ils inscrivent ainsi leur projet dans la même direction que J.B. SKINNER : en décomposant un objectif en une succession d'étapes faciles à franchir et en opérant, à l'occasion de chaque bonne réponse, un renforcement positif, il n'est aucun apprentissage qui ne puisse être effectué. En ce sens, comme le suggère J. POCZTAR (4), la pédagogie par objectifs procède bien de la même inspiration que l'enseignement programmé... Certes, comme

(1) cf. A. LALANDE, Vocabulaire technique et critique de la philosophie, p. 110.

(2) Cité par J. POCZTAR, La définition des objectifs pédagogiques, p. 107.

(3) cf., en part., A.J. HARROW, Taxonomie des objectifs pédagogiques, Tome III, p. 100.

(4) La définition des objectifs pédagogiques, pp. 113 à 116.

l'indiquent V. et G. DE LANDSHEERE, qui se reconnaissent pourtant une parenté avec J.B. SKINNER (1), il convient de référer tout objectif à une finalité (2). Mais ne risque-t-on pas d'aboutir au paradoxe extrême de voir une finalité comme l'autonomie se poursuivre à travers un minutieux dressage. La volonté, que manifeste B.S. BLOOM, de parvenir à une "totale égalité des résultats d'apprentissage" (3) n'exprime-t-elle pas une tentation démiurgique et, à terme, n'est-elle pas porteuse de processus totalitaires ? La rationalisation serait alors une forme de manipulation et B.S. BLOOM n'hésite pas à dire qu'elle pourrait prendre le relais d'une sélection trop tâtonnante: "Une société qui a besoin d'un

grand nombre d'individus possédant des talents particuliers ne peut se fonder uniquement sur des méthodes de sélection pour les trouver. Il faut les développer relativement tôt, et les entraîner ou les éduquer d'une manière systématique, pendant les périodes de temps relativement longues" (4).

On voit les dangers d'un tel programme, pas si étranger que cela aux spéculations futuristes les plus pessimistes. Mais, plus modestement, et à supposer que la technologie des objectifs échappe à cette dérive en raison de ses salutaires imperfections, ne peut-on pas craindre que le cadrage qu'elle tente de mettre en place n'instaure une forme de dépendance à l'égard de ses propres outils, qui lui interdise de poursuivre les objectifs de maîtrise qu'elle prétend atteindre ? L'expérience de l'Open University, en Grande Bretagne, analysée par N. FARNES et reprise par D. HAMELINE (5), semble montrer que la systématisation des objectifs met en place

(1) Définir les objectifs de l'éducation, p. 248.

(2) ibid., en part. p. 24.

(3) Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires, p.210.

(4) idem.

(5) Les objectifs pédagogiques..., pp. 183 à 185.

une logique technocratique qui prive les étudiants de toute initiative et secrète des comportements qui sont considérés comme négatifs, mais dont certains, pourtant, pourraient être interprétés comme une saine réaction en face d'un processus généralisé de standardisation : " indifférence, exécution machinale des activités, préoccupation exclusive du diplôme, repli sur le minimum imposé, abandon, hostilité" (1)

Toutefois, comme l'analyse C. DELORME (2), il serait injuste de considérer que l'ensemble des théoriciens des objectifs s'inscrit dans un cadre strictement behavioriste. Ainsi, les travaux de R.M. GAGNE ouvrent-ils des perspectives différentes : ce dernier considère, en effet, que si "un observateur peut reconnaître qu'un apprentissage a eu lieu lorsqu'il note un changement de comportement", il ajoute "et la persistance de ce changement" (3). Il ne s'agit pas là d'une remarque incidente, mais bien d'une modification du cadre psychologique de référence. La notion de persistance induit celle de capacité durable, qui se prolonge et se manifeste en dehors des stimuli de l'environnement ou de leur substitution. Il y a mise en place, dit R.M. GAGNE, d'"interactions qui peuvent être représentées mentalement" (4). Dans cette perspective, le comportement observable voit son statut modifié et devient l'indice d'une réalité qu'il suppose mais ne mesure pas directement. Il convient donc d'émettre une hypothèse - R.M. GAGNE parle de "principe" et de "modèle conceptuel" (5) - concernant les capacités à faire acquérir et d'observer les comportements comme des indicateurs, et non pas de simples réactions

(1) Les objectifs pédagogiques..., p. 185.

(2) De l'animation pédagogique à la recherche-action, pp. 206 et 207.

(3) Les principes fondamentaux de l'apprentissage, p. 5.

(4) *idem*.

(5) *ibid.*, pp. 12 et 13.

univoques. Cette position marque un changement décisif dans l'utilisation de la notion de comportement, dont l'usage apparaît alors plus lié à une exigence méthodologique qu'à une théorie behavioriste. Sur la chaîne qui mène des finalités aux objectifs opérationnels, on peut considérer qu'il y a eu déplacement dans la direction des finalités : c'est ce que C. BIRZEA formule en disant que "l'on insiste surtout sur la composante "but" de la définition des objectifs pédagogiques" (1).

Mais le comportementalisme réduit à une méthodologie de l'évaluation résout-il, pour autant, la difficulté que soulevait le behaviorisme ? Car, ou bien l'on reste attaché au désir légitime d'incarner les capacités dans les compétences données et d'en vérifier exactement les acquisitions, ce qui renvoie à une stricte prise en compte des comportements; ou bien l'on retourne vers le registre des généralités, au risque d'y retrouver les phénomènes dont on prétendait se débarrasser. C'est bien là, en tout cas, le problème que soulève J. POZTAR quand il manifeste ses réticences à l'égard du modèle mentaliste de R.M. GAGNE: concevoir les comportements comme l'expression de réalités mentales c'est, dit-il, "vouloir se situer sur deux terrains qui s'excluent" (2). C'est peut-être là, aussi, l'explication de la remarque de L. ALLAL qui, après avoir pris ses distances avec l'approche behavioriste, à laquelle elle préfère une approche "constructiviste", n'en est pas moins amenée à indiquer que le seul modèle que l'on sait appliquer aujourd'hui, dans la pratique scolaire, reste celui dont elle cherche à se détacher au plan théorique (3). Cette difficulté n'est pas

(1) Rendre opérationnels les objectifs pédagogiques, p. 60.

(2) La définition des objectifs pédagogiques, p. 113.

(3) Stratégies d'évaluation formative : conceptions psycho-pédagogique et modalités d'application, in L. ALLAL, J. CARDINET, P. PERRENOUD, L'Évaluation formative dans un enseignement différencié, pp. 130 à 156. Cf. également, dans le même ouvrage, J. CARDINET, Ligne de développement des travaux actuels sur l'évaluation formative, p. 220.

aisément surmontable et elle apparaît de façon encore plus aigüe chaque fois que l'on tente d'opérationnaliser des capacités comme l'esprit critique ou la créativité : en se donnant les moyens de les mettre en place et de les évaluer, on les réduit à de simples habiletés et les vide de leur contenu. De tels processus dénaturent alors les finalités qu'ils poursuivent car, comme l'indique O. REBOUL, "si l'on pouvait construire l'invention, la compréhension, le goût, à partir de performances aussi partielles et aussi rigides, on aurait un conditionnement plutôt qu'un enseignement" (1). Mais, par ailleurs, en s'interdisant, au nom de l'ineffable, de chercher des dispositifs pour réaliser ces finalités, on les renvoie à des aptitudes intellectuelles innées et on laisse jouer leur fonction idéologique.

D. HAMELINE, après avoir considéré les limites et les richesses de l'entrée par les objectifs en pédagogie, conclut que "rationaliser les apprentissages peut être la pire des mises au pas modernistes. Ce peut être aussi, pour le compte de chacun et de tous, une occasion modeste et salubre d'un simple exercice de la Raison" (2). Nous nous demandons, pour notre part, si ce n'est pas là l'expression-limite du projet d'instruire, expression nécessaire quoiqu'inquiétante, que porte une volonté de maîtrise constitutive de ce projet même et contre laquelle, mais seulement grâce à laquelle, peut s'affirmer une véritable éducation (3).

(1) Qu'est-ce qu'apprendre ?, p. 193. Cf à ce sujet, la démonstration de J. GINESTET ("Objectifs et créativité", in A propos des objectifs en pédagogie, Toulouse Le Mirail, en part. p. 114).

(2) Les objectifs pédagogiques..., p. 190.

(3) Nous proposons en annexe n° 2 une "séquence d'apprentissage pour introduire à une articulation des notions : pédagogie centrée sur l'enseignant et pédagogie centrée sur l'apprenant". Ce document, destiné lui aussi à la formation des maîtres, propose une approche quelque peu schématique mais néanmoins opérationnelle de la question traitée ici.

II - DE L'INSTRUCTION A L'EDUCATION

La rationalisation comme désir de toute - puissance

Dans une de ses pièces de théâtre qu'il a intitulée La leçon, E. IONESCO met en scène un professeur qui, à l'issue d'une leçon très particulière, poignarde son élève. Le système, la parole et le désir du maître enferment ici la relation pédagogique dans une logique de la captation ultime : l'autre est bu, assimilé, nié, jusqu'au meurtre rituel. La métaphore est significative et nous incite à nous demander si, dans le projet même d'instruire, ne se trame pas quelque chose qui est affaire de désir et de haine. C'est un psychanalyste, R. KAES, qui affirme que "l'épreuve formative manifesté (...) la croyance fondamentale en une capacité pour l'homme de se perfectionner, de dépasser sa forme dans une performance" (1). Mais que cache cette croyance, sinon l'aspiration à "la toute - puissance divine" (2) ? Au coeur même du projet d'instruire, s'exprime un violent désir de pouvoir, et l'indifférence affective manifeste ne trompe, comme le montre D. HAMELINE (3), ni le formateur, ni les formés. S'il veut s'incarner, le postulat de l'éducabilité suppose la maîtrise et, à l'horizon, l'assimilation d'autrui. V. ISAMBERT-JAMATI exprime parfaitement le paradoxe auquel nous sommes parvenu : "Encourager, sous prétexte de respecter, la pure et simple différenciation est finalement hypocrite (...). C'est se résigner au dénuement et à l'exploitation de ce dénuement, pour réserver à certains les usages efficaces de la rationalité. Mais, en même temps, la totale assimilation repose bien évidemment sur un mépris et une négation" (4).

(1) Désir de toute-puissance, culpabilité et épreuves dans la formation, in R. KAES et col., Désir de former et formation du savoir, p. 8.

(2) *ibid.*, p. 2.

(3) Le domestique et l'affranchi, p. 163.

(4) La notion d'aptitude, in Races, sociétés, aptitudes: apports et limites de la science, M.R.A.P., p. 74.

La contradiction est connue, et souvent vécue dramatiquement, par ceux qui se donnent pour mission l'éducation des minorités psychologiques ou sociales: l'intervention hésite ainsi entre le respect de l'altérité, le refus d'imposer des schèmes venus de l'extérieur et le désir de fournir les armes intellectuelles d'une émancipation. La première solution risque de maintenir l'autre dans un état de soumission, la seconde de paraître subrepticement l'annexer et le nier.

Or, la rationalisation des apprentissages réactive le problème de façon particulièrement aigüe ; contrainte de s'en tenir à la prise en compte des comportements, quels que soient ses désirs théoriques, elle est guettée par le mécanisme et fascinée par la manipulation. En proposant de se centrer sur l'apprenant, elle s'empare en réalité de lui, et cela d'autant plus que la définition des objectifs, en parvenant à un niveau de spécification suffisant, devient, à elle seule, la totalité du processus d'apprentissage. Son désir de ménager toutes les étapes, et de s'assurer à chaque phase, au niveau le plus microscopique, des acquisitions effectuées, peut déboucher sur le contrôle total de l'élève. En ce sens, l'insistance sur la valeur formative de l'évaluation exprime à la fois une démarche légitime pour garantir l'efficacité de l'acte pédagogique et un danger d'encadrement que représenterait assez bien un enseignement réduit à cette seule fonction. La dérive ultime de l'entrée par les objectifs est de ne plus compter que sur des objectifs et des évaluations et de réduire l'apprentissage à ce couple indéfiniment multiplié. Il n'y a alors d'autre solution, pour sortir de l'enfermement, que la fuite ou la violence, seules réponses possibles pour échapper à la mort, pour exister quelque part et manifester quelque différence... Toute la question est alors de savoir si l'éducateur doit renoncer à rationaliser son projet au nom des dangers si évidents qu'il manifeste. Or, pour notre part, il nous semble que cette volonté ne doit pas être abandonnée en tant qu'elle est à la fois le support psychologique de la fonction enseignante et son opérationnalisation nécessaire.

La légitimité du projet de rationalisation des apprentissages

"Toute entreprise de formation, dit R. KAES, repose sur le postulat de perfectibilité" (1).

Tout formateur cherche, quoi qu'il en soit de ses dénégations, à exercer une influence et à l'exercer de la façon la plus efficace possible dans le sens de ce qu'il se donne comme idéal de perfection. Son action s'origine dans la certitude, plus ou moins avouée, qu'il détient quelque chose qu'il doit transmettre. La volonté de maîtrise n'est pas, pour lui, une perversion, mais bien ce sans quoi il renonce à son projet même. Car, instruire revient toujours, de quelque manière, à ramener l'inconnu au connu, l'autre au même, les ignorances multiples au savoir unique. Celui qui enseigne ne peut pas ne pas vouloir convaincre, ne pas vouloir que l'autre lui ressemble, adhère à ce qu'il propose, devienne, au moins sur le plan où il situe son projet, un autre lui-même. Les critères qui, dans le langage courant, qualifient un "bon pédagogue" témoignent de cette réalité : on dira de lui qu'il emporte la conviction ou suscite l'adhésion, qu'il éclaire sous un jour nouveau ou amène des apports décisifs... Dans tous les cas, cela signifie qu'il a entraîné des changements chez les apprenants, dans le sens d'une plus grande conformité avec son propre point de vue... Certes, nous voyons bien, comme D. HAMELINE et M.J. DARDELIN, "combien le désir de persuader, la passion de convaincre, tiennent la conversation avec les fantômes familiers ou étranges de nos existences toujours superficiellement pensantes mais infatigablement désirantes"(2), mais nous ne voyons pas comment on pourrait en faire l'économie. Il suffit d'imaginer les conséquences

(1) Désir de toute-puissance, in R. KAES et col., Désir de former et formation du savoir, p. 16.

(2) La liberté d'apprendre - Situation II, p. 293. Cf. également D. HAMELINE, Le domestique et l'affranchi, pp. 164 et 165, et Du savoir et des hommes, en part. pp. 125 à 152.

qui résulteraient de la disparition d'un tel projet pour mesurer à quel point il est constitutif de la fonction enseignante. Celui qui renonce à convaincre renonce à enseigner, et G. BACHELARD ne dit pas autre chose quand il définit "l'attitude psychologique" (1) à l'oeuvre dans tout enseignement réel, comme un rationalisme. Il n'est pas question ici, bien sûr, d'une théorie philosophique adoptée en claire conscience de ses présupposés et de ses conséquences, mais d'une option implicite qui justifie la communication enseignante et légitime dans l'existence d'une commune raison l'exercice de l'influence du maître. Car tout enseignement est, d'une certaine façon, un désir de raison réciproque; il suppose l'isomorphisme, au moins partiel, des structures cognitives de l'enseignant et de l'apprenant, et, par là même, du discours et du savoir qui circulent de l'un à l'autre. Ce n'est, en effet, qu'en s'appuyant sur la postulation d'une rationalité commune que le désir d'exercer quelque influence peut s'incarner sans encourir le risque de n'être qu'une appropriation affective. Toutefois, ce désir n'en reste pas moins un désir d'annexion, en ce qu'il suppose, toujours, une identité de structure et vise, le plus souvent, une identité de résultat.

Mais, d'autre part, le projet d'instruire trouve aussi sa légitimation en ce qu'il autorise, dans la mesure de son efficacité, l'appropriation par l'apprenant d'éléments lui permettant de comprendre et de dépasser les situations dans lesquelles il est, ou il sera, inséré. En ce sens, il doit se développer dans trois directions complémentaires et viser à la fois l'acquisition de capacités méthodologiques, de compétences intellectuelles et d'outils de maîtrise. Or la pédagogie par objectifs nous paraît contribuer à opérationnaliser opportunément ces notions.

(1) La formation de l'esprit scientifique, p. 246.

1/ Les capacités méthodologiques sont, en effet, requises en tant qu'elles rendent possible un apprentissage donné et sont transférables à des situations nouvelles. L'on sait que la centration sur les contenus amène fréquemment le maître à supposer acquises des attitudes qui, en réalité, déterminent l'assimilation de ces contenus. Apprendre à apprendre constitue ainsi une priorité sur laquelle il est salutaire d'introduire quelque rationalité... Faute d'accorder toute l'attention nécessaire à cette question et de mettre en place les dispositifs correspondants, l'on est toujours réduit à regretter que les élèves ne sachent pas faire ce qui ne leur a jamais été appris.

Nous proposons, dans l'annexe n° 3 (1), une série de dix capacités méthodologiques qui nous paraissent intervenir de façon décisive dans la réussite scolaire, ainsi que, pour chacune d'entre elles, plusieurs dispositifs pédagogiques susceptibles de la développer et de l'évaluer. En recherchant ainsi des formulations opérationnelles de la notion de capacité, l'on se donne les moyens d'intervenir sur le processus d'apprentissage et, donc, de garantir son efficacité. De plus, un travail rigoureux sur cette notion a, comme le montre C. DELORME (2), un puissant intérêt heuristique et peut servir de base à l'élaboration d'un "langage de la formation" (3); il peut ouvrir à une recherche transdisciplinaire et permettre de former les élèves aux attitudes intellectuelles requises par un monde en rapide mutation.

2/ Néanmoins, l'enseignement ne peut s'en tenir à de telles acquisitions sous peine de les réduire à de simples procédés; or, ce qui distingue le procédé d'une compétence c'est que cette

(1) "Séquence d'apprentissage pour introduire à la mise en place de dispositifs pédagogiques développant chez l'élève des capacités méthodologiques".

(2) De l'animation pédagogique à la recherche-action, pp. 209 à 216.

(3) *ibid.*, p. 209.

dernière se trouve référée à un système de savoirs dans lequel elle s'exprime et qui lui confère à la fois sa validité et sa communicabilité à l'intérieur d'une communauté humaine. La compétence, en ce sens, est un savoir-faire dans le savoir ou, si l'on préfère, une aptitude à produire des combinaisons à l'intérieur d'un ensemble de connaissances donné, en tenant compte de ses codes spécifiques et en étant capable de valider ses résultats dans un système de référence. Elle pourrait ainsi se caractériser comme une capacité réversible, susceptible de produire des effets et de les comprendre comme effets, c'est-à-dire d'être capable de remonter jusqu'aux principes qui les légitiment. Réduite à une habileté intellectuelle, elle ne ferait que se reproduire, ne s'étendrait que de manière très empirique et incohérente, bref serait contrainte, à terme, à se prendre elle-même pour objet. Pour pouvoir se développer, elle requiert un matériau organisé et donc le développement de ce que L. D'HAINAUT appelle "le répertoire cognitif" (1). Certes, en tant qu'ensemble d'informations, on ne peut nier que ce répertoire préexiste à toute situation d'enseignement; mais son organisation est soumise alors aux sollicitations de l'histoire personnelle de l'apprenant, il est composé de matériaux hétéroclites empruntés à des registres très divers. Renoncer à y distinguer les éléments en fonction de leur domaine d'appartenance et des codes afférents, c'est réduire toute opération intellectuelle à un bricolage dont l'efficacité ne pourra être que conjoncturelle. Il convient donc que l'enseignement se donne pour tâche de structurer et d'enrichir, pour chaque individu, "l'espace - temps intérieur et mental où il range ses concepts" (2).

(1) Des fins aux objectifs de l'éducation, p. 160.

(2) J. CHATEAU cité par L. ADJADJI et P. DU SAUSSOIS, Adapter l'école à l'enfant, p. 37.

Mais là encore, une acquisition n'est repérable qu'à travers ses effets apparents, c'est-à-dire par l'observation des résultats des opérations qui manifestent un enrichissement structurel du champ de connaissance... Nous opposons ici la notion d'enrichissement structurel à celle d'accumulation conjonctuelle; la distinction peut paraître artificielle au regard des résultats de la psychologie génétique, et elle l'est à plus d'un titre : il est clair, en effet, qu'il n'est jamais de simple accumulation et que tout acquis est structuré dans la mesure où il est nécessairement articulé aux structures cognitives de l'individu. Mais, nous parlons ici, plus précisément, de structuration à l'intérieur d'un champ de connaissances permettant une activité intellectuelle réversible... car c'est cette opération qui nous paraît spécifique de l'apprentissage scolaire. Cela ne signifie pas qu'aucune autre forme d'apprentissage ne s'opère dans le cadre de l'école.. L'on sait bien que les élèves récupèrent des bribes de connaissances et bricolent avec elles, en marge des enseignements qu'ils reçoivent, des édifices intellectuels, incohérents par rapport aux corps homogènes des savoirs constitués, mais tout à fait cohérents par rapport à leur vécu psychologique. C'est ainsi qu'aucun effort ne peut empêcher un élève d'apprendre, au sens de prendre, dans ce qui lui est proposé, un élément quelconque et d'en dévoyer l'usage. Mais, ce sur quoi doit porter l'effort de l'école, c'est la constitution de champs de connaissances à l'intérieur desquels l'activité cognitive puisse s'exercer en conscience, au moins partielle, de la signification des éléments qu'elle met en jeu.

3/ Toutefois l'enseignement ne peut en rester au niveau des compétences sans encourir le risque de l'encyclopédisme. La seule maîtrise des divers champs de connaissances juxtaposés pourrait, en effet, prendre facilement la forme que suggère le terme même de répertoire, devenir une simple accumulation indifférenciée de systèmes de référence et déboucher sur un scepticisme radical. FLAUBERT a bien montré, à travers la quête de Bouvard et Pécuchet

l'impasse de l'encylopédisme. Certes, les deux hommes sont plus lucides qu'on a bien voulu le dire et ils découvrent, au passage, bien des connaissances que l'institution scolaire prétend faire acquérir et sur lesquelles elle manque son but. Mais l'aboutissement de leur recherche est bien la simple constitution d'un dictionnaire où, faute de pouvoir prétendre énoncer des idées vraies, ils juxtaposent des idées reçues. La confrontation des divers champs de connaissance annule, en effet, les acquis de chacun d'entre eux: chaque système réinterprète les conclusions des autres et ces totalisations réciproques abolissent toute certitude. A l'image des blocs de pierre, que Bouvard et Pécuchet étudient en archéologues, les savoirs leur apparaissent "d'une égale insignifiance" (1).

Or, si le risque est grand que l'enseignement procède de la même manière, il nous semble que l'introduction de références historiques peut contribuer à l'éviter. Par références historiques, nous entendons ici l'ensemble des connaissances qui permettent à l'individu de situer son existence et son activité dans le temps, de comprendre la portée des mots qu'il emploie et les enjeux des conflits qu'il découvre. Car, il n'est d'insignifiance qu'en dehors de la considération de l'histoire, de la reconnaissance de l'historicité des connaissances, du rôle qu'elles ont joué dans l'évolution d'une civilisation et dans la formation de chaque individu. En ce sens, nous ne saurions trop appuyer la recommandation de N. POSTMAN pour lequel " il faut enseigner toutes les disciplines en tant qu'histoire" (2) :

"Savoir quelque chose de son passé, c'est savoir d'où viennent vos idées, pourquoi il se fait que vous y croyez et d'où découle votre sensibilité esthétique ou morale"(3).

(1) FLAUBERT (G.), Bouvard et Pécuchet, p. 145.

(2) Enseigner c'est résister, p. 176.

(3) idem.

Savoir quelque chose de son histoire, c'est pouvoir mettre en perspective les différents champs de connaissance et comprendre la signification de leur usage dans la communauté socio-politique. C'est aussi être capable de situer l'importance de ces connaissances dans sa formation personnelle et d'opérer lucidement les choix nécessaires. Mais, en ce sens, l'histoire ne s'enseigne pas, elle s'éprouve à travers son processus d'élaboration... "Enseigner toutes les disciplines en tant qu'histoire" signifie donc, non seulement acquérir des compétences historiques -ce qui nous renvoie à la notion de compétence que nous venons de poser - mais aussi enseigner toutes les disciplines en tant qu'histoires, c'est-à-dire en tant que leur processus d'enseignement lui-même se reconnaît dans son historicité et se donne à lire comme une histoire. Certes, ce sont l'étendue et la précision des compétences qui permettent d'effectuer cette lecture, mais l'occultation de l'historicité de leur apprentissage la rend tout à fait impossible. L'on voit que nous retrouvons ici une certaine inspiration non-directive qui propose de se centrer sur le groupe hic et nunc et de considérer sa situation comme devant être l'objet d'une élucidation collective... Car il est certain, comme le souligne D. HAMELINE, que "l'institution d'un événement éducatif commun" demeure, malgré tout, le lieu humain de la formation d'homme de projets, de communication, de changement" (1).

De quel ordre peut être cet "événement éducatif" à partir du moment où, comme nous l'avons montré, la centration sur la libre expression dans le groupe et l'autogestion dans la classe ne peuvent engendrer de modèle pédagogique cohérent ? Nous croyons que ce n'est jamais l'abandon du projet d'instruire qui peut en permettre l'avènement, puisqu'il désarme l'individu et le maintient aux lieux et places où la société l'a situé; mais c'est bien plutôt ce projet lui-même dans la mesure où il est paradoxalement porteur de sa propre mise en échec.

(1) Du savoir et des hommes, p. 188.

La mise en échec du désir de maîtrise

"Il est rare, dit R. KAES, que des formateurs n'aient pas eu à vivre ceci : que former l'autre à savoir, c'est le perdre, c'est s'en sevrer, s'en séparer " (1).

Le fait est que la réussite de l'acte éducatif suppose, quelque part, l'échec de l'acte pédagogique et de sa volonté de ramener l'autre au même par l'assimilation d'un savoir qui est toujours une entreprise de conformisation. Accepter l'historicité de l'apprentissage, c'est en accepter la temporalité en tant que processus psychologique, et non tenter d'en faire une opération intemporelle et mécanique d'inculcation. C'est accepter de reconnaître le conflit qui se vit dans tout apprentissage entre celui qui cherche légitimement à conformiser et celui qui n'existe qu'en retournant contre le maître les armes que celui-ci lui a fournies.

J. FILLOUX indique que "l'essentiel de la formation psychologique (des maîtres) serait de faire basculer la demande de sa version imaginaire marquée du désir de toute-puissance (harmonie des rapports, non-séparation, maîtrise) à cette version "réaliste" comme acceptation des limites, de l'agressivité, de l'ambivalence, de la coupure" (2)... Sauf à renoncer totalement au désir d'instruire, la bascule paraît difficile et c'est bien plutôt l'acceptation du processus de subversion, comme moment nécessaire de l'acte pédagogique, qui peut constituer le véritable événement éducatif; c'est au moment où l'apprenant utilise les instruments au maniement desquels il a été formé pour échapper à l'emprise du formateur qu'il se constitue de quelque façon différent et existe en dehors du discours du maître. Mais, pour

(1) Désir de toute puissance..., in R. KAES et col., Désir de former et formation du savoir, p. 16.

(2) Compte-rendu de l'atelier N° 3, Colloque sur la formation des enseignants, octobre 1979, Paris X-Nanterre, document polycopié, p. 5.

que s'opère cette rupture, il convient que ce dernier accepte de se compromettre suffisamment pour permettre à l'apprenant d'avoir prise sur lui. S'il fait le silence sur sa propre histoire et construit son enseignement en s'efforçant d'en camoufler l'ensemble des déterminations, s'il donne l'illusion de n'opérer qu'une diffusion "objective", et se cache derrière le masque neutre de sa fonction, alors il exerce avec un maximum d'efficacité son désir de pouvoir et de toute-puissance... En ce sens, nous nous reconnaissons tout à fait dans la description que D. HAMELINE et M.J. DARDELIN font de la "non-directivité comme attitude" (1). Nous pensons, comme eux, que l'axiologie rogérienne, si elle aboutit à de graves impasses en tant que système pédagogique, garde une valeur précieuse en tant qu'elle exprime l'attitude pédagogique qui permet aux élèves de "disposer (de) l'espace d'initiative, de contrôle, de prise de distance" (2) que tout procédé didactique tend à bannir, au nom même de son efficacité.

Car il est certain que le projet de totale indifférence et de rigueur absolue, la volonté de s'effacer complètement pour ne laisser s'exercer que la raison, interdisent à l'autre de se différencier autrement que par la fuite ou la violence aveugle. Seul le silence garantit vraiment l'absolu du pouvoir, celui qui se découvre se reconnaît vulnérable et se donne à tuer. C'est pourquoi l'acceptation de l'historicité de l'apprentissage autorise seule l'appropriation critique et le dépassement dialectique de la situation d'enseignement. Cela veut dire que, pour nous, la condition de l'émergence éducative est, tout simplement, la reconnaissance de la dimension humaine de toute relation pédagogique et, par là, de sa nécessaire précarité. En ce sens, J. ARDOINO a raison d'affirmer que l'éducateur doit "savoir mourir continuellement à l'élève, à l'étudiant, au formé" (3); mais mourir ici, ne veut pas dire

(1) La liberté d'apprendre - Situation II, p. 291.

(2) ibid., p. 297.

(3) Education et relations, p. 66.

disparaître, et l'on sait que le suicide est souvent un moyen désespéré de tenir l'autre à sa merci et d'idéaliser sa présence dans une absence qui la rend encore plus prégnante. Mourir, signifie accepter d'assumer le désir de maîtrise qui porte l'acte d'enseigner, mais le reconnaître comme désir marqué d'humanité et de temporalité et donc ouvert à sa contestation. Mourir ne signifie, en aucun cas, renoncer à rationaliser les processus d'apprentissage, mais vivre cette rationalisation comme un moyen de fournir à l'autre l'indispensable outillage grâce auquel sa révolte pourra être autre chose qu'une violence destructrice, grâce auquel, en quelque sorte, elle pourra s'inscrire dans l'histoire de chacun comme dépassement et non comme régression. Capacités et compétences apparaissent ici comme des médiations nécessaires, susceptibles de briser le jeu de miroirs qui s'établit dans toute situation de formation où le formateur ne cherche jamais dans l'autre que l'image de son propre savoir; elles représentent, comme le note M. POSTIC, "un objet extérieur" (1) qui, parce qu'il peut être utilisé autrement et ailleurs, casse la réciprocité narcissique, et dont la possession, une fois assurée, se mue en insupportable, mais nécessaire indifférence vis à vis de l'éducateur.

Ainsi définie, l'éducation ne peut jamais, tout à fait, faire l'économie de la souffrance: quoi qu'il en soit de la conscience que le formateur peut avoir des processus qu'il déclenche, il vient un moment où la perte de l'autre est vécue comme une blessure, ressentie d'autant plus douloureusement que l'efficacité mimétique a été plus grande... R. KAES considère que "cette position est cruciale, car c'est à travers elle que (...) l'angoisse se mobilise sur le sort de l'autre"(2); il signale, par là, que le désir de maîtrise est porteur, y compris dans ses échecs, de mobilisation éducative. Mais il ajoute que la culpabilité, née de

(1) La relation éducative, p. 255.

(2) Désir de toute puissance... in R. KAES et col., Désir de former et formation du savoir, p. 16.

ces échecs doit "réintégrer la dimension de mort (...) et chez le formateur lui-même, en rendant possible, au contraire de la destruction, l'affirmation de soi et l'amour pour l'autre - en - formation "(1). Ne peut-on considérer que c'est précisément cette double exigence qui permet, au sein même des procédures d'encadrement didactique, l'émergence éducative ? L'affirmation de soi rend possible la réappropriation et le débassement d'un donné, qui se présente délibérément comme conjoncturel; l'amour pour l'autre-en-formation porte l'exigence d'une rationalisation, qui l'outille efficacement pour opérer ce mouvement.

Faut-il alors s'en remettre, pour ce qui est de la réussite de l'éducation, à la seule capacité du formateur à poursuivre la quête incessante d'une efficacité qu'il sait et veut vouée à l'échec ? Pourrait-on imaginer un support institutionnel qui facilite ce processus ? Il nous semble que, si rien ne peut déterminer absolument l'attitude éducative qui reste du domaine d'une conversion sans cesse à renouveler, l'existence d'une équipe plurielle de professeurs ou d'instituteurs peut en faciliter l'expression. En multipliant les références identificatoires, elle permet, en effet, aux élèves de trouver plus facilement un modèle auquel ils peuvent, au moins partiellement, s'identifier. Ce phénomène est, on le sait, déterminant dans la mise en route et la poursuite d'une activité intellectuelle (2), mais il peut aussi ouvrir la voie à un processus d'uniformisation et d'aliénation. Il convient donc que, comme l'explique J. GUILLAUMIN, analysant l'action du psychothérapeute, l'identification imitative soit suivie d'une prise de conscience, qui est toujours une prise de distance (3). Or, si

(1) Désir de toute-puissance... in R. KAES et col., Désir de former et formation du savoir, p. 17.

(2) Cf., sur ce sujet, parmi bien d'autres textes, G. MAUCO, Psychanalyse et éducation, pp. 199 et sq., M. POSTIC, La relation éducative, pp. 230 et sq., J. LEIF, Pour une éducation subversive, pp. 15 à 96.

(3) Cf. La dynamique de l'examen psychologique, p. 307.

l'outillage intellectuel facilite cette prise de conscience, l'existence d'un décrochage institutionnel obligé peut également jouer dans ce sens. Cela suppose, alors, que, au plan de l'organisation pédagogique, soient étroitement liés un temps au cours duquel l'élève dispose d'un choix entre plusieurs éducateurs différents, tant par leur sexe et leur âge, que par leur appartenance sociale et leur sensibilité psychologique, et un temps au cours duquel il soit contraint de traiter avec une personne qui lui est imposée. Dans la première phase, il pourra laisser fonctionner un processus d'identification, alors que, dans la seconde, l'épreuve d'une nouvelle personnalité lui permettra de prendre un recul critique. Mais, pour que ces deux temps ne prennent pas la forme d'une simple juxtaposition compensatoire, il importe qu'ils soient articulés à un même objectif d'apprentissage, celui-ci constituant la "tierce réalité" autour de laquelle se réaménagent les identifications. Aboutissement du premier temps elle constitue l'appui à la fois psychologique et cognitif que le second temps va pouvoir investir et dépasser. Sa double appartenance contraint l'élève ou l'étudiant à distinguer le savoir du support identificatoire qui a pu lui en faciliter l'accès, mais qui risquerait de l'emprisonner s'il ne parvenait à détacher l'objet-savoir de la personne du maître. L'éducation suppose, en effet, qu'un donné culturel puisse être appréhendé, dans la dynamique propre de la personne, par une identification qui lui offre en même temps un point d'ancrage dans sa réalité psychologique et un modèle à imiter; mais elle requiert également que ce donné culturel soit détaché de son support affectif pour pouvoir être réinvesti, de façon critique, par le sujet. L'accession à l'altérité n'est possible que si l'on renonce à faire de l'apprentissage une simple admiration imitative qui ne peut engendrer qu'une stérile rivalité. R. GIRARD montre bien à quelle contradiction aboutit le "mimétisme d'apprentissage" (1) : le disciple est encouragé à imiter le maître, mais "si l'imitation est trop parfaite,

(1) Des choses cachées depuis la fondation du monde, p. 314.

si l'imitateur menace de surpasser le modèle, voilà le maître qui change systématiquement d'attitude et commence à se montrer méfiant, jaloux, hostile "(1). Ne peut-on pas supposer qu'il est possible, au moins partiellement, de mettre en échec un tel processus en laissant jouer une phase identificatoire et en proposant une restructuration des acquis, dans un autre cadre, qui permette de briser la confusion qu'ils entretiennent avec le vecteur de leur acquisition ? En reprenant les concepts élaborés par A. WALLON, l'on pourrait parler d'un passage de l'imitation à la représentation, par la distinction entre, d'une part, "la personne d'autrui, d'où le sujet tire ses modèles et dont il devient l'émule "(2) et d'autre part, les apports que celles-ci peut lui faire. Ainsi capable de distinguer, à l'extérieur de lui-même, le savoir du modèle, il pourra plus facilement distancier ce savoir à l'intérieur de lui-même et acquérir progressivement son autonomie...

La mise en échec de l'encadrement didactique

Pour définir la notion de "méthode pédagogique", le Vocabulaire de L'Éducation parle d'un "ensemble plus ou moins structuré d'intentions et de réalisations éducatives orientées vers un but" (3). Pour notre part, cherchant à préciser cette définition, nous dirons qu'une méthode peut être appréhendée de plusieurs points de vue. Au sens le plus général, une méthode définit le mode de gestion des relations entre les élèves, le maître et le savoir dans la classe. Du côté de celui qui enseigne, une méthode est un ensemble de dispositifs, mis en oeuvre dans une situation d'apprentissage. Du point de vue de celui qui apprend, une méthode

(1) Des choses cachées depuis la fondation du monde, p. 315

(2) De l'acte à la pensée, p. 129.

(3) Vocabulaire de l'Éducation, sous la direction de G. MIALARET, p. 300.

apparaît comme une stratégie, lui permettant de parvenir à une acquisition donnée. Sur le plan de l'organisation des connaissances, elle se présente comme une démarche spécifique. Considérées sous l'angle de leur pluralité, les méthodes sont autant d'itinéraires qui, comme tous les itinéraires, ne sont jamais totalement neutres, s'appuient sur certaines représentations de l'individu apprenant et produisent, au cours du trajet, des effets différents, qui ne se réduisent jamais aux seuls objectifs qu'elles visent.

Ainsi comprend-on que, analysant la différence entre le dressage et l'apprentissage, O. REBOUL définisse précisément ce dernier par le fait qu'il s'opère selon une méthode reconnue comme telle (1), et il ajoute : "Sans doute, toute méthode d'apprentissage est-elle contraignante, mais on n'est pas nécessairement contraint de l'adopter. On peut la refuser, demander d'autres méthodes" (2).

Ce qui est supposé ici, c'est à la fois la définition d'objectifs et la proposition de plusieurs itinéraires permettant de les atteindre. De plus, l'apprenant exerce son initiative en choisissant parmi ces itinéraires celui qui lui paraît le plus adapté... Une telle formule inverse le fonctionnement habituel de la classe, où le monolithisme méthodologique est corollaire des écarts prévus dans les performances des apprenants, en même temps qu'il entretient les élèves dans une dépendance étroite vis-à-vis du seul itinéraire proposé; en revanche, le fait de faire porter l'exigence sur le résultat et de multiplier les itinéraires permettant d'y accéder assure l'efficacité de l'apprentissage sur le double plan des acquisitions scolaires et de la construction de l'autonomie.

Au plan des acquisitions scolaires, l'existence d'une

(1) Qu'est-ce qu'apprendre ?, pp. 48 et 49, 55 et sq.

(2) ibid., p. 57.

méthode unique sélectionne toujours ceux qu'elle va faire réussir et ses résultats s'étirent sur une longue route où certains caracolent en tête tandis que d'autres s'essoufflent ou se découragent. Nous avons déjà évoqué les travaux d'A. DE LA GARANDERIE qui permettent de formuler un diagnostic pédagogique et de proposer à chaque élève des moyens spécifiques pour augmenter son taux de réussite scolaire (1); de tels travaux sont susceptibles de valider l'hypothèse, si souvent formulée, selon laquelle "chaque enfant doit avoir des chances égales d'être traité de façon inégale" (2). Ainsi la capacité à suivre un cours magistral a-t-elle longtemps fonctionné comme critère de sélection; cela favorisait les élèves rapides, à compréhension essentiellement orale, et à haut niveau linguistique. L'échec du cours magistral avec tous les autres a parfois entraîné la systématisation du travail individualisé par fiches; d'autres élèves se trouvèrent alors favorisés, les élèves lents et appliqués à compréhension essentiellement visuelle... Mais les premiers se trouvèrent, par là-même, handicapés. Et, il en est de même pour les méthodes actives où intervient une grande part de manipulation comme pour les méthodes de groupe où la maîtrise du langage est particulièrement déterminante. En réalité, seule la proposition de stratégies diversifiées garantit la réussite du plus grand nombre : le relativisme des méthodes est la condition du radicalisme des objectifs, alors que "la rigidité du didactisme" (2) contraint toujours le maître à relativiser ceux-ci(3).

(1) Cf. Les profils pédagogiques.

(2) T.HUSEN, Influence du milieu social sur la réussite scolaire, p. 18.

(3) G. AVANZINI, L'échec scolaire, p. 108.

(4) J.P. ASTOLFI et L. LEGRAND suggèrent, dans le même esprit, de "rechercher des voies méthodologiques qui permettent à tous de parvenir (aux objectifs supérieurs d'une formation théorique et abstraite)" (Pour un collège démocratique, p. 37). Pour notre part, nous tenterons plus loin, une fois que nous aurons mis en place notre proposition du "groupe d'apprentissage", une analyse comparative de l'efficacité de différentes méthodes. Cela nous permettra d'assigner à chacune une place particulière (cf. troisième partie, chapitre III). En attendant les résultats de cette recherche, nous nous situons ici sur un plan beaucoup plus général.

On a souvent insisté sur la modulation du temps d'apprentissage pour garantir une plus grande égalité dans les résultats scolaires. C. BIRZEA, explicitant les conditions générales qui permettent de construire une "pédagogie de la maîtrise" (1), met en relation trois dimensions : les unités de contenus qui constituent l'axe de l'apprentissage, les niveaux de maîtrise qui font l'objet des évaluations et le temps mis par l'élève pour parvenir à ces résultats. Cette formalisation a le mérite de permettre une individualisation des apprentissages, mais celle-ci demeure quantitative et elle ouvre d'autant moins à une diversification qualitative des itinéraires qu'elle procède à un découpage en très courtes étapes qui constituent autant de passages obligés. Or, outre qu'il n'est pas certain, comme le note M. CHERKAOUI (2), que le facteur temps soit toujours une variable décisive, l'individualisation quantitative représente un encadrement dont il est difficile de garantir qu'il n'évoluera pas vers le dressage. En fait, si cette rationalisation est parfaitement légitime à l'intérieur de chacune des méthodes proposées, dans la mesure où celle-ci vise à l'efficacité, seules l'existence et la proposition de plusieurs méthodes permettent d'échapper au conditionnement.

Il faut donc distinguer individualisation et personnalisation des méthodes d'apprentissage. Conçue le plus souvent sur le modèle de l'enseignement programmé ou semi-programmé, l'individualisation, inaugurée par le plan DALTON, n'est qu'une des formes possibles de la personnalisation, le plus souvent réduite à

(1) La pédagogie du succès, pp. 66 à 68.

(2) Cf. les paradoxes de la réussite scolaire, p. 123.
Cf. également L. LEGRAND, L'école unique : à quelles conditions ?, p. 161.

l'utilisation des fiches de travail ou de programmes informatisés (1). La véritable personnalisation, au contraire, n'exclut aucunement l'exposé magistral, l'utilisation de supports audiovisuels, les techniques de monitorat, les manipulations, l'expression gestuelle ou corporelle, le jeu, l'assistance de l'ordinateur ou les pratiques de groupe subordonnées à un objectif d'apprentissage. L'enseignement ne peut, comme l'indique G. AVANZINI, "briser le fatalisme de l'échec" (2) que dans la mesure où il accepte l'éclatement de la classe et de ses contraintes artificielles (3); mais il doit se garder de réinstaurer une classe mentale par un système où l'individualisation ne représente, à tout prendre, que la substitution d'un maître-objet au maître-sujet, dans ce qui reste une série de relations duelles et univoques d'inculcation. Dans un enseignement personnalisé, ce qui caractérise l'activité de l'élève, c'est un tâtonnement au plan des méthodes régulé par la présence d'un objectif terminal sur lequel portera l'évaluation. Au départ, le choix méthodologique effectué par l'élève sera, évidemment, très empirique, fondé sur des critères approximatifs, lié à des représentations sommaires sur la facilité ou la difficulté de telle ou telle approche, la séduction ou la répulsion ressentie à la suite de la présentation qui en a été faite, la sollicitation de camarades ou de parents. Ce qui est important, c'est que l'élève engage l'apprentissage sur ces bases et puisse en observer les effets à l'occasion de l'évaluation; il pourra alors réajuster son activité et se construire progressivement,

(1) Un bon exemple de cette inspiration est représenté par le travail de P. CAMUSAT (Mauvais élèves et pourtant doués); l'auteur propose une série très élaborée de fiches individuelles de travail dans le cadre d'un enseignement semi-programmé. Cf. également B. PLANQUE, Les machines à enseigner.

(2) L'échec scolaire, p. 165.

(3) *ibid*, p. 182.

sa propre stratégie. On lui fournit ici une pluralité de situations à l'intérieur desquelles la progression doit être aussi rigoureuse que possible, mais entre lesquelles il peut se déterminer en ayant les moyens d'en évaluer l'efficacité. Une telle démarche est alors constructrice de l'autonomie, au sens où l'élève y apprend à ajuster des moyens à des fins; elle n'exclut pas la présence d'objectifs communs mais propose à chacun de se les approprier personnellement; elle est "non-directive" dans le sens que L. BRUNELLE donne à cette notion : " Au bout du compte, la non-directivité c'est le non-dogmatisme: il n'y a de savoir que celui que l'on a soi-même reconstruit "(1). Mais le non-dogmatisme n'est pas le scepticisme; il interdit la route unique sans nier l'existence du but, il impose de multiplier les itinéraires tout en posant des critères permettant de les évaluer... Or, c'est précisément cette distinction qui est libératrice, en ce qu'elle détache la personne de son acquisition, lui permet de se dégager par rapport au savoir, de le questionner, de l'utiliser en dehors du contexte de son émergence, de le confronter à d'autres, bref, de se situer en tant que sujet connaissant, échappant à l'emprise de la subjectivité de son processus de prise de connaissance. De plus, ce dégagement est aussi le seul moyen de réengager un processus de connaissance plus complexe, susceptible d'appréhender de nouveaux objets. Aussi aboutissons-nous à une manière de dialectique entre les méthodes et les objectifs, dont la distanciation systématique garantit l'extension réciproque. En ce sens, l'isolement d'une méthode et sa valorisation intrinsèque, non référée à la position d'objectifs évaluables, ramènent cette méthode à n'être que le moyen d'expression d'aptitudes ou de potentialités préexistantes; elle enferme chacun dans son passé sans lui ménager les moyens de l'enrichir et d'accéder à la différence.

(1) Travail de groupe et non-directivité, p. 72.

Ceci dit, il ne faut pas sous-estimer le risque d'auto-enfermement: l'élève peut, en effet, une fois trouvée la méthode qui correspond le mieux à ses besoins du moment, et apparaît en continuité avec son histoire personnelle, s'y réfugier systématiquement, ne plus tolérer d'autres approches et appauvrir ainsi sa pensée opératoire. Car, la distinction entre la méthode et l'objectif est, à bien des égards, artificielle; et c'est un fait que toute méthode produit des effets périphériques assez indépendants de l'objectif précis qu'elle vise. L'apprentissage d'une même notion effectué selon une méthode expositive, grâce à une fiche individuelle de travail, au cours d'une manipulation ou au sein d'un groupe, mettra en jeu et développera des capacités différentes. De même, le choix des supports, des exemples et des thèmes proposés pour les exercices sollicitera-t-il plus particulièrement la mise en oeuvre de telles compétences particulières. Il est évidemment possible d'imaginer qu'une définition d'objectifs différenciés, couvrant un très large champ de capacités et de compétences, puisse pallier une telle difficulté. Néanmoins, si chacun d'entre eux est poursuivi par une méthode du même ordre, celle-ci peut fonctionner comme refuge: l'élève timide trouve son compte dans un enseignement magistral, y compris si celui-ci se donne comme objectif l'apprentissage de la parole; mais la situation d'apprentissage elle-même le sollicite peu à cet effet. Il faut donc ajouter à la proposition synchronique des méthodes une imposition diachronique de leur alternance; au demeurant, cette imposition enrichit le choix qui peut être effectué au plan synchronique en lui ouvrant des perspectives nouvelles.

Il est évidemment indispensable que ce deuxième temps s'appuie sur les acquisitions effectuées au cours du premier temps de l'apprentissage, dans la phase où l'élève a pu choisir sa méthode. C'est seulement à cette condition qu'il pourra espérer les dépasser. La simple juxtaposition d'une nouvelle démarche, totalement hétérogène aux habitudes mentales de l'élève, serait vouée à l'échec si elle n'intégrait pas les acquis qu'il a déjà pu s'approprier pour leur offrir une autre structure dans laquelle

ils pourront être réorganisés (1). Le maître a donc ici pour tâche, selon la formule d'A. WALLON, de proposer "un mode différent de détermination qui règle et dirige les déterminations plus élémentaires des systèmes antérieurs" (2). Au plan pédagogique, nous dirons qu'il convient, après un temps d'appropriation différenciée, d'opérer une réorganisation distanciée qui permette l'émergence d'aptitudes nouvelles.

Les recherches menées par J. DREVILLON (3) apportent une confirmation expérimentale à ces propositions, en faisant apparaître l'insuffisance des classifications habituelles en matière de didactique : ce qui caractérise, à ses yeux, une pédagogie efficace c'est "la plus ou moins grande flexibilité des systèmes de stimulation pédagogique" (4). Celle-ci n'est pas à confondre avec un éclectisme où alterneraient sans cohérence méthodes actives et méthodes impositives, pour des raisons essentiellement stratégiques. La flexibilité apparaît plutôt comme la capacité de différencier les modes d'étude du même objet et de susciter des changements d'attitude intellectuelle. En pratiquant "des alternances réglées" (5), elle permet à l'apprenant d'éprouver la dialectique entre le "fonctionnel et l'opérateur" (6), favorisant à la fois le développement de son activité et son enrichissement par la confrontation avec des systèmes de référence (7). Dans notre langage, nous dirons qu'une telle alternance favorise l'autonomie

(1) G. BACHELARD cite, à ce sujet, cette remarque de BUTLER : "L'introduction d'éléments nouveaux dans notre manière d'agir nous est avantageuse (...). Mais, si l'élément nouveau nous est trop étranger, la fusion de l'ancien et du nouveau ne se fait pas " (L'intuition de l'instant, p. 80).

(2) L'évolution psychologique de l'enfant, p. 215.

(3) Cf. Pratiques éducatives et développement de la pensée opératoire.

(4) *ibid.*, p. 322.

(5) *ibid.*, p. 336.

(6) *idem.*

(7) Cf. aussi, sur ce thème, F. CROS, Le niveau cognitif, in L. LEGRAND, Pour un collège démocratique, pp. 223 à 237.

de l'enfant en lui offrant les conditions optimales pour intégrer lui-même de nouveaux savoirs à sa propre histoire et échapper à la dépendance étroite vis-à-vis d'une méthode donnée.

Mais ne proposons-nous pas, après tant d'autres, en l'aménageant seulement un peu, la formule des "groupes de niveau-matière" qui, après avoir été rejetée "de manière obscure et passionnelle" (1), semble jouir aujourd'hui, après plusieurs années d'expérience des classes hétérogènes, d'un regain d'intérêt (2)? Or, l'introduction de cette dernière formule nous apparaît dangereuse à plusieurs égards. Malgré l'affirmation du caractère provisoire de ces groupes, elle risque d'aboutir, à terme, à la reconstitution déguisée de filières, dont on sait à quel point elles instaurent une orientation prématurée : aux uns, le regard bienveillant du maître et l'attente de la réussite, aux autres, le mépris de la sollicitude et la logique de l'échec. D'autre part, les groupes de niveau risquent d'être vécus comme un moyen de revenir au seul enseignement magistral, alors que les classes hétérogènes ouvraient plus facilement à une diversification des méthodes. De plus, au plan strictement pédagogique, la spécification des unités d'enseignement par le "niveau" des élèves fonctionne, bien souvent, dans la perspective d'un apprentissage linéaire et univoque sur lequel ne sont placés que des repères d'ordre quantitatif. Un tel projet est beaucoup moins fécond que celui qui consiste à spécifier les unités d'enseignement par leurs objectifs et leurs méthodologies. Toute la différence n'est pas aussi mince qu'on pourrait le croire; derrière une question de

(1) L. LEGRAND, Pour une politique démocratique de l'éducation, pp. 179 et sq.

(2) Cf. L. LEGRAND, Pour un collège démocratique, en part. pp. 46 et 95.

vocabulaire se cache un vécu psychologique tout différent de la part de l'élève : l'appartenance à un groupe de niveau donné, qui sera toujours plus ou moins défini en termes de force et de faiblesse, n'a pas la même signification que la participation à une séquence précise, correspondante à des besoins scolaires identifiés. Dans le premier cas, il s'agit, pour beaucoup d'élèves, d'une détermination négative qui peut laisser penser qu'ils sont en quelque sorte "entachés" et que leur "nature" elle-même est atteinte; dans le second cas, il s'agit d'une détermination positive qui les mobilise sur un objectif précis avec des moyens déterminés. De plus, les clivages, ici, peuvent ne pas recouper les habituels classements scolaires, surtout si les maîtres ont le souci de diversifier le plus largement possible leurs méthodes. Enfin, les groupes de niveau sont, le plus souvent, conçus à l'initiative du maître, alors que nous considérons comme particulièrement formateur le fait que l'élève puisse se déterminer entre plusieurs itinéraires pour atteindre l'objectif imposé; il peut, bien sûr, bénéficier des conseils de l'éducateur mais il doit, nous semble-t-il, être amené à prendre lui-même la décision... Toutefois, malgré ces importantes réserves, le fait que ces groupes ne soient proposés que pour une partie du temps scolaire (1), peut en faire un outil pédagogique intéressant : si l'on reste très attentif à ce qu'ils ne se solidifient pas, ils représentent un premier pas vers la réalisation de notre proposition d'alternance entre deux temps distincts d'apprentissage... Et l'on peut espérer qu'une telle formule évoluera progressivement vers la spécification des objectifs et des méthodes qui nous paraît plus authentiquement éducative.

Au total, la mise en échec de l'encadrement didactique ne suppose donc pas l'abandon du processus de rationalisation mais, au contraire, son développement pluriel sur deux axes en étroite

(1) L. LEGRAND, Pour un collège démocratique, p. 95

interaction : la proposition simultanée de plusieurs méthodes d'apprentissage et l'alternance entre cette phase de choix et une phase plus directive au cours de laquelle l'enfant entre en contact avec une autre approche du même objectif. C'est seulement ainsi que l'éducation peut être réellement "subversive", au sens que J. LEIF donne à ce terme (1) : l'individu y découvre "le gouvernement de soi" (2), par une série d'acquisitions intellectuelles qu'il s'approprie et distancie à la fois ; il y est formé "à l'action libre, (...) à chaque moment de son existence, en fonction d'une connaissance du passé qui peut éclairer et expliquer sa conduite, non la déterminer" (3). Car c'est l'écart toujours réinstauré entre le texte et le contexte qui permet, pour chacun, l'émergence d'une signification, c'est-à-dire sa constitution véritable en tant que sujet. Là s'institue quelque chose qui, même si elle reprend des formes et des valeurs héritées d'une longue tradition, est toujours une expérience d'une radicale nouveauté ; c'est là que naît, en définitive, une personne, avec ce qu'E. MOUNIER appelle son "éminente dignité" (4).

Esquisse d'une "école plurielle"

Cherchant les conditions d'émergence d'une innovation pédagogique, J. HASSENDORFER souligne la nécessité "d'équipes unies et dynamiques en vue de réaliser des objectifs communs" (5). Ce projet, en effet, sous-tend bien des expérimentations, mais cela ne l'empêche pas d'être marqué d'une grave ambiguïté : de quelle unité parle-t-on ? S'agit-il d'une cohérence idéologique ou philosophique ? S'agit-il d'une certaine uniformisation des pratiques didactiques ?

(1) cf. Pour une éducation subversive.

(2) *ibid.*, p. 208.

(3) *ibid.*, p. 206.

(4) Le personalisme, p. 83.

(5) L'innovation dans l'enseignement, p. 126

Ou bien encore d'un accord d'ordre psychologique ? Le débat est complexe et d'autant plus polémique qu'il touche à des problèmes institutionnels épineux, met en question le mode de recrutement et d'affectation des agents de la fonction publique et réactive de façon particulièrement aigüe la querelle qui oppose les partisans de l'enseignement privé et ceux de l'enseignement public. Or, la difficulté nous paraît tenir ici à ce que plusieurs problèmes sont confondus: d'une part, comme le montre G. AVANZINI (1), il est important, malgré la réticence du corps enseignant pour l'évaluation de ses pratiques, que celles-ci fassent l'objet de vérifications systématiques; en ce sens, le regroupement, dans certains cadres limités, d'innovations didactiques homogènes, peut représenter une nécessité stratégique et faire sensiblement progresser la recherche. Mais, d'autre part, s'agissant de fonder une communauté éducative sur une axiologie faisant l'objet du plus large consensus possible, l'on se heurte à la difficile question du plan sur lequel celle-ci doit se situer. L'on considère généralement que c'est la définition d'un certain "type d'homme" (2) qui constitue la question dernière à laquelle doit se référer l'ensemble des pratiques éducatives. Mais, là encore, cette notion a tendance à se diluer dans des généralités qui ne sont pas réellement discriminatoires, ou bien à signifier l'appartenance à une famille idéologique donnée. Or, si l'on assigne comme but à l'éducation la formation de personnes capables de décider elles-mêmes, " par l'expérience, la réflexion et la raison" (3), du choix de leurs activités et de leurs valeurs, ce qui s'impose c'est de mettre en place des structures pédagogiques susceptibles de proposer l'assimilation efficace de savoirs et de valeurs et d'ouvrir, en même temps, à leur subversion réfléchie.

(1) Immobilisme et novation dans l'institution scolaire, pp. 79 et sq.

(2) ibid., p. 86.

(3) J. LEIF, Pour une éducation subversive, p. 180.

D.W. WINNICOTT, recherchant, à la lumière de ses découvertes psychologiques, les meilleures conditions éducatives, reconnaît que, "de par leur caractère, certains enseignants se trouvent plus convenir à une sorte d'éducation qu'à une autre "(1); il s'interroge alors sur l'étrangeté d'un système éducatif qui donne à des enfants différents des enseignements identiques et suggère, non sans en signaler la difficulté d'application, que l'on s'engage dans l'établissement de diagnostics pédagogiques permettant d'attribuer plus précisément certains élèves à tel ou tel professeur. L'on voit bien l'intérêt d'une telle proposition; mais l'on voit bien également, les graves dangers qu'elle pourrait engendrer si elle devait aboutir à la constitution d'équipes homogènes qui conduiraient vite à la constitution de ghettos et à des procédures d'orientation arbitraires. En revanche, en s'appuyant sur la même constatation, et en considérant qu'il est important d'articuler un temps d'adéquation entre les besoins de l'élève et la proposition du maître et un temps de décrochage entre ces deux données, l'on peut également esquisser un modèle d'école plurielle qui réunisse, en son sein, des adultes aussi différents et complémentaires que possible. Il faut abandonner alors le projet d'équipes où l'homogénéité méthodologique ou idéologique n'aboutit, le plus souvent, qu'à des conflits fratricides (2), tout en privilégiant certains élèves à qui elle interdit, pourtant, de prendre la moindre distance critique. En revanche, il s'agit de promouvoir la mise en place d'équipes le plus diversifiées possibles, en évitant toutefois de faire de l'école un champ clos d'affrontements politiques et de conflits personnels.. Ce qui nous paraît important, c'est que l'on puisse fonder un consensus éducatif sur la reconnaissance de la valeur de la

(1) L'enfant et le monde extérieur, p. 49.

(2) On trouvera un bon exemple de la difficulté pour un groupe idéologiquement homogène à se constituer en équipe éducative dans l'analyse par M. GORIN de la création et de l'histoire de l'A. C. C. E. N. (A l'école du groupe : heurts et malheurs d'une innovation éducative).

pluralité, en tant qu'elle permet à la fois d'augmenter les chances de réussite scolaire et de construction de l'autonomie.

Ainsi P. BERNARD, s'interrogeant sur les conditions optimales de constitution d'une équipe éducative, souligne-t-il que la "diversité est un facteur d'enrichissement" (1). Dans notre perspective, nous parlerons de la richesse de la diversité, à condition que celle-ci soit mise au service d'objectifs d'apprentissage élaborés en commun. Concrètement, cela exige que soient constituées, pour chacune des disciplines scolaires, des équipes acceptant de vivre leurs différences comme une inestimable richesse éducative. Cela exige que chacune de ces équipes définisse des objectifs d'apprentissage et proposent aux élèves un temps d'approches différenciées, où disparaisse le groupe-classe et où chaque maître se spécialise, et, d'autre part, un temps de reprise et d'évaluation en classes fixes, où puissent s'opérer à la fois une remise en perspective des acquis et un suivi scolaire individuel.

Au plan des méthodes d'apprentissage, une telle formule permettrait à chaque professeur ou instituteur de ne pas renoncer à sa spécificité mais encouragerait, au contraire, la mise en place de ce que le Groupe RAPSODIE nomme "les stratégies de différenciation de l'action pédagogique", qui "consistent essentiellement à prévoir des approches larges qui s'efforcent de respecter les lois du développement génétique, tout en autorisant une multiplicité d'approches en fonction des vécus et des compétences individuelles" (2). Elle éviterait, de plus, les rivalités stériles entre différentes situations d'apprentissage qui peuvent, toutes,

(1) in R. TORAILLE, L'équipe éducative, p. 150.

(2) Cf. Prévenir les inégalités scolaires par une pédagogie différenciée, in L. ALLAL, J. CARDINET et P. PERRENOUD, L'évaluation formative dans un enseignement différencié, p. 82. Le mot RAPSODIE signifie : Recherche - Action sur les pré-requis scolaires, les objectifs, la différenciation et l'individualisation de l'enseignement.

être nécessaires et efficaces à certains élèves, à un moment donné de leur scolarité, mais qui s'avèrent d'une portée limitée dès l'instant où elles sont imposées à tous, en permanence. Au plan des processus d'identification, elle permettrait d'offrir autant de supports, de types de langage et de relations aux élèves qu'il serait de professeurs acceptant, dans une même matière, de considérer leurs différences comme des chances supplémentaires offertes aux élèves. Au plan des systèmes de référence idéologiques et des valeurs, elle ne leur interdirait nullement de dévoiler ce qui les fait vivre mais permettrait aux élèves d'éprouver la cohérence de leurs propres positions et de leurs attitudes ainsi que de prendre une distance critique par rapport à chacun d'eux.

Dans ce cadre, évidemment, il ne pourrait être possible d'exclure le risque d'une répartition inégale des élèves entre les différentes propositions didactiques; mais ceci ne devrait nullement apparaître comme une injustice, ni avoir, pour les professeurs, le moindre aspect vexatoire : nul ne peut être efficace avec tous les élèves et chacun peut accepter le fait qu'un autre réussira mieux que lui avec tel ou tel. Par ailleurs, il est vraisemblable que les propositions faites aux élèves ne seront pas toujours superposables à leurs besoins, soit parce que telle méthode sera mise en oeuvre par une personne avec laquelle ils ne pourront s'identifier, soit parce que, malgré la diversité de l'équipe, nul professeur ne sera à même de formuler une proposition adéquate. L'adéquation parfaite des propositions pédagogiques aux besoins des élèves reste, à proprement parler, une utopie. Ce projet n'est d'ailleurs pas sans ressemblance avec la société fouriériste et pourrait aboutir à une systématisation aux résonances totalitaires. En tout état de cause, il ne peut se concevoir en dehors des tâtonnements de sa mise en place et des ajustements permanents auxquels elle donne lieu. En réalité, l'analyse des besoins des élèves peut ouvrir de nouvelles perspectives et engager des processus de recherche et de formation de la part des maîtres; et, de la même façon, les propositions des éducateurs de par leur décalage même avec les besoins des élèves, peuvent

leur faire découvrir l'efficacité de méthodes jusque là négligées. L'essentiel est que se construisent progressivement des apprentissages de plus en plus complexes, à partir d'une surface commune, même réduite, et en autorisant systématiquement le "décollement" par rapport à elle. Au total, plutôt que d'adéquation entre besoins des élèves et propositions des maîtres, c'est donc d'interaction qu'il convient de parler.

On pourra également s'inquiéter du manque de formation des élèves pour choisir l'itinéraire qui leur convient le mieux. Il ne sera pas possible, en effet, d'éviter de nombreuses hésitations; aussi convient-il qu'aucun choix ne soit définitif et que ceux-ci portent, au moins pour les plus jeunes, sur des échéances assez courtes, correspondantes à des objectifs aisément identifiables. Par ailleurs, le maintien d'un enseignement en classes fixes et l'évaluation systématique devraient permettre à chacun de confronter sans cesse ses résultats et les moyens pris pour les atteindre.

Enfin, le projet que nous proposons se heurte à de graves résistances institutionnelles. Si la question de l'organisation du temps est loin d'être insurmontable (1), le mode de constitution d'équipes pédagogiques plurielles fondées sur un consensus reste très problématique; celui-ci devrait, en effet, échapper à la fois à la centralisation aveugle et à la cooptation complice, éviter la juxtaposition de personnes incapables d'un travail commun et la tentation narcissique des groupes fusionnels. On peut imaginer que, dans un premier temps, un simple changement de perspective permettant de vivre comme une richesse, et non comme une

(1) Cf. sur ce thème, G. ROCHE et P. MEIRIEU, Pour une gestion en équipe de l'emploi du temps, in Cahiers Pédagogiques, n° 202, mars 1982, pp. 26 à 28.

limite, les différences existantes déjà dans les équipes éducatives, représenterait une avancée significative. On peut également penser qu'une régulation pourrait ensuite intervenir en conférant à chacune de ces équipes une certaine liberté de négociation, leur permettant d'optimiser au mieux leurs ressources réciproques, dans l'intérêt même des personnes qui les constituent. Il est certain qu'une planification autoritaire manquerait ici son but et ferait courir aux personnes un grave danger de manipulation; mais il est non moins certain que s'en remettre totalement aux initiatives individuelles n'excluerait pas le risque de constitution de ghettos. Sans trancher sur cette délicate question, l'on peut néanmoins suggérer que soient liées une certaine liberté laissée aux établissements éducatifs, et l'exercice d'une tutelle ayant pour mission de garantir la nature plurielle des équipes pédagogiques et donc leur valeur éducative.

On objectera, malgré tout, l'aspect irréaliste de ce projet, on soulignera qu'il est, de toute évidence, pensé en fonction de l'enseignement secondaire et supérieur et ignore les exigences propres à l'enseignement primaire; aussi, voulons-nous suggérer que, sur le modèle général de l'école plurielle, l'on peut avancer, d'ores et déjà, vers le modèle plus restreint de la classe plurielle. Il est tout à fait envisageable, en effet, de réaliser, au sein même d'une classe, une partition du temps en une phase de travail individualisé et une phase de restructuration. La mise en place de modes différents d'appropriation, si elle requiert, de la part du maître, un important travail de préparation et une grande maîtrise de l'espace et du temps scolaires, n'en reste pas moins possible. De même, la remise en perspective des acquis est-elle réalisable de façon également plurielle, puisque le maître dispose aujourd'hui de nombreux outils qui peuvent l'aider dans cette tâche : depuis le traditionnel manuel scolaire, les fichiers, journaux, revues, livres, jusqu'à l'ensemble des documents audio-visuels et bientôt les banques de données informatisées. Il peut, à la fois, diversifier les méthodes d'approche et multiplier les apports structurels,

faisant de sa classe un véritable " lieu pluriel d'apprentissage", où, en d'autres termes, un lieu d'éducation. Et, n'est-ce pas d'ailleurs ainsi que fonctionne toujours, à l'insu souvent de ceux qui le pratiquent, tout enseignement qui, d'une quelconque façon est aussi une éducation ?

Les tentatives de "travail autonome" analysées par A. MOYNE nous paraissent, dans cette perspective, particulièrement intéressantes (1). Cette formule allie, en effet, une liberté de choix de la part de l'élève (2), une proposition de méthodes différenciées utilisant les supports les plus divers et l'usage du cours traditionnel à qui il est imparti une triple fonction, d'initiation, de synthétisation et d'équipement instrumental (3). Elle comporte donc bien les deux temps que nous avons nous-même indiqués et assigne à chacun d'eux une fonction déterminée. De plus, l'utilisation systématique de documents introduit la pluralité synchronique qui permet "un transfert de dépendance de l'enseignant au document "(4) et, par transferts successifs et réciproques, ouvre à l'autonomie... Mais le danger du "travail autonome" réside dans l'utilisation presque exclusive du petit groupe de travail comme méthode d'approche, le fait que celui-ci risque de devenir, à son tour, un passage obligé et sélectionner ainsi les élèves les mieux armés pour en tirer profit. Par ailleurs, si la définition du groupe en termes d'"objet transitionnel" (5) apparaît légitime, elle ne résout pas la question de l'efficacité de son fonctionnement au plan cognitif, pour chacun de ses membres. A. MOYNE note, d'ailleurs, l'ambivalence de cette notion en signalant que le petit groupe peut être un moyen de protection et une

(1) Cf. Le travail autonome.

(2) *ibid.*, p. 43.

(3) *ibid.*, p. 141.

(4) *ibid.*, p. 180.

(5) *ibid.*, pp. 271 et sq.

occasion de repli "par la chaleur qui unit ses adhérents au point de développer en eux le culte de l'identité" (1), mais qu'il peut être aussi "au service de l'esprit de recherche" (2). Alors, faute de regarder dans le détail comment travaillent les groupes, ne risque-t-on pas de voir leur activité se réduire à quelques îlots à fonctionnement économique ou fusionnel et, par compensation, l'apport du maître ou de ses substituts être vécu de façon massivement identificatoire ? A la dispersion et à la rétention dans le donné correspondrait alors un surinvestissement vis à vis de la parole magistrale, seule chargée d'assurer un quelconque dépassement (3). Certes, l'existence de "discussions-réflexions" (4) au sein des groupes, de préconseils ou de conseils de classe, doit permettre, en principe, une certaine régulation. Mais cela suffit-il à garantir un mode de fonctionnement du groupe proprement pédagogique ?

Nous voici donc revenu à la question du groupe... Mais, à ce point de notre analyse, elle s'inscrit dans un tout autre cadre que celui dans lequel elle se trouvait au départ. Le groupe se profile maintenant comme une méthode parmi d'autres, à l'intérieur d'un dispositif pluriel; il requiert qu'on lui fixe des objectifs précis d'apprentissage et que l'on évalue ses acquisitions; il exige que l'on reconsidère son mode de fonctionnement de telle manière qu'il se fasse au profit de chacun de ses membres. Au sein de l'école plurielle, comme en celui de la classe plurielle, l'on ne peut instaurer de groupe de travail que dans ces conditions.

*
* *

(1) Le travail autonome, p. 272.

(2) *idem*.

(3) Cf. les réflexions d'élèves rapportées par A. MOYNE, *ibid.*, p. 81.

(4) *ibid.*, pp. 215 et 216.

Ainsi, de l'examen des finalités et des objectifs de l'éducation, sommes-nous passé à l'esquisse d'un modèle pédagogique... Celui-ci renverse le fonctionnement des "pédagogies à rebours" telles que nous les avons présentées. Il se centre sur les apprentissages et ne craint pas de se donner des objectifs pour pouvoir en évaluer les effets. Il ne cherche pas à laisser s'exprimer un donné, mais s'appuie sur celui-ci pour l'enrichir et le subvertir. Il respecte la démarche individuelle d'appropriation, tout en lui fournissant l'extension opératoire qui lui permet de se structurer. Il parie sur l'éducabilité et se donne les moyens de la mettre en oeuvre, sans pour autant revenir à un dressage. Il n'enferme la personne, ni dans ce qu'elle a été, ni dans la représentation qu'a l'éducateur de ce qu'elle doit être... ce qui revient à dire qu'il lui permet d'exercer ce qu'il faut bien appeler sa liberté.

Au sein de ce projet, y a-t-il, alors, place pour des pratiques de groupe comme moyens d'acquisition des capacités des compétences et des outils de maîtrise que nous avons définis? Pour envisager précisément cette question, nous voulons appuyer les propositions que nous venons de faire par l'analyse d'une expérimentation pédagogique qui a tenté de les mettre en place; ce travail a d'autant plus d'intérêt que celle-ci présente la particularité de s'être également centrée sur "les pédagogies de groupe" et de s'être progressivement éloignée de ces dernières au fur et à mesure qu'elle avançait dans le sens d'une école plurielle. Il nous permettra de reprendre l'ensemble de nos analyses et de les mettre en situation... le risque de nous répéter nous paraissant, ici, moins grand que celui de laisser croire au caractère purement spéculatif de nos propositions.



C H A P I T R E I I I

A PROPOS D'UNE EXPERIMENTATION PEDAGOGIQUE

Etablissement privé sous contrat d'association et comprenant quatre cent cinquante élèves, le collège Saint-Louis a entrepris en 1972 une expérimentation pédagogique et obtenu en 1976 le statut officiel d'établissement "chargé d'expérimentation". A ce titre, il est sous tutelle du Laboratoire de Pédagogie Expérimentale de l'Université LYON II et son travail fait l'objet de procédures systématiques d'évaluation (1).

L'intitulé de l'expérimentation, tel qu'il apparaît dès la première déclaration au Ministère de l'Education, est le suivant :

" Mise en place d'un modèle pédagogique alliant le travail individualisé et le travail de groupe, en vue de compenser l'abandon des filières en sixième et cinquième. Tentative de mesure conjointe des apports de l'individualisation et du travail de groupe".

Ainsi se trouvent définies les deux orientations qui allaient marquer la recherche au cours des six années dont nous allons sommairement présenter l'évolution (2).

(1) J'assure personnellement des fonctions de coordination pédagogique dans l'établissement depuis septembre 1976.

(2) 1976-1977 à 1981-1982.

A l'origine, les professeurs ont, en effet, souhaité, avant que cela soit imposé, supprimer les filières dont l'aspect discriminatoire leur paraissait inacceptable. Ils ont alors pris contact avec diverses expériences et le Collège de Longwy, animé par le P. FEDER, leur a paru constituer un modèle particulièrement fécond; l'on y pratiquait alors le "travail indépendant" (1) s'inspirant des recherches de P. FAURE et de l'A. I. R. A. P. (2). Cette méthode leur a semblé un moyen particulièrement pertinent pour adapter une progression rigoureuse au niveau de chaque élève et éviter ainsi les retards chroniques qui ne manquaient pas de se produire chacun fois qu'ils tentaient d'imposer à tous un même rythme d'acquisition. Ils ont donc élaboré, pour l'ensemble des matières d'enseignement, une quantité considérable de fiches de travail individualisé en même temps qu'ils concevaient un emploi du temps extrêmement souple, permettant à chaque élève d'augmenter ou de diminuer notablement son temps de travail dans chaque discipline, en fonction de son point de départ et de sa vitesse d'acquisition.

Mais, dans un tel cadre, la suppression de toute structure de groupe leur est apparue un grave danger et, contre la menace d'éclatement socio-affectif qu'elle représentait, ils ont mis en place deux types d'activités : les ateliers et les vies de groupe. Les premiers étaient conçus pour permettre aux élèves de faire l'expérience d'un travail commun, tandis que la vie de groupe prétendait réguler les relations entre les personnes et ouvrir à la prise en charge de certains secteurs du collège par les élèves eux-mêmes. Les ateliers furent confiés essentiellement

(1) Ces termes sont ici employés dans le sens d'un travail strictement individuel, effectué à partir de fiches ou de documents préparés par le professeur; pour reprendre la terminologie que nous avons utilisée au chapitre précédent, il s'agit d'une méthode d'individualisation et non de personnalisation.

(2) cf. M. FEDER, Un collège sans classe, ça existe.

aux professeurs des disciplines artistiques, à quelques professeurs de Lettres qui proposèrent des activités de théâtre ou de cinéma, à des éducateurs de l'école qui pouvaient avoir une compétence donnée (photographie, yoga, etc...) et à quelques parents qui acceptaient d'intervenir pour animer des travaux d'expression orale ou corporelle; ils occupaient une demi-journée par semaine et les élèves s'y inscrivaient librement pour une série de six séances. Les vies de groupe rassemblaient, de leur côté, les mêmes élèves au cours de toute une année scolaire et étaient confiées à des professeurs qui disposaient alors d'une à deux heures hebdomadaires pour leur animation; dans ce cadre, ils étaient déchargés de toute tâche d'enseignement d'une matière donnée et pouvaient se centrer sur le groupe et ses problèmes (1).

En réalité, il y avait donc bien, dès le départ de l'expérimentation, la volonté de développer simultanément l'individualisation et les expériences de groupe. La première était chargée de garantir les acquisitions scolaires, les secondes étaient investies d'un projet éducatif plus large. Pouvait-on procéder, comme l'indiquait l'intitulé de l'expérimentation, à une "mesure conjointe de leurs apports" dès lors que ces deux types de pratique ne se donnaient pas le même objectif ? Le fait est que cette mesure conjointe n'a pas eu lieu mais que l'on a assisté, en revanche, à une double évolution, aboutissant à la fois à un profond remaniement de la notion d'individualisation et à une remise en question radicale de la notion de groupe. Bien évidemment, ces deux mouvements ont été profondément liés; pour la clarté de la démonstration, nous les présenterons cependant successivement avant d'indiquer leur mode d'interaction. Nous nous permettrons,

(1) L'effectif des ateliers était d'à peu près quinze élèves. Par contre, l'effectif des vies de groupe a considérablement varié (entre quatorze et trente élèves), en fonction d'impératifs administratifs et financiers.

ici, d'être très concret et notre discours pourra paraître anecdotique au regard des précédents développements. C'est que nous pensons que les intentions pédagogiques s'éprouvent à la considération des pratiques qu'elles suscitent et qu'il n'est guère, pour l'éducateur, de fait mineur à partir du moment où le devenir des personnes est en jeu.

I - LA REMISE EN QUESTION DE LA NOTION DE GROUPE

L'impossible double fonction de la vie de groupe

Dès le départ, la vie de groupe est censée assumer une double tâche : d'une part, elle se veut soutien affectif, lieu de socialisation et moyen de réguler les relations dans le groupe; d'autre part, elle se présente comme un outil permettant aux professeurs d'aider les élèves dans leur travail et de gérer avec eux l'ensemble de leur vie scolaire. Dans l'idéal, ces deux aspects pouvaient apparaître complémentaires et nous pensions même qu'ils pouvaient s'articuler de façon particulièrement efficace : les problèmes scolaires de gestion des apprentissages servant de médiations aux problèmes relationnels, ils devaient empêcher le groupe de dériver vers un fonctionnement fusionnel dans des activités para-scolaires. L'élucidation des difficultés relationnelles contribuant à éliminer les phénomènes de tension, de violence et de ségrégation, aussi bien entre élèves qu'entre ceux-ci et les professeurs, devait faciliter, en retour, l'insertion scolaire de chaque élève et améliorer ses apprentissages. A l'instar du conseil dans la Pédagogie Institutionnelle de F. OURY, il devait s'agir d'une véritable "clé de voûte" (1) susceptible d'autoriser une parole libératrice, d'articuler les acquisitions cognitives au vécu psychologique et de créer de nouveaux dynamismes dans le groupe.

(1) A. VASQUEZ, F. OURY, Vers une pédagogie institutionnelle, p.82.

Dans la pratique, ce ne fut pas aussi simple et la difficulté pour trouver des professeurs qui acceptent la charge de vies de groupe devint vite un symptôme inquiétant. En effet, si, en classe de sixième, la vie de groupe a toujours pu fonctionner assez facilement, c'est qu'elle assumait un rôle essentiel d'information sur l'organisation de la vie scolaire; la nécessité de longues explications sur le fonctionnement des structures, l'importance des tâches matérielles (inscriptions aux ateliers, distribution des circulaires, vérification de la tenue des instruments de travail...) permettaient d'occuper largement le temps imparti à la vie de groupe (1). Mais, paradoxalement, c'est parce qu'elle ne réalisait pas ses objectifs qu'elle se passait bien. Car, dès qu'elle cherchait à être fidèle à l'intention qui l'avait instaurée, la vie de groupe se trouvait en proie à des contradictions majeures, qui apparaissaient ouvertement dès la classe de cinquième.

Il y avait, en effet, une ambiguïté dans la notion même de régulation relationnelle; à ne pas préciser ce que l'on entendait par là, l'on s'exposait à hésiter perpétuellement entre l'immixtion dans le vécu affectif intime des élèves ou la considération des seuls problèmes posés par leurs comportements scolaires. Les deux aspects sont évidemment liés et la compréhension du premier peut éclairer considérablement le second. Chacun convenait cependant qu'il n'entre ni dans les attributions de l'école, ni dans les compétences des professeurs de traiter spécifiquement des problèmes affectifs; tout au plus peut-on espérer que la considération des comportements scolaires et l'aide apportée aux élèves dans ce domaine auront une répercussion strictement psychologique. D'ailleurs, aurait-on voulu traiter les problèmes psychologiques de façon isolée que cela aurait requis d'autres structures

(1) cf. Rapport d'expérimentation 1979-1980, pp. 42 à 49.

qu'une heure hebdomadaire avec vingt ou trente élèves... Néanmoins, la nostalgie d'une vie de groupe où pourraient émerger librement les "réalités affectives profondes" est toujours restée très présente; malgré les dénégations rituelles, l'on n'y renonçait jamais sans avoir l'impression que l'on passait à côté de quelque chose d'essentiel.

Mais si, comme cela arrivait le plus souvent, l'on se décidait à ne traiter en vie de groupe que les questions soulevées par les comportements scolaires, la difficulté n'était pas résolue pour autant: car, sur ce plan, il n'y a pas de problème en soi et les questions qui se posent sont toujours en situation, en référence à un environnement pédagogique dans lequel elles émergent. Concrètement, cela veut dire que les problèmes de comportement scolaire impliquent toujours d'une façon ou d'une autre le professeur qui organise la relation pédagogique; cela signifie, tout simplement, et les élèves ne manquaient jamais de souligner ce point, que la violence, l'intérêt ou l'indifférence n'apparaissent pas de la même façon, ne prennent pas les mêmes formes et n'impliquent pas les mêmes personnes dans tel ou tel cours. Cela ne veut pas dire qu'il n'existe pas des problèmes qui dépassent ces diverses situations scolaires mais, puisqu'il n'était guère possible de les traiter dans le cadre de la vie de groupe, les animateurs étaient ramenés naturellement à discuter des seuls problèmes de comportement scolaire et à se saisir des différentes situations pédagogiques dans lesquelles les élèves se trouvaient plongés tout au long de la semaine. Or le professeur se trouvait alors devant une situation particulièrement délicate dès qu'étaient abordés des problèmes concernant ce qui se vivait dans d'autres cours que les siens. L'instituteur, évidemment, ne connaît pas cette difficulté mais, au collège, il n'en est pas de même: comment réaliser la régulation d'activités dont on ignore les tenants et les aboutissants et qu'on ne peut apercevoir que dans les bribes d'informations fournies par des collègues méfiants et des élèves manquant d'outils pour prendre la distance

critique nécessaire ? Dès que ces problèmes venaient à être débattus, le danger était grand de se réfugier dans deux attitudes contradictoires et aussi peu satisfaisantes : la fin de non-recevoir ou la disponibilité totale aux critiques des élèves. Dans le premier cas, l'animateur pouvait évidemment renvoyer ses élèves à un débat avec la personne concernée, mais, outre que cela n'était pas toujours possible à organiser, cela risquait d'apparaître comme une dérobade et empêcher l'instauration du climat de confiance et de communication qui était recherché par ailleurs. Dans le second cas, le professeur, légiférant avec des élèves sur des domaines dans lesquels il ne disposait ni de pouvoir, ni de compétence, risquait de glisser vers une complicité non-distanciée ou vers la résolution purement verbale de problèmes, par rapport à laquelle la réalité inchangée des pratiques en question apparaîtrait comme d'autant plus décevante. Pour éviter ces deux dangers, il ne restait guère, alors, que l'exhortation bienveillante au dialogue et au respect réciproque, avec l'affirmation commode "qu'il y a des efforts à faire de tous les côtés" ! La vie de groupe se transformait donc en leçons de morale, d'autant plus inefficaces qu'elles ne s'articulaient pas sur le vécu et qu'aucune médiation n'était offerte pour régler vraiment les problèmes.

Ainsi, devant le sentiment diffus de la vacuité de ce type de débats ou la prise de conscience plus élaborée de leur difficulté à aboutir à une transformation de la réalité sociale du groupe et de son vécu scolaire, la vie de groupe s'est-elle souvent orientée vers l'organisation d'activités d'animation : sorties, goûters, écoutes de disques ou bricolages collectifs. On a alors vu s'instaurer une sorte de double réseau à l'intérieur même de l'école: un réseau scolaire avec ses règles, ses codes, et ses comportements attendus, et un réseau extra-scolaire, chargé de compenser par des relations plus amicales des pratiques didactiques sur lesquelles l'on renonçait à avoir le moindre poids. Il fallut alors rétablir, dans le premier, l'usage des sanctions autoritaires que la vie de groupe devait pouvoir

éviter par la régulation. Et, il fallut, en vie de groupe, contrebalancer ces phénomènes par un environnement affectif plus chaleureux, chargé en quelque sorte de réconcilier l'enfant avec l'école en lui offrant un foyer psychologique privilégié. Le professeur de vie de groupe se fit alors souvent animateur socio-culturel, privilégiant la seule dimension relationnelle. Or, il était d'autant plus menacé de fuir vers la dérive fusionnelle que son groupe était par ailleurs éclaté et vivait des conflits que, faute de pouvoir gérer, il se contentait d'oublier dans des activités marginales.

Souvent dénoncée, cette dérive n'était pas un simple phénomène secondaire, imputable aux seuls profils psychologiques de quelques professeurs; en réalité, il s'agissait d'un aboutissement logique du type de structure mise en place: le corps fragmenté du groupe ne pouvait retrouver son unité que sur le plan fantasmatique, où s'articulaient l'intégrité de chaque membre et l'imaginaire narcissique de l'ensemble :

"Lorsqu'un groupe a réussi à dépasser cette angoisse primaire du morcellement, c'est qu'il a enfin éprouvé une émotion commune qui le lie, telle que rire, manger ensemble, c'est-à-dire restaurer le corps propre "(1).

Ne pouvant agir sur lui-même, le groupe se réfugiait dans l'émotion collective et produisait comme idéologie une simple sacralisation des forces centripètes, opposée au déni symbolique des forces centrifuges (2).

Mais, quoique le professeur ne fût pas à l'origine de ce processus, sa personnalité et son type d'insertion institutionnelle jouaient évidemment comme des variables décisives: si

(1) D. ANZIEU, Le groupe et l'inconscient, p. 142.

(2) cf. infra première partie, chapitre V.

celui-ci avait un statut marginal dans le collège, il pouvait contribuer à la constitution d'une niche tout à fait isolée, en revanche, dans la mesure où celui-ci occupait des fonctions de responsabilité, par rapport à un ensemble plus vaste d'élèves, cela intervenait comme un frein à la dérive fusionnelle. Dans le premier cas, pouvaient se créer des phénomènes puissants d'identification par rapport à lui; dans le second, c'était évidemment plus difficile. Par ailleurs, selon le profil psychologique du maître et l'importance des complicités sociologiques qu'il entretenait avec le groupe, ces phénomènes prenaient une certaine ampleur ou, au contraire, étaient réduits à quelques moments d'effusion collective. Enfin, l'itinéraire de chacun et sa formation personnelle jouaient quant à la forme que pouvait prendre cette "béquille psychologique" qu'était devenue la vie de groupe: les uns prenaient leurs modèles dans les clubs de maisons de jeunes, tandis que les autres mimaient plus volontiers les aumôniers des années 60...

Les dérives de l'atelier

Parallèlement au questionnement de la vie de groupe, les ateliers ont fait l'objet de nombreuses recherches. Définis comme un lieu d'apprentissage "à mi-chemin entre le scolaire et la vie" (1), ils avaient, en effet, beaucoup de difficultés à se saisir de ce juste milieu. Dans l'idéal, l'existence d'un projet commun devait servir de base à des apprentissages fondés sur un contact avec le réel et soutenus par la valorisation sociale de l'action collective. De plus, l'on espérait que s'y révéleraient des élèves moins à l'aise dans le scolaire et que l'on contribuerait, par là, à faciliter les apprentissages plus traditionnels. En fait, là aussi, des problèmes apparurent très vite, témoignant des ambiguïtés que véhiculait la notion d'atelier. L'un des premiers symptômes

(1) Rapport d'expérimentation 1976-1977, p. 14.

inquiétants fut le fait que les élèves ne prenaient pas au sérieux le travail effectué dans ce cadre. Certes, ils appréciaient le caractère détendu de ces heures, y voyaient un moyen pour faire connaissance entre eux et avoir des rapports plus agréables avec les professeurs; mais, précisément, en raison même de la fonction affective qu'ils lui attribuaient, ils refusaient de soumettre leur activité à une évaluation individuelle. Une enquête réalisée en 1976 fait apparaître que l'intérêt dominant pour les ateliers était dû au fait que "ce n'est pas noté comme les autres travaux", et qu'ainsi "il y a une bonne ambiance" (1). Mais, dans la mesure où les professeurs se refusaient légitimement à faire du seul bien-être collectif, l'objectif des ateliers, il convenait de chercher les moyens de les finaliser et d'en légitimer l'existence dans le cadre de l'école. Plusieurs solutions se présentaient alors; les unes furent mûrement réfléchies, les autres adoptées sous le poids des nécessités de la vie quotidienne, sans que soient précisément élucidés leurs enjeux. Chacune d'elles s'appuyait sur une des acceptions possibles de la notion d'atelier qu'autorisait son flottement. D'une année à l'autre, voire parfois à l'intérieur d'une même année, différentes formules furent essayées; les fréquents aller-retour ne nous permettent pas de les présenter dans l'ordre chronologique mais, au moins, allons-nous tenter de n'en point omettre.

1/ L'homogénéité des motivations ou l'atelier comme développement des aptitudes :

Faute de pouvoir soumettre les ateliers à une évaluation individuelle susceptible d'en réguler le fonctionnement, la tentation première a toujours été de s'en remettre aux motivations des élèves; l'on peut imaginer éviter ainsi le conflit entre le projet d'apprentissage et le bien-être au sein du groupe. A partir du moment où chacun des participants est profondément motivé pour la suggestion pédagogique qui lui est faite, on tient pour acquis

(1) Rapport d'expérimentation 1976-1977, p. 14.

le fait qu'il désirera progresser dans ce domaine, malgré l'absence d'évaluation scolaire. Il est incontestable qu'un tel fonctionnement a permis la constitution de groupes relativement homogènes et efficaces, au sein desquels ont pu s'allier spontanément le plaisir et l'apprentissage. Une telle formule se heurte cependant à d'importantes difficultés matérielles, en même temps qu'elle est particulièrement problématique au plan pédagogique. Il est d'abord toujours difficile de superposer absolument les compétences des professeurs et les motivations des élèves. De plus, les exigences de constitution de groupes à effectifs à peu près stables, le manque de certains moyens matériels, tant au plan des locaux qu'au plan des outils, imposaient de sacrifier plus ou moins le projet d'un groupe homogène et uniformément motivé. Un tel abandon est d'ailleurs très vite apparu souhaitable au plan pédagogique : à s'en remettre aux motivations immédiates, l'on courait en effet le risque d'enfermer chacun dans les domaines auxquels il avait pu être sensibilisé à l'extérieur de l'école et d'abandonner les élèves les plus défavorisés à des activités sans intérêt. Comme le rappelle B. SCHWARTZ, reprenant les analyses de P. BOURDIEU :

"Toute offre de biens culturels - aussi attentive soit-elle à prendre en compte les clivages sociaux - aboutit à cristalliser, voire à accentuer les différences, dans la mesure où l'utilisation de ces biens est déterminée par la capacité à "recevoir" de chacun "(1).

2/ Le travestissement des propositions ou l'atelier comme utilisation des intérêts :

Pour faire pièce à un tel processus et aux phénomènes de ségrégation qu'il entraîne, on peut penser qu'il suffit de maquiller habilement les propositions culturelles pour les faire apparaître en continuité avec les intérêts immédiats d'élèves qui n'éprouvent pour elles aucune attirance. On se grefferait alors sur le désir du moment pour ouvrir de nouveaux horizons et

(1) L'éducation demain, p. 56.

faire naître de nouvelles motivations. L'enseignement pourrait ici, prendre la forme que suggère J. FILLOUX et "construire des chaînes analogiques par lesquelles les choses (intérêts, besoins, etc...) s'articulent, prennent sens sur le chemin du désir, ouvrant à une connaissance transfiguratrice du réel" (1). Or, un tel fonctionnement n'est fécond que s'il est situé dans un ensemble pédagogique qui le réfère à des objectifs et prend les moyens d'en mesurer les acquis; c'est seulement dans la mesure où il permet d'effectuer un apprentissage, qui est une prise de distance par rapport au désir immédiat, qu'il ouvre à un dépassement et n'enferme pas l'individu dans ce qui le constitue à un moment donné de son histoire. Isolé, sans le support d'une théorie de la culture et d'une évaluation des apprentissages, il est réduit à un simple artifice de procédure. Comment faire, en effet, à partir du moment où l'on a l'intention de n'utiliser l'intérêt des élèves que comme un support provisoire mais où l'on travaille dans une structure qui se présente délibérément comme marginale dans l'univers scolaire ? Comment ne pas s'installer dans le provisoire sans trahir le choix des élèves, sans leur donner l'impression d'abandonner la spécificité de l'atelier ? Certes, un peu d'habileté permet de pratiquer une subtile alternance, mais celle-ci s'achemine souvent vers la simple juxtaposition d'une écoute non-distanciée des préoccupations des élèves et de la présentation, à côté, d'objets culturels qui leur restent tout à fait hétérogènes. Pour sortir d'une telle impasse il a alors été fréquemment question de "rescolariser" l'atelier et la proposition si souvent reprise d'abandonner sa dénomination est, à cet égard, significative.

3/ La rescolarisation de l'atelier ou l'atelier comme valorisation de la démarche inductive :

Revenir à un fonctionnement plus scolaire des ateliers est apparu bien souvent comme une garantie contre les dangers du spontanéisme et, malgré les réticences des élèves, la voie la plus

(1) Du contrat pédagogique, p. 335.



sage pour utiliser au mieux cette part du temps scolaire. Un tel glissement n'imposait d'ailleurs pas l'abandon de toutes les caractéristiques de l'atelier, il s'appuyait même sur l'une d'entre elles, qui était alors valorisée: le passage par le concret et la manipulation. Dans une telle perspective, l'atelier devenait un moment du travail scolaire caractérisé par l'utilisation d'une méthode plus inductive, imposant l'usage systématique des médiations et sollicitant plus directement l'activité de l'élève. Les difficultés tinrent ici à l'articulation entre les apprentissages réalisés en ateliers et ceux effectués par ailleurs. Compte tenu du maintien du système de choix de leur atelier par les élèves et de leur répartition entre différentes disciplines, il ne pouvait être question, pour le professeur, de s'appuyer, dans sa progression avec l'ensemble des élèves, sur ce qui n'était acquis que par certains d'entre eux en atelier. La rotation obligatoire pouvait garantir que chacun, à la fin d'une année scolaire, ait bien effectué tous les apprentissages proposés, mais l'étalement dans le temps ne supprimait pas le dysfonctionnement. Par ailleurs, les approches inductives et manipulatoires pouvaient être progressivement limitées aux seuls ateliers dont elles apparaîtraient spécifiques. Cela risquait d'accentuer le caractère impositif des autres formes d'enseignement et de cliver dangereusement le fonctionnement scolaire. D'autant plus que les ateliers, restant marqués par leur image récréative, le sérieux aurait été réservé aux autres formes d'enseignement qui pouvaient trouver dans l'existence même des ateliers une caution à leur immobilisme.

4/ La centration sur les capacités ou l'atelier comme lieu d'apprentissage de savoir-faire :

Une des formules qui a fait l'objet du plus grand travail de recherche consistait à utiliser les ateliers comme lieu d'apprentissage de capacités méthodologiques transdisciplinaires. Celle-ci partait de la constatation des échecs scolaires dus à de grandes lacunes dans ce domaine et se proposait d'utiliser les ateliers pour résoudre ces problèmes. Une commission de travail, mise sur pied en juin 1977, proposa une grille de progression des capacités de la classe de sixième à la classe de troisième avec,

pour chacun des niveaux, un découpage précis en unités de temps (1). Chaque professeur restait libre du contenu de son atelier et pouvait y organiser l'activité de son choix, pourvu qu'il se centre sur ces capacités et en évalue l'acquisition. Est-ce la lourdeur du dispositif qui en compromet l'application ? Toujours est-il que le travail dans ce sens n'a guère été poussé et que le projet n'a pas été réalisé. Il semble qu'il existait, là encore, des difficultés structurelles importantes. D'une part, tous les élèves n'étaient pas au même niveau et ne présentaient pas les mêmes besoins; il aurait fallu, pour bien faire, décloisonner les ateliers et les ouvrir indistinctement à des élèves de sixième et de quatrième présentant les mêmes lacunes. D'autre part, le fait que ces capacités soient appréhendées à travers des contenus particuliers invalidait partiellement aux yeux des élèves l'apprentissage et compromettait leur transfert. Enfin, dans le concret, il était extrêmement difficile de maintenir la priorité aux acquisitions méthodologiques, dans la mesure où le projet qui leur servait de support apparaissait plus attrayant et engageait une logique de la production peu compatible avec le souci des progressions individuelles.

5/ La priorité au projet ou l'atelier comme groupe de production :

Pour beaucoup d'enseignants et d'élèves, c'est, malgré tout, la notion de projet qui restait constitutive de l'atelier. Le fait de réaliser une oeuvre en commun, d'élaborer quelque chose ensemble, de parvenir à un résultat reconnu, apparaissait, à l'horizon, comme le signe de réussite de cette structure. L'on sentait bien, pourtant, les dangers d'un tel fonctionnement, les risques d'exclusion des moins compétents et d'enfermement de chacun dans une fonction donnée. Cependant, ces difficultés étaient interprétées comme le signe d'une ignorance des modalités du travail en groupe et non comme des conséquences fonctionnelles de la priorité accordée au projet. Il convenait donc "d'apprendre à travailler ensemble". Sous quelle forme réaliser cet

(1) cf. Rapport d'expérimentation 1976-1977, pp. 29 et 30.

apprentissage ? La conjonction de cette interrogation avec les difficultés ressenties en vie de groupe allait donner naissance à une nouvelle structure : l'atelier-vie de groupe. Celle-ci ne s'est pas imposée tout de suite à tous les niveaux du collège et a laissé substituer parallèlement des ateliers sous les formes diverses que nous avons décrites; elle représente néanmoins une tentative originale pour échapper aux difficultés des pratiques de groupe et il faut donc nous y arrêter plus longuement.

La recherche d'une articulation entre l'atelier et la vie de groupe

Dès 1978, sous la poussée de professeurs qui ne souhaitent pas s'engager dans un rôle d'animation de groupe mais acceptaient cependant la responsabilité de son suivi scolaire, l'on avait été amené à confier certaines vies de groupe à deux professeurs, dont l'un gérait les activités de type extra ou para-scolaire tandis que l'autre portait les soucis plus proprement scolaires, recevait les parents, remplissait les bulletins trimestriels. Cette partition avait été rendue nécessaire pour des raisons conjoncturelles mais qui étaient, en réalité, profondément liées au statut de la vie de groupe : cela institutionnalisait le double réseau dont nous avons parlé, qui clivait de plus en plus le fonctionnement scolaire. Certains professeurs n'investissaient que dans le réseau scolaire, ignorant tout ce qui pouvait se vivre dans l'autre réseau; d'autres tentaient avec plus ou moins de bonheur l'alternance, tandis que les derniers, recrutés essentiellement parmi les professeurs de français et de disciplines d'éveil, s'essayaient à pratiquer une pédagogie presque entièrement dégagée des formes impositives d'enseignement et à s'orienter vers une sorte de vie de groupe permanente. C'est dans ce climat qu'en 1978-1979 les concertations entre professeurs et élèves abordèrent la question du statut de la vie de groupe; l'absence presque totale dans ces réunions des professeurs qui s'en tenaient au réseau scolaire joua probablement un rôle déterminant

dans la façon dont fut abordée la question; on évacua ainsi presque complètement le problème des rapports de la vie de groupe avec l'ensemble de la structure scolaire: sur ce plan là, il semblait acquis que l'articulation était très délicate. Et, puisque l'on conservait le projet d'une régulation relationnelle, on chercha à introduire, à l'intérieur même de la vie de groupe, la médiation qui pouvait l'autoriser. Cela donna naissance à l'atelier-vie de groupe qui fut d'abord implanté en quatrième, puis en troisième et, enfin, sous une forme légèrement différente, en cinquième. Il s'agissait d'articuler un atelier, comportant un objectif concret de création, et un temps de réflexion sur le fonctionnement de cet atelier, comportant un objectif de régulation relationnelle. La visée première de la vie de groupe se trouvait ainsi resserrée et elle devait être d'autant plus accessible que l'on n'aurait pas à chercher ailleurs le matériau nécessaire à la discussion: l'atelier était là pour cela, en même temps qu'il offrait au groupe une finalité nécessaire (1).

Que s'est-il alors mis en place dans ce cadre? Il est évidemment impossible de décrire dans le détail la complexité des pratiques auxquelles il a donné lieu. On peut néanmoins y repérer les quatre obstacles que nous avons empruntés à G. BACHELARD (2) et qui correspondent aux quatre temps par lesquels, ainsi que nous l'avons montré, semble devoir passer toute pratique de groupe en situation scolaire (3). La suppression, ici, de tout objectif spécifique d'apprentissage cognitif facilitait considérablement leur repérage; en dehors des exhortations rituelles au travail et au dialogue qui fonctionnaient comme parenthèses plus ou moins obligées, il semble bien que l'on ait pu observer, en ce qui

(1) cf. Rapport d'expérimentation 1979-1980, pp. 12 et 13.

(2) cf. La formation de l'esprit scientifique.

(3) cf. infra, première partie, conclusion "Le groupe comme obstacle épistémologique".

concerne le fonctionnement propre du groupe, la même trame... Nous la rappelons ici brièvement.

1) L'expérience première : le groupe à la recherche d'un projet passe toujours par une première phase de rêverie, au cours de laquelle s'expriment les intentions les plus utopiques; il arrive parfois que l'intensité des échanges et la puissance des évocations soient telles que le groupe n'abandonne qu'à regret ce moment de son existence. Aussi, n'est-ce le plus souvent qu'avec une certaine amertume qu'il bascule dans le réalisme. Mais il espère secrètement retrouver dans le passage à la réalisation des satisfactions plus importantes que les frustrations inévitables qu'elle entraîne. Il est temps de choisir, dit-on... A trop discuter, l'on finira par ne rien faire et l'importance de la déception sera alors à la mesure des espérances caressées. Le groupe se tourne, à ce moment là, vers lui-même pour inventorier les ressources dont il peut profiter : les connaissances des uns et des autres, leurs expériences antérieures, les compétences du professeur, le matériel dont il peut user, les moyens financiers à sa disposition jouent ici un rôle déterminant. Or, ainsi que nous l'avons expliqué, dans cette exploration se préfigure déjà un mode de fonctionnement qui consiste à répartir les tâches selon les compétences préétablies: pour mettre un maximum de chances de son côté, pour que le projet puisse aboutir de façon satisfaisante, pour éviter les querelles terribles qui naîtraient inmanquablement si l'échec pouvait être imputable à une mauvaise division du travail, il convient de ne pas prendre de risque et d'utiliser chacun au mieux de ses possibilités.

2) La généralisation hâtive : ainsi, dans le prolongement de cette expérience première de la diversité, se met en place, autour de quelques noyaux particulièrement attractifs, un premier projet. A ce moment, le groupe s'agglutine autour de quelques uns de ses membres qui ont pu parvenir à relier leurs compétences pour dégager un profil possible de réalisation : il suffit qu'un élève ait participé dans son passé à un spectacle de marionnettes,

qu'un autre vienne de lire un ouvrage qui se prête particulièrement à une adaptation pour des marionnettes et qu'un troisième suggère qu'il pourra obtenir, par l'intermédiaire de son père, un débouché pour le spectacle, pour que, autour de cet atome, le groupe se découvre soudain un "intérêt général" pour la réalisation d'un spectacle de marionnettes. Que l'animateur dispose de quelques compétences techniques dans ce domaine ou qu'il soit prêt à les acquérir, et le projet est engagé dans l'enthousiasme. On pourrait citer de très nombreux exemples de ce type, montrer comment l'organisation d'un voyage, le tournage d'un film, la création d'une boutique ou la réalisation d'une pièce de théâtre ont procédé de la même manière. On interrompt l'inventaire des ressources dans lequel le groupe aurait pu se dissoudre pour tisser entre quelques références la toile d'un projet qui, semblait-il, va pouvoir réunir tous les participants.

3) La substance originelle : cependant, dans la réalisation de ce projet, les choses ne se passent pas toujours comme on l'imaginait. Le groupe veut réussir et sa réussite requiert qu'il mobilise les compétences et s'abstienne de faire appel à chacun en dehors du domaine dans lequel il est perçu comme efficace. Certes, il se peut que, à cette occasion le groupe découvre que des personnes qu'il avait jusque là méprisées disposent de richesses insoupçonnées: cela peut contribuer grandement à aider ces dernières à trouver une meilleure place dans le groupe et, par le sentiment d'une quelconque utilité, à conforter leur assise psychologique. Mais cela n'en fixe pas moins chacun dans le rôle très strictement défini par l'usage social de ses compétences. De plus, s'il est arrivé qu'un groupe tente de confier une responsabilité à quelqu'un qui était incompetent dans un domaine donné, supposant qu'il pourrait ainsi effectuer un apprentissage précieux, cet échange de la satisfaction narcissique devant un projet réussi contre le progrès de tel ou tel des membres du groupe, exigeait de tels investissements affectifs que seul un animateur jouissant d'une très grande confiance pouvait l'imposer durablement. Enfin, si le groupe se hasardait à de telles pratiques, il sentait vite décroître la motivation et voyait peser sur lui la menace de l'échec. Il fallait

donc se résigner à la division du travail et d'importantes frustrations ne manquaient pas d'apparaître: on découvre que l'unité s'effrite et il convient de retrouver ailleurs, dans un autre ordre, le paradis perdu. C'est toujours à ce moment là que le groupe se construit une sorte de niche affective, que sont réactivés les phénomènes fusionnels, que l'on tente d'échapper au morcellement des tâches par l'identification à une image commune. C'est le moment où chaque membre est fier d'appartenir à un ensemble et où la gratification de cette appartenance compense, à ses propres yeux, jusqu'à l'exclusion des tâches importantes, qui sont réalisées par les seuls "plus doués", voire par le professeur-animateur lui-même; quoique mis sur la touche, le moins compétent n'en participe pas moins d'une substance originelle.

4) La fusion animiste : à l'extrémité de ce chemin, il y a la perspective idéale d'un groupe totalement fusionnel: certaines vies de groupe ont pu faire l'expérience de cette aspiration vers le relationnel pur, enfin délivré des tâches matérielles qui représentent toujours une menace de morcellement. C'est le moment où le projet lui-même est abandonné, où domine l'objectif purement narcissique du groupe, le désir de se contempler comme unité et de s'enfermer dans l'image de soi que D. ANZIEU nomme, en retournant l'expression freudienne, "le Moi-Idéal" (1).

Certes, tous les ateliers-vies de groupe n'ont pas parcouru ce même chemin de façon régulière et progressive; néanmoins, ils ont bien eu, de façon irrégulière et pondérée par toute une série de variables, la même direction. Il est arrivé qu'un groupe s'arrête à l'inventaire sans cesse renouvelé de ses richesses, sans parvenir à cristalliser quelques compétences et se fixer un projet commun. Il est arrivé que le professeur pèse de tout son poids pour empêcher le groupe de dépasser le deuxième stade, multipliant les interventions personnelles auprès des laissés pour

(1) Le groupe et l'inconscient, p. 247.

compte et s'efforçant de valoriser à tout prix des tâches subalternes. Il est arrivé que le groupe lui-même parvienne à réaliser son projet sans trouver d'unité affective, réussissant dans l'ordre de la tâche mais se déchirant dans celui des relations. Il est arrivé que le groupe parvienne à se stabiliser dans une subtile alternance de moments productifs et de moments fusionnels. .. Dans tous les cas, c'est la même trame qui a présidé à leur développement.

L'émergence des apprentissages en vie de groupe

La description que nous venons de faire a bien évidemment durci les traits ou, plus exactement, a isolé une logique de fonctionnement de la vie de groupe à laquelle s'est opposée, bien des fois, une seconde logique, contradictoire avec la première et qui, malgré ses difficultés à s'implanter, a néanmoins contribué à fonder la possibilité d'une vie de groupe où puissent s'effectuer de réels apprentissages. Cette émergence s'est faite souvent de façon ponctuelle et est parfois apparue comme un aboutissement nécessaire de l'évolution des pratiques de groupe.

1) Tentatives ponctuelles d'introduction des apprentissages :

On peut distinguer, sans prétendre épuiser la multiplicité des situations, trois types d'apprentissages qui ont pu apparaître en vie de groupe : l'apprentissage aux méthodes de travail personnel, l'apprentissage au fonctionnement des réalités socio-économiques et les apprentissages liés à une matière ou à une technique données. L'apprentissage aux méthodes de travail personnel a été, on l'a vu, un des objectifs assignés aux ateliers. Mais, devant l'échec presque total pour atteindre des résultats valides dans ce cadre, la vie de groupe a souvent tenté de le reprendre en compte. Ainsi, certains exercices très simples d'écoute et de reformulation furent d'abord proposés. En 1976-1977, l'assemblée générale hebdomadaire, que j'animais pour les classes de sixième, fut consacrée en grande partie, à l'évaluation de ces

apprentissages à partir d'une grille d'analyse en dix points qui avaient été définis comme prioritaires : il s'agissait de mesurer les acquisitions dans le domaine de la capacité d'attention et d'opérer, en fonction des résultats, les remédiations nécessaires. Parallèlement, le responsable des quatrièmes réalisait, sur des objectifs plus complexes, des apprentissages du même ordre. Ainsi formalisé, ce type de pratiques a été assez vite abandonné; l'on y rencontra le même type de difficultés qui étaient apparues au moment où les ateliers s'étaient centrés sur les capacités et que l'on a retrouvées au cours de la brève tentative de mise en place en quatrième de "modules méthodologiques" : déconnectées du reste des apprentissages, les questions méthodologiques apparaissent comme une esthétique un peu gratuite et sont désinvesties par les élèves eux-mêmes (1).

Mais la vie de groupe s'est intéressée aussi, de façon beaucoup plus large, aux procédures de travail personnel; ainsi a-t-on parfois systématisé ce que A. DE LA GARANDERIE nomme "la pause pédagogique" (2) et qui consiste à susciter un dialogue entre quelques élèves, disposés en panel, sur la façon dont chacun s'y prend pour effectuer tel ou tel apprentissage ou réaliser tel ou tel devoir. Dans ces échanges, à condition de veiller à que tous les élèves puissent s'exprimer à leur tour, sont proposées diverses approches, exposées diverses façons de s'y prendre pour surmonter les difficultés rencontrées et chacun est ainsi mieux à même de se construire sa méthode personnelle de travail. Le fait que cela se déroulait en dehors d'un cours donné pouvait également invalider une part des résultats obtenus; mais, en l'absence d'une

(1) "Les élèves ne voient pas d'application immédiate, dans le cadre scolaire des connaissances acquises dans les apprentissages méthodologiques" concluent les psychologues chargés de l'exercice de la tutelle à l'issue d'une enquête auprès des quatrièmes (Rapport d'expérimentation 1980-1981, p. 50).

(2) Les profils pédagogiques, pp. 59 et 60.

systematisation de telles procédures, sa réalisation en vie de groupe restait une ouverture appréciable. Il faudrait également citer de nombreuses pratiques du même ordre, dont le succès a été inégal mais qui, malgré leur difficulté à se maintenir plus de quelques séances, ont constitué des percées intéressantes : le bilan réalisé à tour de rôle par chaque élève de l'ensemble du travail à faire dans la semaine, la construction d'un emploi du temps pour les travaux à effectuer à l'extérieur de l'école, la mise en place de petites équipes de travail sous la responsabilité d'un élève-moniteur, sont autant de réalisations qui pouvaient contribuer à aider les élèves à organiser leurs apprentissages.

L'approche des réalités socio-économiques a été réalisée essentiellement en classes de sixième et de troisième. En ce qui concerne les sixièmes c'est par le truchement de l'organisation des élections de délégués des groupes qu'a pu s'opérer une initiation au fonctionnement de la démocratie : étude d'une commune, contacts avec des employés et des élus municipaux, mise en place de listes électorales, sollicitation de candidats, discussion de leurs programmes, organisation matérielle des votes ont été autant de moyens qui ont permis à la vie de groupe d'offrir aux élèves d'accéder à des connaissances qu'ils n'ont pas toujours l'occasion d'acquérir par ailleurs. En ce qui concerne la classe de troisième, la nécessité d'une information sur les orientations et les carrières a amené les professeurs à proposer à chaque élève un stage d'observation dans un lieu de travail, à l'issue duquel il devait rendre compte à l'ensemble du groupe de ses découvertes; un enseignement général sur le fonctionnement des entreprises et une initiation aux techniques de compte-rendu complétaient le dispositif.

Enfin, les apprentissages à une technique ou à une matière données ont pu apparaître, à diverses reprises, dans plusieurs vies de groupe. De façon fortuite tout d'abord, en profitant de la compétence de l'un des membres du groupe, de l'animateur ou d'une personnalité extérieure qui pouvait être invitée : l'écho

rencontré par une proposition de cet ordre a parfois suffi à susciter l'organisation d'une conférence dont l'apport pouvait enrichir notablement les apprentissages scolaires. Mais il est arrivé également que, dans le cadre de la réalisation d'un projet, un groupe, dans son ensemble, tente de suspendre un temps les tâches matérielles d'élaboration pour effectuer un apprentissage nécessaire à la poursuite des travaux. Il était certes difficile, dans la mesure où la division du travail était déjà engagée, d'imposer cet apprentissage à l'ensemble du groupe et le risque était grand de ne mobiliser que les individus qui allaient avoir à utiliser directement cette information; mais, dans certains cas exceptionnels, le courant d'intérêt suscité par le projet chez tous les élèves a pu créer une disponibilité à un apport de connaissances en dehors du domaine strict des attributions de chacun.

2) La systématisation des procédures d'apprentissage a été, c'est certain, relativement rare; cependant, on peut en donner deux exemples significatifs, l'un où un groupe a lui-même abouti à cette nécessité et a tenté de l'instaurer, un autre où les professeurs ont pris l'initiative.

Après avoir envisagé de très nombreux projets, un groupe de quatrième décida de s'engager dans la réalisation d'une pièce de théâtre pour enfants. Ma présence comme professeur-responsable du groupe et mes compétences dans ce domaine, l'aide possible d'un professeur de dessin, la forte personnalité de quelques élèves passionnés de théâtre, les débouchés offerts au spectacle par les écoles primaires du quartier furent les éléments décisifs autour desquels se cristallisa le projet. Un petit groupe apporta une nouvelle qu'il proposa d'adapter, il souleva l'enthousiasme et l'on se mit au travail. Un clivage apparut immédiatement entre deux sous-groupes d'égale importance, l'un se consacrant aux décors, l'autre entamant les répétitions. J'interrompis alors le travail pour signaler les inconvénients majeurs de cette formule et suggérer que chacun des deux sous-groupes

puisse travailler alternativement dans les deux domaines; j'indiquai qu'il suffisait de confier chaque rôle à deux élèves et de constituer une double distribution, au demeurant très positive au plan de la technique de comédien, puisque les deux acteurs chargés du même rôle pourraient s'observer, se critiquer et enrichir ainsi leur propre jeu. Par ailleurs, tout le monde participant à la fabrication des décors et des costumes, chacun pourrait accroître ses compétences dans ce domaine. Ma proposition apparut tout à fait farfelue et, malgré mon insistance, le groupe manifesta un tel mécontentement que je dus faire marche arrière craignant de compromettre l'élan réel qui s'était manifesté. Le groupe travailla donc en se répartissant ses tâches selon les sensibilités des uns et des autres, les compétences observées chez tel ou tel servant de critères ultimes pour leur attribution. Le spectacle fut incontestablement une réussite, mais au prix d'une frustration réelle d'une partie du groupe, qui se vit spolié du succès et relégué dans des activités préparatoires peu gratifiantes. Il fallait donc que, en retour, le groupe rétablît son unité au plan imaginaire; il le fit en se singularisant à tout prix par rapport aux autres groupes, en s'identifiant à son animateur et en recherchant quelques niches affectives où il puisse contempler son intégrité retrouvée. L'année suivante, le même groupe se trouva affronté au choix d'un nouveau projet: une partie du groupe, essentiellement constituée des acteurs du spectacle de l'année précédente, plaïda pour une nouvelle pièce de théâtre, mais il fut vite minoritaire et un nouveau projet se fit jour. Il s'agissait de réaliser un film sur les problèmes des adolescents, dont le groupe lui-même serait en quelque sorte le véritable sujet. A l'écoute des élèves, il apparut alors nettement que ce projet de film tentait de réaliser l'impossible alliance de l'activité productrice et de l'unité fusionnelle: le groupe allait réaliser quelque chose mais, puisqu'il mesurait les dangers de la division du travail il cherchait précisément à construire une image de lui-même qui retotaliserait dans son résultat l'unité perdue dans le processus de sa fabrication.

Or, après plus de deux mois de tâtonnements et malgré mes interventions pour introduire des objets culturels susceptibles d'opérer une distanciation critique, le groupe constata sa totale incapacité à produire autre chose que des clichés groupistes dont il mesura vite la vacuité. Une phase d'intense découragement survint alors et une crise grave éclata; c'est à ce moment que revint à la surface, et sans que j'eus besoin de la suggérer, la proposition de rotation des tâches abandonnée sans examen l'année précédente. Une critique très lucide du fonctionnement du groupe put être menée et l'unanimité se fit autour d'un projet nouveau, qui impliquât chacun à égalité avec tous les autres et pût lui permettre des apprentissages dans des domaines inexplorés : aux anciens acteurs la possibilité de se trouver confrontés avec des tâches de fabrication matérielle et aux techniciens celle d'acquérir confiance et assurance nécessaires pour s'exprimer publiquement. Chacun fut alors très conscient que, en opérant ainsi, le groupe devait renoncer à la priorité du projet et que la gratification sociale des représentations s'évanouissait. Mais c'est à un autre niveau qu'il plaçait maintenant sa satisfaction affective: ce qui aurait été impossible à porter s'il s'était seulement agi de l'un des membres du groupe, à qui l'on eût concédé une tâche malgré son incompetence, devenait tout à fait possible, puisque l'on inversait la perspective et que l'on visait l'agrandissement du champ de compétences de chacun. Le groupe s'engagea alors dans un nouveau spectacle de théâtre ou, plus exactement, un nouveau jeu théâtral dans lequel chacun des élèves jouait un rôle qui était chaque fois tiré au sort; ce type de travail fut l'occasion d'acquisitions décisives et contribua à me convaincre que, quand un groupe scolaire est tendu vers l'extérieur par la priorité accordée au projet, il se fige sur lui-même, alors que, au contraire, quand il se tourne sur lui-même et se considère sous l'angle des progrès qu'il peut faire accomplir aux personnes qui le composent, il a un fonctionnement réellement projectif.

Dans un domaine très différent et sur l'initiative d'une équipe de professeurs de cinquième, l'on assista à la mise en place d'une activité visant à permettre la systématisation d'apprentissages individuels en vie de groupe. Au point de départ, il y eut la volonté d'effectuer un travail interdisciplinaire permettant une approche plus globale des réalités. Ainsi fut proposée, par exemple, une étude de milieu sur un quartier de LYON : les élèves furent répartis en différentes unités chargées chacune d'un domaine déterminé (recherche historique, géographique, architecturale, sociologique, etc...). La mise en commun des résultats obtenus devait permettre une compréhension par chacun de l'interaction de ces différents facteurs et la perception de la réalité complexe que constitue un quartier de grande ville. Mis en place un peu rapidement, ce projet ne déboucha que sur l'organisation d'une présentation des résultats à l'ensemble des élèves de cinquième: or, comme c'est souvent le cas, cette séance de synthèse ne fut guère qu'une juxtaposition, chaque équipe étant plus préoccupée par sa propre prestation que par l'écoute des autres apports. Par ailleurs, il n'est pas exclu que, à l'intérieur de chacune des équipes, se soit mise en place une division du travail et que seuls quelques élèves particulièrement motivés et compétents aient pu élaborer la présentation finale. Pour qu'il en eût été autrement, il eût fallu faire suivre la phase de travail de groupe sur les différentes approches d'un deuxième type de travail par groupes plus petits dans lesquels auraient été représentés chacun des groupes précédents; et il eût fallu demander à ces nouveaux groupes d'élaborer une synthèse requérant les différents apports. Cette procédure aurait eu le double avantage de contraindre chaque membre à une participation plus active, dans la première phase du travail, et de l'amener à confronter son point de vue avec d'autres, pour l'élaboration de la synthèse. Il eût fallu, enfin, pouvoir conclure cet ensemble par une évaluation individuelle des acquis. Quoi qu'il en soit, cependant, cette réalisation, même imparfaite, représentait bien une tentative pour faire de la vie de groupe un groupe d'apprentissage; elle recherchait l'articulation d'un projet à

réaliser et d'apprentissages individuels et elle ouvrait la voie à une pratique de groupe débarrassée des dérives économique et fusionnelle. D'autres expériences de ce type se mettent actuellement en place, qui pourront vraisemblablement être menées avec plus de rigueur.

La spécificité des pratiques de groupe

Ainsi donc, nous avons observé deux structures, l'atelier et la vie de groupe, qui se proposaient de promouvoir des pratiques de groupe : leurs difficultés à se maintenir sans contradiction a amené la première à s'articuler sur la seconde et, à terme, à se fondre en elle. En même temps, par un processus inverse, la seconde a vu émerger des pratiques qui la faisaient ressembler à la première. L'atelier s'est fait atelier-vie de groupe jusqu'à nier l'existence du projet qui l'avait instauré. La vie de groupe s'est faite atelier jusqu'à instaurer des apprentissages systématiques et spécialisés. Il est donc possible de considérer que nous avons là un même type de pratiques, en tension permanente entre une logique de fonctionnement en tant que groupe qui l'amène à réduire les apprentissages et une logique de fonctionnement en tant que pédagogie qui l'amène à promouvoir ces apprentissages. Le flottement de ses formes institutionnelles correspond au déplacement théorique qui le fait se centrer plutôt sur le groupe, ou plutôt sur les apprentissages, ces deux aspects n'étant pas, comme nous l'avions cru, leurs supports réciproques mais obéissant à des logiques contradictoires. C'est pourquoi, à regarder de près, les formes d'apprentissages, dont nous avons mis en évidence l'émergence, ne sont aucunement spécifiques des pratiques de groupe dans lesquelles elles sont apparues :

- Le groupe est certainement très important comme repère institutionnel et support affectif dans une structure scolaire comportant une très large part de cours optionnels; cela joue essentiellement

en sixième, mais de façon telle que c'est plutôt à un fonctionnement habituel sous forme de classe que l'on assiste.

- Le groupe est le cadre dans lequel le professeur principal peut suivre de façon attentive le travail d'un ensemble d'élèves, repérer les difficultés et chercher avec chacun d'eux les moyens de les surmonter; mais une séance de travail dirigé serait certainement plus adaptée et éviterait le désœuvrement des autres, pendant que le professeur s'occupe d'un élève en particulier.

- Le groupe favorise l'amélioration des procédures didactiques en permettant le feed-back et ouvre à la mise en place d'apprentissages méthodologiques au travail personnel; mais la généralisation de ce type de pratiques dans chacune des matières d'enseignement accroîtrait vraisemblablement son efficacité.

- Le groupe offre une plage à des activités interdisciplinaires qui ne pourraient guère s'effectuer dans le cadre des emplois du temps traditionnels; mais un aménagement des horaires suffirait peut-être à rendre possibles les mêmes activités.

- Le groupe est l'occasion de pratiquer un enseignement plus soucieux de s'articuler au concret, plus inductif et moins magistral; mais il isole ainsi dans un cadre particulier une méthode qui devrait progressivement s'étendre à l'ensemble des enseignements.

- Enfin, le groupe parvient parfois, à l'issue d'un long détour, à renoncer aux dérives économique et fusionnelle qui le menacent pour s'instituer en groupe d'apprentissage et prendre en charge la formation de chacun de ses membres; mais cette conquête est toujours précaire, jamais à l'abri du retour de l'identification dans le produit et de la division du travail qui l'accompagne, ou de l'identification dans le processus et de la fusion animiste qu'elle engendre. Ne peut-on pas alors assigner à l'intervention pédagogique la double fonction de raccourci et de stabilisation de ce processus, lui offrant à la fois les moyens pour

s'instaurer plus vite et se maintenir plus durablement ? Il faudrait alors, là encore, abandonner l'entrée par le groupe, quitte à le réinstaurer ensuite en subordonnant son projet aux objectifs que l'on se donne et en maîtrisant son fonctionnement.

Au bout du compte, faut-il renoncer à l'existence de structures pédagogiques spécifiquement centrées sur le groupe ? Ou bien faut-il considérer le problème sous l'angle stratégique ? Dans ce cas, le groupe, en tant qu'espace dégagé des contraintes scolaires habituelles et seulement en tant que tel, serait, à condition d'échapper à ses mirages, l'occasion de réaliser des apprentissages qui ne sont encore pris en charge nulle part ailleurs dans l'institution éducative.

II - LE REMANIEMENT DE LA NOTION D'INDIVIDUALISATION

Le travail indépendant contesté

Dès 1976-1977, le Rapport d'expérimentation s'interrogeait sur les effets du travail indépendant par fiches et se demandait s'il s'agissait là d'un "apprentissage à l'autonomie ou d'une nouvelle dépendance" (1). Une enquête réalisée auprès des élèves de sixième et de cinquième faisait en effet ressortir l'extrême importance du recours magistral : à la question "Que fais-tu en face d'une difficulté en travail indépendant ?" 91 % des élèves répondaient : "Je vais voir le professeur", alors que moins de 2 % indiquaient qu'ils effectuaient un retour en arrière pour rechercher ce qu'ils n'avaient pas compris (2). Dans la pratique, en effet, et malgré le projet de former à l'autonomie par une procédure

(1) Rapport d'expérimentation 1976-1977, p. 5.

(2) ibid., p. 7.

individuelle d'appropriation des connaissances, le travail indépendant fonctionnait comme un simple éclatement du rapport magistral. Ce fait pouvait apparaître comme un progrès, puisque le professeur ne s'en tenait plus à un discours unique s'adressant à des enfants supposés avoir tous le même niveau et les mêmes problèmes, mais qu'il adaptait son intervention aux ressources individuelles. Il restait que la prise en charge par chacun de son apprentissage, le développement de son initiative étaient évacués, tandis que le maître était investi comme le seul recours.

A cette constatation s'ajoutèrent des difficultés de fonctionnement multiples : l'attitude de l'élève par rapport aux questions posées sur sa fiche était plus proche de la divination que de la réflexion; l'attente de la correction provoquait des pertes de temps considérables tandis que l'autocorrection se limitait à une rectification des erreurs sans engager de processus de remédiation. De plus, le choix du nombre d'heures de cours était, en réalité, plus lié au désir de se regrouper entre camarades qu'à des besoins analysés, et les outils de régulation mis en place comme la fiche hebdomadaire où l'élève consignait ses activités, n'ont jamais pu être utilisés de façon satisfaisante.

En fait, la systématisation du travail individualisé réduisait les savoirs à une combinatoire sans chercher à les articuler au vécu de l'enfant et aux références culturelles qui pouvaient lui donner sens. Elle isolait artificiellement le temps d'acquisition des mécanismes sans s'appuyer, en amont, sur l'émergence de leur besoin ni les resituer, en aval, dans un champ plus général où ils auraient pu être utilisés. Dans le meilleur des cas, elle développait quelques habiletés sans se préoccuper de leur insertion dans l'histoire individuelle du sujet, ni de leur signification dans son environnement socio-culturel. En réalité, elle opérait un rétrécissement considérable du champ des apprentissages, privilégiant une seule méthode d'accès au savoir et les

élèves capables de l'investir, appauvrissant, pour ceux-là mêmes, leur pensée opératoire en les enfermant dans un seul type de démarche et en empêchant le décolllement par rapport à ses acquis. A ceux qu'elle sélectionnait, elle n'offrait même pas la possibilité de prendre la moindre distance critique avec eux-mêmes et interdisait tout dépassement.

Enfin, dans le domaine même de l'acquisition des mécanismes où le travail individualisé pouvait prétendre à l'efficacité, le respect du rythme propre ne représentait pas un supplément de chances offert aux plus défavorisés, mais se retournait contre eux. Celui-ci, en effet, loin de diminuer les différences, creusait les écarts: tandis que quelques élèves profitaient efficacement du système et progressaient assez bien, la majorité utilisait la liberté qui lui était laissée pour fuir les exigences et ne réalisait que de minces acquisitions.

Il se trouve que c'est au moment où se faisaient jour de telles interrogations que les professeurs prirent connaissance de la pédagogie par objectifs. Celle-ci nous interpela alors salutairement et nous amena à travailler dans le sens d'une plus grande rigueur: organisation de l'année en six étapes de six semaines, avec, pour chacune d'elles, un objectif général et un découpage en objectifs hebdomadaires spécifiques, mise en place d'évaluations rigoureuses et régulières, organisation de contrôles cumulatifs permettant de mesurer l'intégration des connaissances à moyen et à long terme, construction de séquences d'apprentissage permettant d'effectuer et de mesurer les opérations de transfert. Mais il ne pouvait être question d'abandonner l'inspiration qui avait présidé à la mise en place de l'expérience et nous gardions le souci d'adapter les itinéraires aux besoins spécifiques de chaque élève. Or, la pédagogie par objectifs nous fournissait un outil d'autant plus pertinent que, en même temps qu'elle nous permettait de poser des repères dans les progressions, elle nous libérait de l'asservissement à une méthode donnée. De plus, la distinction entre l'objectif et la méthode pouvait permettre de respecter la personnalité de

chaque élève par la proposition d'un itinéraire qui lui soit adapté, tout en le contraignant à prendre une distance critique par rapport à lui, au moment de l'évaluation. Elle ménageait la possibilité d'un temps d'appropriation différencié et d'un temps de restructuration systématique. C'est donc à partir de la conjonction entre l'orientation initiale et les apports de la pédagogie par objectifs que s'est mise en place progressivement, de 1977 à 1981, une organisation originale du temps scolaire. Proche à bien des égards de la "pédagogie corrective" d'A. BONBOIR, dont nous imprimions alors les travaux (1), cette structure mérite d'être présentée rapidement.

Une structure à quatre temps

Proposée d'abord par les professeurs de français, l'organisation de la semaine en quatre moments distincts, correspondants à quatre modes différents de répartition des élèves et centrés sur le même objectif, a été étendue à toutes les matières dont le nombre d'heures hebdomadaire le permettait. Systématisée en français, mathématiques et anglais, elle a été simplifiée pour permettre son utilisation en histoire-géographie, sciences naturelles, sciences physiques, espagnol, allemand, éducation manuelle et technique et éducation physique. La possibilité offerte, en 1978, de gérer librement un certain nombre d'heures dites de "contingent libre" a considérablement facilité cette extension; néanmoins, les contraintes imposées par la répartition des horaires selon les matières et les services d'enseignement ont toujours représenté un obstacle technique, contournable seulement partiellement et grâce à la disponibilité de nombre de professeurs qui acceptaient de renoncer à une part de leurs exigences

(1) A. BONBOIR nous paraît avoir effectué à peu près le même parcours que nous-mêmes, introduisant la notion d'objectif dans la pratique de l'individualisation et affirmant que "l'aide apportée à chacun, en vue d'atteindre les objectifs poursuivis et dont la réalisation se traduit dans un acquis rigoureusement constaté et évalué, correspond à l'idée que nous nous faisons de l'enseignement" (La Pédagogie corrective, p. 28).

personnelles au profit de la cohérence pédagogique de l'ensemble.

1) Un temps d'acquisition différencié : ce premier temps, situé le plus fréquemment le lundi et le mardi, propose à chaque élève pour chacune des matières concernées, d'effectuer une acquisition donnée par l'itinéraire de son choix. Le nombre d'heures est fixe mais l'élève s'inscrit, dans la mesure des places disponibles, avec le professeur qu'il désire et effectue la totalité de la séquence d'acquisition avec lui. Certes, dans la plupart des cas, il ne trouve pas d'emblée le cadre qui lui est le plus favorable, mais, étant confronté avec divers modes d'apprentissages appropriés à un objectif commun, il peut progressivement repérer celui qui lui est le plus bénéfique. Ce processus, habituellement nommé "orientation par essai" (1) est mis ici en place grâce à la préparation collective d'une séquence de travail par l'équipe de professeurs de chaque matière; cette séquence comporte plusieurs propositions de traitement que chacun investit selon ses compétences et les besoins qui sont apparus à l'analyse des résultats et des difficultés des élèves. Dans toute la mesure du possible, l'on s'efforce que les profils des professeurs de chaque équipe soient complémentaires, qu'ils représentent à la fois des modes différents de relation aux élèves, des méthodologies et des références culturelles diverses. La construction de cette séquence a fait l'objet d'un travail très important de recherche au terme duquel les professeurs sont parvenus à la proposition suivante, particulièrement bien réalisée dans le cadre des "matinées" de français, sciences naturelles et sciences physiques: il s'agit de modules de trois heures au cours desquels sont mises en oeuvre différentes formes de travail accordées à une même fin et qui permettent à l'élève d'effectuer en continu un apprentissage donné.

(1) cf. en particulier B. CAMPOS, Taxonomie des objectifs, analyse des tâches, in A. BONBOIR, Une Pédagogie pour demain, p. 81.

- Une fois présenté l'objectif de la semaine, en termes qui permettent son appréhension univoque (1), le maître dispose d'une série de propositions pour sensibiliser les élèves à ce qui va être l'objet de l'apprentissage: il peut ainsi choisir, par exemple, entre un jeu, un récit, l'écoute d'une chanson, la projection d'une photo ou d'un petit film, une brève enquête ou encore quelques exercices de manipulation. Dans tous les cas, il s'agit d'articuler l'apprentissage qui va suivre à l'intérêt de l'élève et d'en faire émerger l'exigence à travers des circonstances où il est de quelque manière impliqué. L'on se propose de susciter son attention et de le mettre en situation de non-savoir, ouvrant ainsi la possibilité d'entreprendre une démarche d'acquisition.

- Suit alors un travail proprement inductif, où l'élève est amené, à partir d'expériences et d'observations, à découvrir la règle, la loi ou le concept qui font l'objet de l'apprentissage. Là encore, le professeur dispose de plusieurs méthodes et peut utiliser, par exemple, une grille individuelle d'observation, une procédure de confrontation de différents éléments par la mise en petits groupes, ou même une intervention magistrale interrogative. La réussite de ce processus requiert évidemment un choix préalable de matériaux de travail susceptibles de faire apparaître, par leur regroupement, une notion donnée.

- Il convient ensuite de procéder à une synthèse des éléments découverts et, le plus souvent, ce travail prend la forme d'une exposition magistrale. Il serait faux, cependant, de croire que celle-ci est nécessairement effectuée par un discours oral du maître; celui-ci peut, en effet, être relayé par quelques élèves-moniteurs dont la compréhension a été plus rapide et plus globale, il peut utiliser un texte écrit ou faire appel à des supports audio-visuels.

(1) La formule employée ici est toujours la même : "Ce qu'il te faudra savoir faire".

- Ce moment doit évidemment introduire à des exercices permettant l'assimilation individuelle. Ce seront des travaux de difficulté croissante, réalisés personnellement en laissant chacun progresser à sa propre vitesse. Le professeur est alors disponible auprès de chacun pour les mises au point nécessaires; il peut également fournir aux élèves les plus rapides des travaux d'approfondissement. L'on conçoit que, dans ce cadre, peuvent être réutilisées largement les fiches de travail individualisé élaborées au cours de la première période de l'expérimentation; elles ont, ici, une toute autre signification, ne prétendant pas totaliser l'acte pédagogique mais intervenant comme un moment nécessaire et limité de celui-ci.

- Enfin, il est indispensable de permettre une réutilisation de la notion acquise dans un travail personnel; c'est alors le moment d'introduire des exercices de transfert et de former l'élève à intégrer les acquis dans sa propre pratique. L'on suggère, pour cela, une multiplicité d'activités faisant très largement appel à la manipulation et pouvant aboutir à la fabrication d'objets qui finalisent l'apprentissage et permettent ainsi de revenir au concret. Mais ce concret est enrichi d'un nouvel acquis, qui doit pouvoir être repéré par l'élève, et il convient toujours de conclure par ce repérage qui constitue, en quelque sorte, l'incarnation de l'objectif posé au départ.

La cohérence de cette séquence est fournie à la fois par la référence à l'objectif et, au plan de sa mise en oeuvre, par ce qu'il faut bien appeler, faute d'un terme plus précis, le "style" du professeur. Celui-ci, en effet, dispose d'une grande liberté dans le choix des exercices, des supports, de son type d'intervention auprès des élèves. Aussi, l'ensemble des méthodes utilisées est-il, en fait, unifié par la personnalité de celui qui les choisit, les articule et ne peut manquer, dans ce processus, de s'impliquer de façon originale. C'est la raison pour laquelle

toutes les tentatives de spécification des matinées ou des heures d'acquisition par une seule méthodologie ont tourné court: outre le fait qu'une telle spécification enferme le maître dans un type donné d'intervention incompatible avec la démarche que nous avons décrite, les élèves étaient bien plus sensibles à la cohérence personnelle de sa mise en oeuvre par tel ou tel. Il est donc normal que les enquêtes effectuées auprès d'eux fassent apparaître la grande importance du facteur personnel, qui s'exprime, le plus souvent, par l'affirmation qu'ils "travaillent mieux avec tel ou tel professeur" (1). Cela signale, de plus, l'existence de processus d'identification qui permettent à l'élève d'apprendre avec celui ou celle avec qui il peut s'identifier. En ce sens, la proposition de plusieurs pôles d'identification, considérés comme autant de moyens d'atteindre un même objectif, joue bien dans le sens d'un surcroît de chances offert aux élèves.

Cependant, à l'issue de ce premier temps de l'apprentissage, deux questions se posent. La première concerne le rythme d'acquisition : peut-on être assuré que le temps imposé à tous les élèves aura été suffisant pour chacun d'entre eux ? Certains n'ont-ils pas besoin de faire quelques exercices complémentaires, d'être plus attentifs à la démarche proposée, de reprendre tel ou tel point ? D'autre part, ne risque-t-on pas, en laissant l'élève choisir son itinéraire, de majorer considérablement les processus identificatoires et d'aboutir à une dépendance étroite de chacun par rapport à un style d'apprentissage dans lequel il pourrait facilement s'enfermer ? Ne faut-il pas effectuer une reprise qui, présentant l'objectif dans un autre contexte, puisse le distinguer de son mode d'acquisition et, par cette distance, garantir l'autonomie de l'élève ? A ces deux interrogations correspondent

(1) Rapport d'expérimentation I977-I978, p. 14.

deux types de répartition des élèves qui constituent le deuxième et le troisième temps de la structure hebdomadaire.

2) Un temps de travail complémentaire : situé le plus souvent le mercredi matin, ce temps correspond à trois ou quatre heures de cours gérées librement par l'élève. Chaque matière propose, dans ce cadre, une à six heures de travail complémentaire en s'efforçant de spécifier chacune par un objectif précis, souvent beaucoup plus étroit que l'objectif hebdomadaire. Dans certains cas, il s'agit d'exercices d'entraînement supplémentaires, dans d'autres, de la reprise d'un élément ponctuel sur lequel on aura observé de nombreux blocages, parfois du réexamen d'un objectif antérieur qui permettra de mieux asseoir l'acquisition de la semaine. Le fait de pouvoir effectuer une heure de travail complémentaire avec un autre professeur que celui avec qui a été effectué le premier temps de l'acquisition autorise ici un nouvel éclairage et rien n'interdit de penser que ce sera l'occasion de saisir, à travers une nouvelle métaphore, un nouveau schéma, un nouvel exercice, ce qui n'a pu être appréhendé jusque là. Néanmoins, toutes les enquêtes signalent que le facteur personnel joue ici de façon beaucoup moins décisive que dans le premier temps (1). En réalité, s'il était impossible de faire porter le choix sur l'objectif et difficile de mettre l'élève en demeure d'opter pour une méthodologie tant qu'il n'avait pas engagé l'apprentissage visé, ce choix devient tout à fait possible en référence à ce qui a ou n'a pas été acquis jusque là. L'élève peut savoir sur quel point il a buté, quel exercice lui a été le plus utile et quelle question soulève pour lui le plus de difficultés.

(1) Une enquête réalisée en janvier 1983 fait ressortir le fait que 40 % des élèves indiquent l'objectif comme raison première de leur inscription dans une heure donnée; 77 % d'entre-eux indiquent l'objectif parmi les trois premières raisons de leur inscription (les deux autres raisons invoquées étant le style du professeur et les besoins ressentis dans la matière d'inscription).

En le contraignant à faire un choix, on l'amène à s'interroger sur tout cela, à faire le point et à se déterminer pour ce qui lui semblera le plus efficace. La multiplicité des propositions qui lui sont faites, en raison même de son importance et parce qu'elle dépasse très largement ses possibilités de choix, intervient alors comme un support offert pour une auto-évaluation et un outil pour analyser son propre apprentissage. Le fait qu'il soit amené à éliminer nombre de ces propositions représente un moyen pour repérer les acquisitions prioritaires et l'amène à se construire une stratégie personnelle. Les conséquences d'une telle attitude sont profondément ressenties par les professeurs, unanimes à noter l'extrême intérêt des élèves pour ces heures de travail, le consensus immédiat qui s'établit avec eux sur l'objectif à atteindre ensemble et l'efficacité qui en découle. Au demeurant, l'existence d'une évaluation prochaine joue ici un rôle essentiel de régulation.

3) Un temps de restructuration et d'évaluation : contrairement aux jours précédents, l'élève a, le jeudi, un emploi du temps en groupes fixes et retrouve, pour chacune des matières, le professeur responsable du suivi scolaire de sa classe. Celui-ci rappelle l'objectif et effectue une rapide synthèse des acquisitions; il remet ainsi l'objectif en perspective par rapport à l'ensemble du travail de sa discipline, le détachant des méthodes qui ont permis de l'atteindre pour le situer dans un champ de compétences donné. A la dimension verticale d'appropriation individuelle, il ajoute une dimension horizontale de réorganisation structurelle, l'objectif apparaissant alors à l'intersection de ces deux dimensions. On voit à quel point il est décisif que ce temps soit articulé aux deux premiers par l'intermédiaire de l'objectif; sans cette charnière, l'on assisterait à un clivage entre deux ordres de savoirs, dont le premier serait renvoyé à la subjectivité et ferait du seul plaisir son critère d'évaluation, tandis que le second se verrait promu au rang de l'extériorité objective et évacuerait le processus de son acquisition.

Au cours de cette restructuration, l'élève doit donc acquérir une autonomie par rapport à son propre apprentissage, qui lui permettra d'utiliser l'acquisition en dehors de son contexte d'émergence. Il doit éprouver l'altérité du savoir, seule condition pour garantir son assimilation comme outil au service de la personne et non comme part chosifiée de lui-même, limite indépassable pour un réengagement futur. En parfaite continuité avec les travaux, déjà cités, de J. DREVILLON (1) sur l'aspect formateur de la flexibilité didactique, J.M. VAN DER MAREN, s'appuyant sur les expériences de J.M. STEPHENS et la pratique des teaching-teams, montre qu'il "est du plus grand profit pour les enfants d'être confrontés à différents types de maîtres" (2); l'idéal théorique serait donc, à notre sens, que le temps de restructuration mette en jeu systématiquement un autre professeur que celui avec qui s'est effectuée l'acquisition et que le savoir puisse ainsi se décoller de l'identification qui en a été le vecteur. Mais cela présente de nombreuses difficultés de fonctionnement dont la moindre n'est pas d'attribuer à certains maîtres la fonction de faire découvrir, alors que d'autres seraient cantonnés dans un rôle impositif. Malgré la présence de l'objectif-charnière, l'on risquerait de voir se constituer le clivage dont nous avons déjà signalé le danger. Les expériences délibérées ou strictement conjoncturelles tentées dans cette direction ont toujours été très mal vécues et sont apparues déséquilibrantes, à la fois pour les professeurs et les élèves impliqués. Par ailleurs, l'hypothèse consistant à maintenir les groupes d'acquisition en état et à permuter simplement les maîtres n'a jamais été vraiment envisagée; elle aurait abouti, en effet, ou bien à la solidification des groupes d'acquisition qui manquaient alors leur but, ou bien à

(1) cf. Pratiques éducatives et développement de la pensée opératoire.

(2) L'enseignant et le problème de l'évaluation pédagogique, in A. BONBOIR, Une pédagogie pour demain, p. 34.

la suppression de la classe comme cadre de référence pour le suivi scolaire. Il fallait donc accepter que, au moins pour une partie d'entre eux, les élèves retrouvent en cours fixe le professeur avec lequel ils avaient effectué leur acquisition. On pouvait d'autant moins ignorer ce phénomène qu'il est apparu très souvent qu'une part non négligeable d'élèves décidait d'effectuer l'acquisition avec le professeur responsable de leur groupe; il se produisait bien des changements d'une semaine sur l'autre, mais l'on observait la permanence de groupes de fidèles attachés à leur responsable (1). Il existait ici un risque réel d'identification non distanciée contre lequel il convenait de se prémunir.

Plusieurs hypothèses s'ouvraient alors. D'une part, il était possible d'imaginer que le temps de restructuration échappe à la parole magistrale et que soient utilisés pour ce faire divers supports, dont le plus immédiatement accessible était le texte écrit. D'autre part, il apparut que l'opération d'évaluation, d'abord nettement distincte du temps de reprise, pouvait en elle-même représenter cette restructuration nécessaire. Il fallait seulement y distinguer une phase de simple restitution et une phase transférentielle, au cours de laquelle l'élève puisse réutiliser autrement ses acquis, dans un cadre radicalement nouveau par rapport aux situations et aux personnes auxquelles il avait été jusqu'à présent confronté. L'évaluation pouvait prendre alors une valeur proprement formative, c'est-à-dire fonctionner comme une véritable épreuve de l'acquisition, imposant sa distanciation. Il reste, certes, un travail important à faire pour valider cette hypothèse mais, d'ores et déjà, plusieurs expériences menées en français et en anglais permettent d'en mesurer la fécondité.

(1) cf. Rapport d'expérimentation 1977-1978, p. 15 et sq.

4) Un temps de soutien et d'approfondissement : c'est en fonction des résultats de l'évaluation que les élèves sont répartis, le vendredi, en soutien et en approfondissement. Ici, le choix n'intervient plus et c'est le professeur qui prend la décision. D'une certaine manière et indépendamment des notes qui sont attribuées, la partition des élèves en deux groupes impose une évaluation en termes binaires, où la disparition de la situation intermédiaire contraint salutairement le maître à déterminer un critère précis de réussite : "elle l'amène à bâtir des systèmes d'évaluation clairs dans lesquels, en ne mesurant qu'une chose à la fois, on se donne les moyens précis de mesurer si cette chose est acquise" (1). Le professeur responsable convoque donc les élèves qui ont échoué pendant que leurs camarades effectuent, dans le cadre de travaux dirigés, des exercices d'approfondissement et de recherche. L'objet de ce temps de soutien est alors tout à fait différent de celui du travail complémentaire; il ne s'agit pas ici de renforcement mais bien de remédiation et la prise en compte de l'échec de l'élève impose de changer de méthode d'approche. Les désillusions liées à la pédagogie de soutien nous apparaissent en effet, tenir souvent à l'ignorance d'une distinction, pourtant essentielle, entre le besoin d'améliorer un apprentissage par la multiplication d'exercices d'intégration du même type et celui de rompre avec un type de démarche qui s'est avéré inefficace. Il est un moment où la progression de l'élève est bloquée et où l'entêtement dans un certain type d'approche ne peut qu'accroître son blocage. Seuls une rupture, un changement de terrain, permettent d'avancer. Ce détour requiert évidemment une observation attentive de travail de l'élève et un repérage aussi précis que possible de l'obstacle qu'il a rencontré. Car, dit G. BACHELARD, "c'est dans l'acte même de connaître intimement, qu'apparaissent, par une sorte

(1) P. MEIRIEU, Pédagogie de/et soutien en classes de sixième et cinquième, Revue A. BINET et Th. SIMON, n° 564, 1978, p. 236.

de nécessité fonctionnelle, des lenteurs et des troubles "(1); le non-savoir n'est guère un obstacle au savoir, ce qui résiste et engendre l'erreur, c'est bien plutôt le faux savoir et c'est lui qu'il convient de débusquer. En ce sens, le soutien doit se présenter comme une élucidation des représentations qui sous-tendent l'erreur; il doit l'interroger jusqu'à la mise en évidence du complexe affectivo-cognitif qui l'a permise. Une telle opération exige , on le voit, un dialogue poussé avec chacun des élèves et donc une réduction sensible des effectifs. Elle suppose également une communication optimale et c'est la raison pour laquelle, quand celle-ci n'est pas instaurée entre l'élève et son professeur-responsable, celui-ci peut suggérer à celui-là d'aller en soutien avec tel ou tel de ses collègues; quoiqu'assez rarement utilisée, cette possibilité n'est jamais exclue et elle constitue une nouvelle chance pour l'élève. Le conseil de classe peut même, parfois, prendre la décision de confier le suivi scolaire d'un élève à un professeur donné, autre que le responsable du groupe; ce tutorat fonctionne alors à la manière d'un soutien, se réalisant dans les espaces ouverts dans une structure scolaire, dont la souplesse n'est pas une des moindres qualités.

Le soutien pose, néanmoins, le problème du statut scolaire de l'évaluation et les professeurs se sont souvent demandés si le fait de valoriser la note obtenue avant le soutien ne réduisait pas celui-ci à un appendice sans valeur. Il a été ainsi proposé de procéder à une deuxième évaluation à l'issue du soutien, dont la note viendrait se substituer à la première. Mais cela risquait alors de dévaloriser le temps d'acquisition et de compromettre la prise au sérieux de la première évaluation, en développant des comportements attentistes. Jamais tranchée véritablement, cette question est particulièrement délicate, touchant le statut social de la notation et mettant en jeu de nombreux phénomènes affectifs.

(1) La formation de l'esprit scientifique, p. 13.

Le plus fréquemment, nous en sommes restés à la prise en compte de l'évaluation avant le soutien, arguant du fait que la réussite du soutien pourrait se concrétiser au cours d'une évaluation suivante ou du contrôle mensuel.

Au total, la semaine d'un élève se présente ainsi :

| Lundi - Mardi | Mercredi | Jeudi | Vendredi |
|---|---|---|---|
| <u>TEMPS D'ACQUISITION</u> - objectif commun - apprentissages différenciés (nombre d'heures fixe par matière: choix du professeur) | <u>TRAVAIL COMPLEMENTAIRE</u> - heures spécifiées par leurs objectifs (libre choix) | <u>S YNTHESE EVALUATION</u> (horaire fixe par classes) | <u>SOUTIEN</u> <u>APPROFONDISSEMENT</u> (convocation par le professeur - responsable) |

Ainsi décrite, la structuration du temps scolaire est évidemment simplificatrice et, dans la mesure où elle s'effectue à l'intérieur de contraintes administratives qui postulent l'indifférenciation des heures de cours, elle requiert des ajustements et des compromis quotidiens. Malgré les imperfections de sa mise en oeuvre, elle nous paraît cependant ouvrir la voie à une organisation du temps scolaire conforme à la fois à la logique de l'apprentissage et à la formation à l'autonomie. Finalisé de cette manière, l'emploi du temps est, en effet, un moyen de structurer l'intelligence de l'enfant : à travers sa gestion, il apprend à travailler de façon rigoureuse en se fixant des objectifs, en s'interrogeant régulièrement sur ses besoins, en recherchant les meilleures conditions d'apprentissage et en tirant les conclusions des résultats de ses évaluations. Ménageant, sur les mêmes objectifs, un nombre suffisant de choix et de décrochages, l'organisation de l'apprentissage respecte la personnalité de chacun sans l'enfermer dans un donné, s'inscrit dans son histoire et lui permet de la subvertir.

Eléments d'évaluation

Les visiteurs du collège ont toujours été frappés par l'attitude très responsable des élèves et la façon dont ils étaient partie prenante de leur apprentissage (1); leur capacité à indiquer, à chaque moment de leur vie scolaire, la signification et l'utilité de leurs activités est, en ce sens, particulièrement importante. De même, leur lucidité quant à l'efficacité de tel ou tel exercice, la distinction qu'ils opèrent entre le plaisir qu'ils y trouvent et le bénéfice qu'ils en ont (2), peuvent apparaître comme les signes d'une prise en charge personnelle qui, sans renoncer au support affectif, est capable de s'en distancer. Certes, le renoncement au plaisir dans certaines activités (essentiellement les cours fixes) n'est possible que parce qu'ils conçoivent parfaitement que leur efficacité intellectuelle sera elle-même, à terme, occasion d'autres satisfactions. Mais, en acceptant ainsi de surseoir à la gratification immédiate, ils témoignent de leur capacité à l'autonomie.

Par ailleurs, les mesures effectuées par l'organisme de tutelle montrent de réels bénéfices au plan des acquisitions scolaires repérables : la comparaison avec quatre établissements-témoins prouve que les élèves du collège Saint-Louis partent avec un net handicap pour égaler et dépasser en fin d'année les résultats des élèves des établissements-témoins. Il n'est pas possible d'analyser ici en détail ces résultats: notons toutefois que la mesure des "aptitudes intellectuelles" par le test P.M. 38 fait apparaître un pourcentage nettement plus élevé d'élèves faibles (3) et que la recherche des origines socio-professionnelles met en

(1) cf. en particulier P.TOPALIAN, La cogestion, pas l'autogestion in Revue AUTREMENT, n° 42, 1982, p. 64 et sq.

(2) cf. Rapport d'expérimentation 1977-1978, p. 20 et sq.; cf. également Rapport d'expérimentation 1980-1981, pp. 47 et 48, p. 59 et sq.

(3) cf. Rapport d'expérimentation 1978-1979, pp. 16 et 17.

évidence la présence d'un nombre plus important d'enfants de milieux modestes (1). En revanche, les acquisitions scolaires, mesurées en termes d'écart grâce aux mêmes épreuves passées en début et en fin d'année, marquent une progression plus accentuée au collège Saint-Louis: à titre d'exemple, pour l'année 1978-1979, la progression des élèves de sixième en français était de 14,6 %, contre 6,5 % dans les collèges témoins; en mathématiques la progression était de 32 % contre 13,2 % dans les collèges témoins(2). Il faudrait évidemment nuancer ces chiffres : les progrès sont un peu moins sensibles en cinquième et tous les élèves n'en bénéficient pas de la même façon; néanmoins le bénéfice de l'expérimentation est réel et statistiquement repérable.

Il reste cependant deux problèmes qui se manifestent au regard extérieur avec autant de netteté que les acquis incontestables : ils concernent le suivi des élèves les plus en difficulté et les relations au sein de l'équipe des professeurs.

L'on peut d'abord s'interroger sur les possibilités de fuite offertes aux élèves par la formule des inscriptions. Ne risque-t-on pas de voir les plus handicapés, les moins motivés par le travail scolaire, se regrouper dans des cadres où ils puissent échapper aux exigences et contourner ainsi, par des inscriptions habiles, les impératifs qui peuvent leur être posés ? Le cours fixe ne pourrait alors que constater l'échec et le soutien serait une tentative bien dérisoire pour compenser tout le temps perdu par ailleurs. L'on doit, en effet, laisser prendre certains

(1) Rapport d'expérimentation 1978-1979, p. 18, p. 24. Paradoxalement, le nombre d'enfants issus d'un milieu très favorisé est aussi plus important. Ce fait s'explique par le double circuit de recrutement des élèves; une part importante se fait par l'intermédiaire des écoles primaires du quartier, alors qu'une part provient des "écoles nouvelles". Au premier circuit correspond un profil sociologique assez modeste, alors que le second met en jeu des milieux socio-culturels favorisés.

(2) cf. Rapport d'expérimentation 1979- 1980, p. 35.

risques aux élèves et le tâtonnement au plan des méthodes, s'il est référé aux résultats atteints, a une fonction formatrice. Mais il est des cas où le risque devient trop grand et compromet la scolarité toute entière. Un échec analysé autorise une remédiation, une série d'échecs non distanciés met en question la possibilité d'une progression future. La frontière est délicate à établir et le diagnostic doit tenir compte de nombreuses variables mais l'éducateur ne peut éviter ce problème. C'est pourquoi les professeurs ont mis en place la formule du contrat individuel; celui-ci n'est pas utilisé systématiquement avec tous les élèves, mais il est mis en oeuvre chaque fois que les risques pris par un élève deviennent trop grands et que celui-ci apparaît incapable d'assumer seul un choix réfléchi. Négocié entre l'élève concerné et son professeur-responsable, le contrat est d'abord un analyseur; il est ensuite une prise de décision qui contraint l'élève à certaines activités en même temps qu'il lui apporte certaines aides spécifiques; il est toujours limité dans le temps et précise les conditions d'évaluation de ses résultats. Il a donc une fonction anticipatrice et offre un repère précis à celui qui se situe difficilement dans l'organisation scolaire. Le contrat est réciproque, il engage à la fois le maître et l'élève, qui décident ensemble et trouveront chacun un appui dans la détermination de l'autre pour le réaliser. Quoique n'ayant jamais fait l'objet d'une analyse systématique, les réussites de la formule du contrat sont incontestables et il s'agit là certainement d'un outil de travail précieux.

L'une des principales inquiétudes nourries, d'autre part, par l'expérience du collège Saint Louis concerne le vécu relationnel des professeurs. L'on souligne en effet, à juste titre, que la mise en concurrence de plusieurs d'entre eux peut créer des rivalités et des tensions. De fait, les choix des élèves ne sont pas également distribués entre chacun et certains ont plus d'élèves que d'autres. Cela pourrait encourager les attitudes démagogiques, réactiver les conflits et mettre les élèves en position

d'enjeux par rapport aux problèmes des adultes. Mais plusieurs facteurs viennent minorer ces phénomènes. Sur le plan purement matériel, la limite du nombre de places imposée par la dimension des salles est un régulateur automatique; celui-ci pourrait apparaître tout à fait artificiel s'il ne permettait, paradoxalement, à certains, d'effectuer des découvertes qu'ils n'auraient jamais faites par peur de la nouveauté. De plus, cette limite a une valeur éducative puisqu'elle situe le choix dans les conditions matérielles de son exercice, entre la contrainte arbitraire et la toute-puissance illusoire. Il existe également un phénomène de "vases communicants" par le fait que certains professeurs sont en quelque sorte victimes de leur succès: l'importance de leur effectif les empêche d'être attentifs à chacun des élèves alors que d'autres, moins choisis, gagnent en efficacité en raison du plus petit nombre de leurs élèves. La circulation de l'information inverse alors le processus et les cours quelque peu désertés se remplissent à nouveau. D'autre part, l'existence de l'évaluation hebdomadaire relativise considérablement les phénomènes de séduction facile; si les élèves se laissent parfois fasciner par quelques images attrayantes ou attirer par des situations qui leur paraissent moins exigeantes, ils ne tardent pas à les référer aux résultats qu'ils obtiennent; ce fait suffit, dans la plupart des cas, à décourager les tentatives démagogiques dont il faut bien dire qu'elles sont très rares. Enfin et surtout, contrairement aux apparences, le choix offert aux élèves dédramatise les conflits entre professeurs puisqu'il n'impose à aucun de renoncer à sa personnalité et aux méthodes dans lesquelles il est le plus à l'aise. Au contraire, il encourage la différenciation dans le respect réciproque. Il est intéressant de noter, à ce sujet, que, après un temps où l'équipe a vécu avec l'idéal d'une homogénéité absolue, elle a évolué progressivement vers l'encouragement des différences; ainsi se sont trouvés reconnus et valorisés des maîtres "traditionnels" qui acceptaient d'apporter leur spécificité sans pour autant prétendre l'imposer à leurs collègues. Ceux-là, au demeurant, s'avouent plus heureux dans une telle structure, où ils se

trouvent souvent avec des élèves qui les choisissent et des collègues qui, sans partager leur façon de voir, les respectent, plutôt que dans une structure rigide où ils ressentiraient l'inadéquation de leur enseignement par rapport à une partie de leurs élèves et seraient en butte à l'hostilité de leurs collègues. En définitive, c'est un nouveau consensus éducatif qui s'est instauré progressivement et au terme duquel chacun accepte d'être utile et efficace pour certains élèves, tout en reconnaissant qu'un autre sera plus adapté à d'autres cas. Le collège s'approche ainsi du modèle d'école plurielle que nous avons défini, dont nous avons montré qu'il pouvait être, à la fois, un lieu efficace d'apprentissage des savoirs et un espace créateur de liberté.

Il reste enfin une dimension qui nous semble tout à fait décisive et qui concerne la cogestion par les élèves de leur école. Si nous avons suffisamment indiqué les ambiguïtés de l'autogestion pédagogique en tant qu'elle prétendait faire de l'école une micro-société où pourraient s'expérimenter de nouveaux types de rapports sociaux, subvertissant à terme l'ordre politique, il est, en revanche, possible de concevoir que l'école soit cogérée par les élèves et les professeurs à condition que l'objet de cette cogestion soit précisément l'élaboration et l'amélioration des procédures d'apprentissage. Au risque d'énoncer un truisme, nous dirons que l'expérience de la démocratie à l'école ne peut se faire qu'à condition que celle-ci prenne l'école pour objet. Il ne s'agit pas d'ignorer le poids des influences qu'elle subit, mais de réfléchir et d'intervenir sur ce qui se passe en elle, dans le cadre de sa mission propre. Cela veut dire qu'il est possible d'associer étroitement les élèves à son fonctionnement dans le domaine où elle a sa raison d'être et de les amener progressivement à participer à la mise en place de procédures didactiques. Concrètement, cette inspiration se manifeste au collège par des concertations multiples, au cours desquelles sont débattues l'opportunité et l'efficacité de telle ou telle méthode, la mise en place de telle ou telle structure. Ainsi est-ce avec les élèves qu'a été élaborée

la structure hebdomadaire à quatre temps; ainsi sont discutés les progressions dans chacune des disciplines, les propositions à faire en travail complémentaire, les modes de répartition des élèves en soutien et en approfondissement. Ainsi des élèves participent-ils aux équipes de réflexion dans certaines matières et est-il organisé, chaque année, une journée de recherche associant tous les élèves et tous les professeurs, où les procédés didactiques sont remis en question et où de nouvelles propositions sont formulées(1). Au cours de ces travaux, il n'est pas question pour les adultes de renoncer aux objectifs qui sont les leurs et qui assurent la cohérence du collège, et son existence en tant qu'institution scolaire, mais il est possible de réfléchir ensemble sur les modes d'apprentissage et d'élaborer des propositions pour en améliorer le fonctionnement. Cela n'est pas une simple caution chargée d'assurer l'apparence d'une participation mais, au contraire, un moyen de débattre de questions sur lesquelles l'apport des élèves est réel et constructif : leur discours, ici, a prise sur quelque chose et peut transformer la qualité de leur scolarité. Il est de très loin préférable de s'en tenir à ce niveau de gestion collective plutôt que d'entretenir des illusions maximalistes dont l'irréalisme entérine l'immobilisme et touche peu à la réalité du vécu scolaire. De par leur marge de choix, de par leurs propositions pour améliorer la gestion des apprentissages, les élèves exercent un réel pouvoir et concourent à la transformation de leur outil de travail. C'est dans cette perspective que, après avoir été centrées sur des problèmes généraux, les concertations se réorientent progressivement vers des questions plus proprement didactiques. En se détournant ainsi de ce qui était apparu, dans la mouvance des pédagogies libertaires, comme l'objet privilégié du débat éducatif, l'école s'engage sur une voie qui devrait lui permettre d'améliorer son efficacité et de former des personnes autonomes et responsables.

*

* *

(1) cf. Rapport d'Expérimentation 1980-1981, pp. 20 à 35.

Nous avons observé comment, au sein d'une expérimentation qui se proposait une étude comparative des pratiques de groupe et de l'individualisation des apprentissages, chacune des ces deux notions avait fait l'objet d'une évolution spécifique au terme de laquelle la notion de comparaison apparaît tout à fait inadéquate. Certes, l'expérimentation n'est pas close et il serait abusif de l'enfermer dans ce qui n'est peut-être qu'un moment de son devenir. L'équipe de professeurs qui l'a réalisée poursuit son travail de réflexion et il est vraisemblable qu'elle s'engagera bientôt sur de nouvelles voies dont on ne peut décrire à l'avance les formes exactes. Néanmoins, si l'évolution que nous avons décrite se prolonge, nous devrions assister à l'affinement progressif de la diversification des procédures d'apprentissage, à la fois par la proposition simultanée d'itinéraires mieux adaptés et par l'alternance plus réfléchie des types de structuration. Dans le même temps, l'on devrait s'éloigner des pratiques de groupe, tout en réinvestissant les apprentissages qu'elles autorisaient dans la structure scolaire. Le cadre de l'atelier et de la vie de groupe, qui empruntent leurs modèles aux réalités extra-scolaires du monde de la production ou de la cellule relationnelle, devraient être abandonnés au fur et à mesure que tout ce qu'ils permettaient au plan de la manipulation, de la démarche inductive, des travaux interdisciplinaires et du suivi méthodologique sera repris en compte par l'ensemble des matières d'enseignement et intégré à un moment ou à un autre de leur démarche. L'on éviterait ainsi les dérives qui menacent les pédagogies centrées sur le groupe sans s'interdire de faire appel à des pratiques de groupe comme à l'un des outils dont on dispose pour assurer certains apprentissages.

Mais, quoiqu'elle nous apparaisse dans le prolongement logique des expériences et des recherches menées jusqu'à présent, cette évolution se heurte, dans le concret, à des difficultés matérielles d'organisation. Le petit nombre d'heures hebdomadaire imparti à

certaines disciplines, la définition des services, la difficulté pour disposer du temps nécessaire de concertation, de recherche et de formation représentent des pesanteurs difficiles à remuer. Il semble bien qu'il faille se résigner, au moins pour quelque temps encore, à ce que coexistent deux types de structures en faisant en sorte, toutefois, qu'elles demeurent en étroite interaction. En fait, nous nous trouvons devant un problème stratégique qui est celui de toute innovation: devant l'impossibilité conjoncturelle d'instaurer des pratiques dans le cadre de tous les cours, doit-on créer des lieux spécifiques où celles-ci puissent être réalisées ? Quelle que soit la réponse à cette question, les risques sont grands. Dans un cas, l'on choisit de créer des nouvelles structures, estimant que l'urgence des besoins requiert leur mise en place et qu'attendre la généralisation hypothétique des pratiques recherchées fait courir aux élèves de trop grands risques. L'on fait valoir qu'il convient de prouver que ces pratiques sont possibles et l'on parie sur leur effet de contagion. Mais, à ce moment là, l'on s'expose à instaurer un double réseau où les contraires se compensent et qui concourt finalement à l'immobilisme. Dans l'autre cas, l'on considère que c'est l'ensemble des pratiques didactiques qu'il convient de repenser, que la création d'îlots novateurs déstabilise l'institution, réactive les conflits de personnes, déséquilibre les élèves eux-mêmes qui ne trouvent plus d'unité dans l'acte pédagogique et sont toujours tentés de dévaloriser un type d'activité au profit de l'autre. L'on suggère alors qu'il vaut mieux progresser selon un mouvement d'ensemble, plus modeste mais mieux assuré.

G. AVANZINI, à l'issue d'une analyse des différents projets d'innovation dans l'institution scolaire et des représentations qu'ils se font des rapports de l'Ecole et de la Société, conclut que l'on peut distinguer deux courants essentiels : "L'un postule que la diffusion de nouveaux modèles s'effectue comme par contagion, l'autre subordonne leur extension à une restructuration globale" (1).

(1) Immobilisme et novation dans l'institution scolaire, p. 193.

Peut-être les expérimentations pédagogiques ont-elles la vertu de manifester en leur sein ces deux perspectives et d'être en quelque sorte le théâtre de leur affrontement ? Or, sur ce terrain, nombreuses sont les variables qui interviennent dans le conflit : la qualité de la concertation au sein d'une équipe, les rapports de force entre ses membres, le poids des contraintes extérieures jouent de façon décisive dans le devenir d'une innovation. Mais, en tout état de cause, la tension entre ces deux directions nous paraît fructueuse et leur mise en dialectique indispensable pour ne pas isoler l'acte éducatif dans l'animation marginale ou le figer dans l'attente d'un avènement global. Encore faut-il, pour que le dialogue soit possible, qu'il existe un critère commun où référer l'efficacité des deux projets et qui puisse constituer la pierre de touche de leur confrontation; en tout état de cause, ce critère ne peut être que celui des apprentissages effectués par les élèves:

"Le débat pédagogique, saturé d'idéologie de part et d'autre, a du mal à s'attaquer au problème spécifique : Qu'est-ce qu'apprendre ?, autour duquel pourtant se réorganiserait l'inventaire des vraies et des fausses questions" (1).

Le recentrage est difficile et bien souvent parasité; mais l'effort pour le réaliser en commun semble bien le seul chemin pour envisager l'avenir des pratiques de groupe à l'Ecole.



(1) D. HAMELINE, Le domestique et l'affranchi, p. 101.

C O N C L U S I O N D E L A
D E U X I E M E P A R T I E

LE GROUPE COMME OUTIL PEDAGOGIQUE

Ainsi donc, en recherchant ce qui constitue la spécificité de la démarche pédagogique, avons-nous été amené à poser le postulat de l'éducabilité ; nous avons vu que celui-ci n'a d'existence que dans et par la détermination de l'éducateur et qu'aucune institution ne peut prétendre se l'approprier en faisant l'économie du pari individuel, toujours précaire, toujours risqué, pour la perfectibilité et contre la fatalité. En nous demandant ce que pouvait bien représenter la réussite d'un tel pari, nous avons observé qu'elle encourt le double risque de la dilution humaniste et du dressage mécanique; il fallut alors convenir que l'acte éducatif suppose la mise en échec de l'intention qui le porte. Peut-être doit-on voir dans ce paradoxe l'explication de la célèbre formule de FREUD qui fait de "l'art d'éduquer les hommes" l'un des trois métiers impossibles, avec la psychanalyse et la politique ? (1). Nos conclusions, quoi qu'il en soit, ont de grandes répercussions sur le problème du groupe en pédagogie scolaire. Elle nous interdisent, dorénavant, d'envisager son introduction autrement qu'en référence à chaque sujet considéré individuellement sur le plan de ses acquisitions; elles nous contraignent à assigner aux pratiques de groupe des objectifs d'apprentissage précis et à engager une recherche didactique destinée à en définir précisément les conditions d'efficacité.

(1) cité par J. FILLoux, Du contrat pédagogique, p. 17.

Le dilemme de la recherche - action

Se pose alors la question du statut de la recherche : sur quels terrains, avec quelles personnes, et quels moyens peut-elle être engagée? L'on sait que la notion de recherche, en éducation, est l'objet de nombreux débats et que le modèle expérimentaliste, essentiellement basé sur le schéma "observation/ hypothèse/ vérification" est vigoureusement contesté; un nouveau modèle, dit de "recherche - action", tend à se substituer à lui. L'utilisation, pourtant récente, de ce terme (1) n'exclut pas les flottements de sa définition et il est à craindre qu'il ait fait l'objet d'usages essentiellement polémiques, plus significatifs de ce dont il s'agissait de se détacher que de ce qu'il convenait de promouvoir. C. DELORME voit pourtant dans cette notion une occasion pour "formuler différemment les rapports de l'Action et de la Recherche ou de la pratique et de la théorie" (2). Ainsi, après avoir inventorié les apports dans ce domaine, insiste-t-il sur la valeur épistémologique de la recherche-action en tant qu'elle permet d'impliquer les acteurs d'un processus à son évaluation. Celle-ci, en effet, contrairement à la recherche classique, ne considère pas les personnes comme de simples variables dont on pourrait décrire et analyser les comportements de l'extérieur, pour leur fournir ensuite des conclusions élaborées, susceptibles de venir enrichir ou modifier leurs pratiques. En revanche, elle vise à faire participer à la recherche toutes les parties impliquées dans l'action, sachant que cette participation infléchit elle-même l'action et en constitue même une des dimensions. Une telle conception est, à l'évidence, satisfaisante aux plans éthique et politique: elle témoigne d'un refus salutaire de considérer les personnes comme de simples

(1) G. DE LANDSHEERE l'attribue à S. COREY; il traduit ainsi le titre d'une étude parue en 1953. Cf. La recherche expérimentale en éducation, p. 15.

(2) De l'animation pédagogique à la recherche - action, p. 178

phénomènes en interaction, elle autorise le chercheur à exprimer ses solidarités et à participer à une entreprise de novation et d'émancipation; elle évite enfin, des attitudes de recul qui, sous prétexte de distance critique, camouflent, en réalité, un refus d'engagement et contribuent souvent à paralyser les protagonistes d'une expérience. Mais la recherche - action, présentée comme la seule forme légitime de recherche, soulève aussi quelques difficultés: comme le souligne M. CORNATON (1), il ne faut pas se débarrasser trop vite de toute distance avec le phénomène que l'on étudie; le danger est réel de glisser de la "distance superbe du dominant étranger " à la "promiscuité apologétique" (2), et il est à craindre que, dans le domaine éducatif, la recherche-action recouvre parfois d'un alibi de scientificité une quelconque innovation, sans garantir qu'elle ne dérive, à terme, vers des "actes de suivisme ou de gourouisme" (3).

En réalité, tout nous paraît se nouer autour de la question de l'évaluation : l'on a reproché, à juste titre, au modèle expérimentaliste d'introduire dans l'institution scolaire des spécialistes en "sciences humaines", qui mesurent, le plus souvent, ce en quoi une initiative pédagogique converge avec un modèle défini à l'avance, évacuant ainsi ce qui constitue son originalité. Car, à partir du moment où le chercheur impose ses propres critères et entreprend une investigation en utilisant une grille de lecture élaborée de l'extérieur, à laquelle il soumet diverses expériences, il lui est difficile d'atteindre ce qui caractérise précisément chacune d'entre elles, ce en quoi elle parvient à réaliser ses objectifs

-
- (1) Du changement de méthodologies : la notion de distance en sciences humaines, in Psychologie sociale du changement, pp. 99 à 111.
- (2) *ibid.*, p. 110.
- (3) F.N. KERLINGER, cité par G. DE LANDSHEERE, in La recherche expérimentale en éducation, p. 19.

spécifiques; il ne peut vérifier que ses propres hypothèses, dépossédant en quelque sorte les acteurs de leur initiative. Mais, si l'on substitue à cette démarche une évaluation exclusivement interne, l'on risque, de la même façon, de n'évaluer que l'image de soi que l'on aura décidé de produire, n'utilisant que les critères précisément choisis pour révéler la réussite des objectifs que l'on sait atteints.

Or, concernant les pratiques de groupe, ce dilemme nous paraît particulièrement crucial. Ou bien le pédagogue fait appel à un spécialiste - psychologue, sociologue, psycho-sociologue, psychanalyste - et celui-ci cherche à montrer en quoi telle pratique s'inscrit dans un cadre théorique donné, dégagant l'importance de variables essentielles à ses yeux. Puisqu'il emprunte alors son modèle à des réalités le plus souvent extérieures à l'école et ignore les interactions spécifiquement pédagogiques, il décrit le groupe en utilisant ses propres "clés", fournissant au maître un regard précieux, l'éclairant sur des phénomènes qu'il pouvait ignorer jusque là et dont la connaissance peut lui être fort utile, mais le laissant aussi désarmé que possible en ce qui concerne la gestion de ses propres objectifs et l'opportunité des dispositifs mis en place pour les atteindre... La recherche proprement pédagogique est ainsi plus informée, mais pas le moins du monde engagée. Ou bien les praticiens eux-mêmes examinent leurs résultats à la lumière de leurs intentions, s'interrogeant sur l'efficacité de leurs actes au regard de leur projet : et il suffit que celui-ci soit défini en termes suffisamment large pour que l'on découvre des faits capables de le valider. En ce sens, aussi paradoxal que cela puisse paraître, plus un projet est ambitieux, plus son évaluation a de chances d'être positive : ses participants, en le formulant en termes "maximalistes" (1), peuvent, en effet, toujours solliciter tel ou tel phénomène pour y voir un signe de

(1) cf. G. AVANZINI, Immobilisme et novation dans l'institution scolaire.

leur réussite, voire interpréter les résistances rencontrées comme un gage du bien-fondé de leur action. Ainsi les ambitions politiques qui inspirent la démarche de R. BARBIER lui permettent-elles de parler de "recherche-action" (1) mais celle-ci ne peut faire l'objet d'aucune évaluation précise, d'autant plus que l'existence même d'une évaluation rigoureuse serait considérée, ici, comme une dénaturation du projet poursuivi. Pour autant que le groupe est donné en soi, comme outil de subversion, il dispense de s'interroger sur ses effets immédiats; en raison même de l'importance de son ambition et du poids des déterminismes qu'il prétend briser, il ramène toute évaluation à une appréciation en termes de stratégie générale, et la recherche à l'élaboration de concepts capables de rendre compte des conflits qu'il suscite. Là encore, l'on peut fournir au maître de précieux éclairages, mais rien qui lui permette de reconsidérer la gestion de sa classe et d'ajuster ses dispositifs.

Recherche-action et équipe pédagogique

Peut-on alors dégager un espace de travail, qui prenne en compte la réalité de la pratique pédagogique et permette d'engager une recherche qui se distingue nettement des investigations légitimes des sciences humaines et des spéculations théoriques d'une recherche-action maximaliste souvent démobilisatrice ? Autrement dit, peut-on envisager une évaluation dynamique des pratiques éducatives, et quels seront, alors, les critères utilisables ? Ou encore, si l'on préfère, quel peut être le statut d'une recherche-action spécifiquement pédagogique ?

Nous voudrions risquer ici quelques propositions dont l'ensemble de notre travail dira si elles sont ou non fécondes.

(1) cf. La recherche-action dans l'institution éducative.

D'une part, il nous paraît essentiel que cette recherche-action soit menée par des praticiens-chercheurs. L'on rougirait de rappeler une telle évidence si l'on n'assistait, aujourd'hui, à une inflation de travaux théoriques dont certains esquissent, certes, d'intéressantes perspectives, mais dont beaucoup servent seulement à retrouver, au niveau du discours, une réalité dont on reste fort éloignée au niveau des faits. Evidemment, il ne faut pas entendre, ici, le terme de praticien dans une acception trop étroite, désignant seulement la personne en contact immédiat avec les élèves ou les étudiants; l'on doit, en réalité, considérer comme praticien quiconque est impliqué, à un échelon ou à un autre, dans un processus éducatif et accepte les conséquences de cette implication, co-responsable donc de sa réussite ou de ses échecs. Mais, à ce moment là, nous sommes conscient que surgit une difficulté épistémologique que souligne H. DESROCHE quand, après avoir suggéré une recherche-action modelée en une "recherche permanente" (1), il signale que, l'auteur de la recherche étant aussi acteur, "ledit auteur est simultanément d'autant mieux, mais aussi d'autant plus mal placé qu'il fut ou qu'il est conjointement acteur" (2). Comment allier en effet implication et distance, engagement et recul critique ? Telle est bien la question fondamentale.

Il nous semble que la difficulté peut être, au moins partiellement, levée si l'on conçoit la recherche-action dans le cadre d'une équipe définissant communautairement des objectifs et s'engageant dans une recherche de stratégies diversifiées pour les atteindre. Suggéré par l'ouvrage de C. DELORME (3), souligné par M. BATAILLE (4), le lien entre l'accord sur des objectifs

-
- (1) Apprentissage 2 - Education permanente et créativités solidaires, p. 24.
 - (2) *ibid.*, p. 68.
 - (3) De l'animation pédagogique à la recherche-action, en part. pp. 200 et sq.
 - (4) Le concept de "chercheur collectif" dans la recherche action, in Les Sciences de l'Education - Pour l'Ere Nouvelle, n° 2/3, avril-sept. 1981, pp. 27 à 33.

et la mise en oeuvre de la recherche-action nous apparaît essentiel. Des objectifs communs, précisément définis, constituent, à notre sens, l'acte inaugural de la recherche-action en même temps que la référence qui permet d'échapper à la complaisance et constitue le critère d'évaluation. L'équipe a ici une fonction épistémologique décisive: elle formule les objectifs, engage des stratégies de réalisation et impose, en retour, à chaque participant, de prendre une distance critique par rapport à sa pratique et à ses résultats. A partir du moment où l'on s'est entendu sur ce que l'on doit atteindre et où l'on dispose de critères permettant d'en évaluer précisément les effets, l'équipe représente le garant de toutes les recherches; c'est à elle que revient la charge de rappeler l'exigence de mesure et d'engager, si nécessaire, de nouvelles investigations. Dans l'équipe, chaque membre est praticien, puisqu'il doit mettre en place des stratégies, et chercheur, puisqu'il contribue à définir les objectifs communs et à en évaluer les résultats. Il y a, pourrait-on dire, implication individuelle des membres en tant que praticiens, et évaluation réciproque en tant que chercheurs. La pédagogie échappe ainsi à la recherche purement interprétative, souvent menacée d'esthétisme, et à l'empirisme individualiste, toujours tenté de projeter ses intentions en résultats et d'attribuer à autrui ses propres échecs. De plus, ainsi conçue, l'équipe, en vertu de sa quête d'efficacité, encourage les initiatives personnelles et la différenciation des apports mais ne renonce jamais, en vertu de cette même quête, à en mesurer les effets. Porte de la conviction qu'un même apprentissage gagne toujours à être envisagé selon des modalités différentes, elle sollicite les compétences de chacun pour augmenter ses chances de réussite. Enfin, une telle équipe est nécessairement amenée à se pencher sur l'ensemble des déterminations dans lesquelles elle est impliquée de manière à optimiser ses ressources. Pour cela, il est particulièrement souhaitable qu'elle intègre progressivement différents spécialistes, étant entendu que ceux-ci ne doivent, en aucun cas, être dispensés de l'accord inaugural sur des objectifs pédagogiques reconnus et recherchés en tant que tels.

Le recherche pédagogique peut, en effet, légitimement emprunter les concepts et utiliser les travaux des diverses "sciences humaines", car son projet n'est pas de construire un champ homogène de connaissances théoriques, mais de gérer, dans les meilleures conditions possibles, une situation particulière, n'excluant aucun des outils qui peuvent contribuer à améliorer cette gestion.

"Longtemps encore, dit D. HAMELINE, ce métier sera bricolage, où l'ingéniosité sur le terrain précède et prolonge l'ingénierie" (1). Mais pourquoi regretter cet état de choses ? L'éclectisme, à condition de s'accepter comme une nécessité imposée par l'action et de ne pas se prendre pour une théorie, est gage d'efficacité. L'imposture est d'en faire une philosophie, d'éviter ou de contourner, grâce à lui, la réflexion sur les fins et la définition des objectifs. Ceux-ci posés, le pédagogue est en droit de raisonner en termes de stratégie, de solliciter telle ou telle discipline, d'utiliser tel ou tel outil mis à sa disposition, pour autant qu'il les considère lucidement comme des moyens et évite le piège d'en oublier son propre projet.

Au bout du compte, si le travail d'équipe était généralisé dans les établissements scolaires, à la fois au niveau de chaque matière d'enseignement et à celui, interdisciplinaire, des ensembles d'élèves pris en charge, alors nous croyons, avec G. DE LANDSHEERE, que "la dualité enseignement - recherche disparaîtrait dans une large mesure" (2). De plus, si, comme nous l'avons montré, ces équipes pouvaient réunir des participants aussi différents que possible, elles contribueraient très largement à poser les bases d'une véritable "pédagogie de la réussite"... C'est dans un tel cadre, au demeurant, que nous avons été conduit nous-même à reconsidérer les pratiques de groupe et avons entrepris

(1) Le bricolage et la vertu, in Connexions, n° 37, Pédagogie et institution pédagogique, p. 126.

(2) La recherche expérimentale en éducation, p. 91.

les investigations dont nous allons maintenant présenter les résultats. Car, quand l'accord sur les objectifs se fait à la fois soutien et exigence, quand la solidarité suggère la différenciation et impose l'évaluation, quand la détermination commune traque les moindres complaisances, déshabille les formules et nous renvoie à la considération modeste, mais essentielle, des apprentissages effectués dans notre classe... alors, il n'est plus possible de s'en tenir aux déclarations de principe sur la bienfaisance naturelle du groupe; il faut regarder de plus près ce qui s'y passe et s'interroger, en mobilisant les informations théoriques et les expériences concrètes dont on peut disposer, sur les moyens d'en faire un véritable outil pédagogique.



troisième partie

DIDACTIQUE

C H A P I T R E I

APPROCHE D'UN MODELE PEDAGOGIQUE DU GROUPE

A l'issue de son analyse des tentatives de rénovation de l'institution scolaire, G. AVANZINI conclut que "le champ de son investigation est bien la didactique et le vrai problème que pose sa crise est bien celui des méthodes" (1). Certes, nous avons vu qu'il existe, dans la multiplicité des systèmes d'interprétation qui prétendent rendre compte de la réalité scolaire, suffisamment d'arguments pour démobiliser le pédagogue et le laisser croire à la vacuité de ses travaux. Paradoxalement, cette attitude entre en conjonction parfaite avec le refus de beaucoup de maîtres d'envisager leur formation sur le plan de l'amélioration de leurs procédures didactiques. Tout se passe comme si les modalités concrètes de diffusion du savoir, ce qui se déroule effectivement dans la classe sur le plan des apprentissages, devaient rester à l'abri d'un questionnement, qu'il serait légitime de réserver à la considération globale du fait éducatif sous l'angle sociologique, économique ou psychanalytique. Mais, en réalité, ces thèses produisent les effets qu'elles dénoncent et risquent de vider l'acte pédagogique de toute signification... C'est pour éviter de tels travers qu'il est urgent de réinvestir le champ de la didactique

(1) Immobilisme et novation dans l'institution scolaire, p. 281; cf. aussi Introduction aux sciences de l'éducation, p. 70.

et d'engager la recherche dans ce domaine. Le premier travail qui s'impose alors, avant d'envisager de façon détaillée les applications d'une méthode donnée, est de chercher en quoi elle est spécifiquement pédagogique, c'est -à-dire dans quelle mesure et à quelles conditions elle peut permettre d'effectuer des apprentissages donnés. C'est l'objet du présent chapitre.

I - APPROCHES PEDAGOGIQUES DU GROUPE D'APPRENTISSAGE

L'émergence de l'apprentissage dans les "pédagogies de groupe"

S'adressant au maître qui n'ose pas s'engager complètement dans "le travail libre par groupes", R. COUSINET évoque ce qu'il appelle un "moyen de fortune" : "Demander d'abord l'apport de ceux de ses élèves qu'il considère (de plus en plus légitimement au fur et à mesure qu'il apprend à les connaître) comme les moins bons, et en passant ensuite par degrés successifs jusqu'aux meilleurs. Le procédé a l'inconvénient d'être monotone et de laisser les bons élèves (je prends naturellement le mot au sens strictement scolaire et traditionnel), il a l'avantage de permettre à tous de voir le travail s'édifier sous leurs yeux" (1).

Or, il nous semble ici que, incidemment et presque à son insu, R. COUSINET rompt avec la philosophie de l'immédiateté qui inspire toute son oeuvre, pour dégager les conditions d'une utilisation maîtrisée du groupe, brisant la logique économique (2),

(1) La classe, in Leçons de pédagogie, p. 21.

(2) Ce qu'il traduit en parlant de la lassitude des bons élèves, qui jugeraient plus efficace que l'on s'adresse à eux en priorité.

et ouvrant à une logique de l'apprentissage. De même, à regarder de près les travaux recensés par W. LUSTENBERGER (1), l'on peut y observer l'émergence timide de caractéristiques spécifiquement pédagogiques du groupe; l'auteur y exprime, à plusieurs reprises, l'inquiétude des praticiens devant l'accaparement de l'activité par quelques uns (2); il souligne le danger de fuite en avant dans une fabrication qui prenne le pas sur l'acquisition (3) et insiste sur le fait qu'il est toujours meilleur d'organiser le travail "de telle façon que les élèves soient obligés de collaborer étroitement" (4). Quoiqu'à aucun moment W. LUSTENBERGER ne pose clairement la distinction fondamentale entre l'objectif individuel d'acquisition et le projet collectif de fabrication, il évoque plusieurs pratiques qui participent déjà implicitement de cette distinction : ainsi en est-il de la suggestion de KERCHENSTEINER, qui propose que, l'ouvrage étant d'abord divisé entre les membres du groupe, ceux-ci "intervertissent ensuite leurs rôles et refassent, chacun à leur tour, l'expérience du voisin" (5); une telle consigne, donnée à des élèves, va à l'encontre de la nécessité fonctionnelle de la division du travail et, permettant à tous d'effectuer toutes les tâches, garantit efficacement sa progression. Selon un principe d'organisation différent, mais qui obéit à la même logique, LEUTHOLD programme, pour chacun des enfants, "des devoirs parcellaires" (6), à l'issue desquels, seulement, peut s'engager un travail collectif. Plus élaborée encore, la proposition de SCHEIBNER distingue deux types de regroupement correspondants à deux types d'apprentissage (7): d'une part, le groupe peut permettre la confrontation de plusieurs points de vue sur un

(1) Le travail scolaire par groupes.

(2) *ibid.*, pp. 139 à 142.

(3) *ibid.*, p. 151.

(4) *ibid.*, p. 170; c'est nous qui soulignons.

(5) *ibid.*, p. 42.

(6) *ibid.*, p. 110.

(7) *ibid.*, p. 54.

même objet, il exige donc que la même tâche d'observation soit confiée d'abord à chacun des membres; d'autre part, le groupe peut tenter d'appréhender un ensemble, en partageant la tâche d'observation entre ses membres, avant que chacun d'eux en effectue la synthèse. Dans les deux cas, tout danger n'est pas écarté, car rien n'empêche l'un des participants d'imposer un point de vue subjectif ou fragmentaire comme parole dominante; il y a, néanmoins, un effort pour se détacher d'une logique de la production et faire du groupe un moyen d'assurer des apprentissages individuels repérables.

Plus récemment, le travail de G.A. POIRIER (1), qui procède d'une inspiration plus proche du monitorat que des "pédagogies de groupe", suggère que "chaque coéquipier fasse une partie du travail commun quitte à inverser les rôles la fois d'après" (2). En réalité, on voit bien à quel souci correspond un tel projet et contre quoi il cherche à se prémunir; mais, dans la mesure où l'auteur systématise le groupe de travail hétérogène sous la responsabilité d'un chef d'équipe, il retrouve, démultiplié autant de fois qu'il y a d'équipes, le problème du maître devant sa classe: il est amené, alors, ou bien à reconstituer, au sein de chaque groupe, un enseignement magistral, ou bien à leur confier une tâche collective sans spécification des rôles et à s'acheminer vers la division du travail. Ainsi les exemples qu'il donne font-ils apparaître une alternance entre, d'une part, des situations d'enseignement qui s'appuient sur l'hétérogénéité du groupe et la présence d'un chef d'équipe accepté comme relais du maître et, d'autre part, des situations de collaboration où l'égalité entre les participants semble miraculeusement rétablie de telle façon que le résultat final fasse la même part au travail de chacun. Une idéologie de la collaboration et de la solidarité (3) permet ici de mettre sur le même plan des

(1) L'étude en équipes.

(2) *ibid.*, p. 49.

(3) *ibid.*, cf. en part. p. 31.

modes de fonctionnement radicalement différents, dont on peut se demander s'ils ne s'invalident pas réciproquement : comment donner, en effet, à chaque moniteur le crédit suffisant pour en faire "un enseignant à la mesure du groupe", tout en niant l'existence d'une quelconque "différence" entre lui et ses camarades quand il s'agira de les mettre en situation d'élaboration collective ? Et, par ailleurs, si l'on accepte cette "différence", comment exiger du groupe et de son leader d'en faire abstraction, quand il s'agira d'engager une image d'eux-mêmes aux yeux de toute la classe ? La formule, particulièrement intéressante, du monitorat, risque alors, par sa prétention abusive, de perdre une grande part de son efficacité. S'accompagnant de l'affirmation paradoxale du "groupe de pairs", elle dévalorise l'enseignement mutuel sans créer les conditions fonctionnelles d'un apprentissage collectif. En simple conjonction, il y a là deux réalités qui s'excluent; mais, en perspective, il y a la possibilité de s'acheminer vers un système de "monitorat réciproque et systématique", où chacun, après un temps de recherche personnelle dans lequel il s'assurerait la maîtrise d'un savoir donné, enseignerait à tous. Certes, l'école est loin d'avoir épuisé les richesses d'une telle formule, mais celle-ci reste une forme d'enseignement impositif, alors que le groupe peut être envisagé comme un moyen plus expérientiel d'appropriation des connaissances... L'on se donne alors pour but, selon l'excellente formule de L. BRUNELLE, qui nous paraît le seul à avoir ébauché une théorie du "groupe d'apprentissage", l'"organisation du développement cognitif des élèves selon la loi du "tous pour un, un pour tous" "(1).

Les caractéristiques du groupe d'apprentissage

Ainsi se profile le modèle d'un groupe centré sur le développement cognitif de chacun de ses membres : pour bien en

(1) Travail de groupe et non-directivité, p. 89.

comprendre l'originalité, il nous faut nous souvenir à quel point les "pédagogies de groupe" hésitent entre le primat du projet et sa suppression totale au profit du vécu relationnel; cette présence /absence, dont nous avons montré le caractère dialectique, engage le groupe dans un mode de fonctionnement qui s'appuie sur les différences de potentiel existantes en son sein pour produire un objet ou une idéologie dans lesquels il croit trouver son unité. Par opposition, le groupe d'apprentissage n'a sa raison d'être qu'en tant qu'il est occasion, pour chaque participant, d'atteindre un objectif donné. Il s'intéresse moins au projet qu'à la contribution de chacun à sa réalisation, car c'est dans cette opération que s'effectue l'acquisition. Il est donc indispensable que son fonctionnement garantisse l'égalité des collaborations et, pour cela, l'on ne peut raisonnablement s'en tenir ni à l'exhortation confiante du maître conjurant chacun "d'y mettre du sien", ni à l'affirmation théorique de cette égalité. Il faut, en revanche, rechercher les caractéristiques de ce que L. BRUNELLE nomme un "modèle pédagogique homogène" (1), reprenant le concept élaboré par C. FLAMENT : " Le modèle homogène (se caractérise par le fait que) chaque membre du groupe centralise pour son compte les informations initiales et en déduit la solution" (2).

Or, pour réaliser cela, c'est au plan de la communication qu'il convient de faire porter l'attention : l'on sait, en effet, que celle-ci peut être organisée autour de certains individus et en exclure d'autres, qu'elle peut fonctionner de façon unilatérale et permettre à quelques uns de capter l'attention, tandis que la majorité se trouve privée de toute initiative. La première exigence doit donc être située à ce niveau et il nous faut alors poser que, corollairement, la première caractéristique du groupe d'apprentissage est l'instauration d'un réseau de communication homogène dans lequel chaque participant soit tenu d'échanger avec tous les autres.

(1) Travail de groupe et non-directivité, p. 11. Cf. également Qu'est-ce que la non-directivité ?, pp. 46, 47.

(2) Réseaux de communication et structures de groupe, p. 64.

Mais, si l'on comprend l'intérêt d'un tel principe, l'on mesure également ses difficultés d'application : comment, en effet, le mettre en pratique sans l'accompagner d'un très lourd dispositif de contrôle et de répression ? La seule manière de garantir la participation égale et effective de chacun est de répartir également les matériaux de travail entre les différents membres du groupe, de telle façon que, seule, la mise en commun de ces matériaux rende possible l'activité collective. Dans ces conditions, chacun est sollicité pour participer à la tâche commune et doit tenir compte de l'apport de tous les autres participants. Car, pour reprendre la terminologie de C. FLAMENT, le réseau de communication n'est que "l'ensemble des communications directes possibles" (1) et il convient de chercher le "modèle de la tâche" (2) qui rendra ces communications nécessaires. En d'autres termes, c'est seulement à partir du moment où une tâche est proposée, qui contraint le groupe à fonctionner de façon homogène, que le réseau de communication pourra véritablement exister : ce sont les rapports structuraux entre la tâche et le réseau qui rendront la première accessible tout en incarnant le second (3). L'organisation optimale du groupe correspondra alors à l'isomorphisme entre ces deux éléments; ce qui nous amène ainsi à définir la deuxième caractéristique du groupe d'apprentissage : les matériaux de travail, informations, éléments ou données nécessaires à l'élaboration du projet, doivent être distribués de manière à ce que sa réalisation requière en elle-même la participation de chacun.

(1) Réseaux de communication et structure de groupe, p. 64.

(2) idem.

(3) Cf. sur ce point, J. MARCOT-DUCLOT, Les problèmes de communication dans les groupes de travail, in Bulletin de Psychologie, 1958, N° 12, pp. 331 à 336. L'auteur souligne que "les possibilités d'échange entre les membres du groupe sont plus ou moins développées en fonction de certaines caractéristiques de structure" (p. 334).

Cela n'est cependant pas suffisant pour garantir le groupe contre la spécialisation de ses membres et la division du travail: le fait que tout participant doive collaborer à l'activité collective n'implique pas, en effet, qu'il y réalise la même qualité d'acquisition. Il faut y ajouter la définition du rôle qu'il doit tenir dans le groupe et qui exprime le rapport des matériaux dont il dispose au projet commun auquel il contribue. Car, en réalité, c'est seulement la manière dont chacun participe à l'ensemble qui détermine l'apprentissage qu'il y effectue. Aussi devons-nous avancer une troisième caractéristique du groupe d'apprentissage : il y est proposé un mode de fonctionnement impliquant chacun à la tâche commune, de telle façon que cette implication soit un moyen d'accès à l'objectif que l'on se propose d'atteindre. Cette troisième caractéristique nous ramène à la définition de l'objectif, qui préside à l'organisation de l'apprentissage en même temps qu'elle permet d'en évaluer les effets.

Nous pouvons alors proposer un tableau récapitulatif qui, opposant les caractéristiques des "pédagogies de groupe" au "groupe d'apprentissage", nous permet d'en mesurer l'écart:

| Pédagogies de groupe | Groupe d'apprentissage |
|--|---|
| autorisation de relations plurielles d'échange entre les membres du groupe | instauration d'un réseau de de communication homogène entre les participants |
| retour au réel, sous la forme de la fabrication d'un objet ou de la considération du vécu du groupe comme réalité dernière | distribution des matériaux aux participants de telle manière que la réalisation du projet requière la participation de chacun |
| évacuation progressive de l'autorité du maître | organisation d'un mode de fonctionnement impliquant chacun à la tâche commune en fonction de l'objectif que l'on entend lui faire atteindre |

Sans revenir à la "caverne scolaire", l'on voit que le groupe d'apprentissage se détache des "pédagogies de groupe" en ce qu'il suppose la maîtrise par l'éducateur de la définition du projet, de la répartition des tâches et du mode de fonctionnement du groupe. Il doit être tenu pour une "méthode active", car il sollicite l'activité de l'élève qui, dans des conditions données, élaborées par le maître, réalise lui-même une découverte. Il peut être aussi considéré comme non-directif si l'on pose, comme L. BRUNELLE, que la non-directivité "c'est ce qui place le pédagogue au coeur du paradoxe pédagogique : rien n'est acquis que spontanément, mais rien de spontané ne se développe sans la sollicitation du milieu" (1). Mais il est également très directif, puisque c'est le maître qui en définit l'objectif et en contrôle les modalités.

Au plan théorique, le groupe d'apprentissage correspond à ce que C. FLAMENT nomme le "modèle de tâche" et il suppose la mise en place d'"un système logico-objectif (...) constitué d'objets, tels que des informations, et des relations logiques entre ces objets, telles que des regroupements d'informations" (2); il s'oppose alors au "modèle de discussion (qui) est un système social, résultant d'habitudes et de besoins individuels et collectifs et de processus interpersonnels" (3). Mais, si cette distinction est légitime tant que l'on en reste à l'analyse, et s'il est tout à fait possible d'engager une recherche sur le fonctionnement des groupes naturels qui mette en évidence l'interaction entre le système social (regroupant les données psycho-sociologiques) et le système d'échanges imposé par la tâche, le pédagogue peut-il délibérément isoler la dimension "logico-objective" du groupe et faire du "modèle de tâche" un objectif normatif ?

(1) Travail de groupe et non-directivité, p. 72

(2) Réseaux de communication et structures de groupes, p. 179.

(3) idem.

L'approfondissement des conditions psychologiques du groupe d'apprentissage devrait nous permettre de répondre à cette question.

II - APPROCHES PSYCHOLOGIQUES DU GROUPE D'APPRENTISSAGE

Les conditions du conflit socio-cognitif

Analysant l'importance des relations avec autrui dans la construction de la personnalité, M. MERLEAU - PONTY affirme :
" Il faut considérer la relation avec autrui, non pas seulement comme l'un des contenus de notre expérience, mais comme une véritable structure, et l'on peut admettre que ce que nous appelons intelligence n'est qu'un autre nom pour désigner un type original de relation avec autrui (les relations de réciprocité) et que, d'un bout à l'autre du développement, la relation vivante avec autrui (en) est le support, le véhicule ou le stimulant "(1).

M. MERLEAU - PONTY s'appuie essentiellement, dans sa démonstration, sur les recherches psychologiques d'H. WALLON, montrant que, dès la première expérience du miroir, le sujet se construit dans une série de relations de plus en plus différenciées qui, de l'assimilation égocentrique, le conduit à poser la coexistence avec les autres et, par là, la possibilité d'une interaction. A partir de ce moment, il est à même de modifier ses conduites et ses jugements, de façon à pouvoir communiquer; il ne s'abolit pas dans l'altérité des choses et des autres mais, au contraire, se conférant à lui-même l'existence et l'autonomie qu'il leur attribue s'affirme de plus en plus différent et ouvert à la fois.

(1) Les relations avec autrui chez l'enfant, p. 61.

L'expérience d'autrui entraîne ainsi une modification du moi dans le sens d'une plus grande identité et d'une plus grande disponibilité; elle réalise toujours "un état d'insécurité" (1) qui autorise, par des décalages successifs, la structuration de la personne.

Nous avons déjà indiqué que, dans une perspective comparable, J. PIAGET insiste sur l'importance de la confrontation avec autrui dans la construction de l'intelligence. Ainsi, concluant l'enquête d'A. JAKIEL sur la pratique du travail en équipes à l'école, il souligne que "l'objectivité suppose la coordination des perspectives et que celle-ci implique la coopération" (2). Les successeurs de J. PIAGET ont développé de façon systématique les recherches ainsi esquissées; C. VANDENPLAS - HOLPER effectue la synthèse des travaux d'origine anglo-saxonne sur ce thème (3), insistant, avec L. KOHLBERG, sur l'importance du milieu dans le développement cognitif et mettant en évidence, après R. DEVRIES, l'aspect décisif de la décentration dans la constitution de l'intelligence (4). A la considération des résultats de ces recherches, on peut être d'accord pour confirmer l'aspect éminemment formateur de la confrontation entre "pairs" et conclure que, selon la formule de J. PIAGET, "la coopération est le fait empirique dont la réciprocité est l'idéal logique" (5). Mais lui-même suggère qu'une certaine prudence est nécessaire quant à l'application pédagogique de ces thèses : "Autre chose est, en effet, de prouver que la coopération dans le jeu ou la vie sociale spontanée des enfants entraîne

(1) Les relations avec autrui chez l'enfant, p. 81.

(2) Remarques psychologiques sur le travail par groupes, in B.I.E. Le travail par équipes à l'école, p. 186.

(3) Cf. Education et développement social.

(4) *ibid.*, pp. 80 et sq.

(5) Etudes sociologiques, p. 239.

certaines effets, et autre chose est d'établir que cette coopération peut être généralisée à titre de procédé éducatif "(1).

Aussi, ne peut-on que souscrire aux propositions d'A.N. PERRET-CLERMONT qui, s'interrogeant pour savoir si le pédagogue n'a pas à intervenir pour optimiser le processus de socialisation, conclut qu'il est nécessaire que l'adulte pose des objectifs, définisse un cadre et s'assure du bon fonctionnement du groupe (2). Car, en réalité, toute la question est bien de savoir, comme elle l'indique, "à quelles conditions tout travail réalisé collectivement peut être une occasion de développement pour chacun de ses membres "(3). C'est pourquoi nous croyons utile de nous intéresser particulièrement aux travaux qu'elle a pu mener seule, ou en collaboration avec G. MUGNY et W. DOISE, sur le rôle et les modalités de l'interaction sociale dans l'apprentissage des connaissances (4).

Ces recherches montrent en effet, avec précision, que l'individu progresse seulement à partir du moment où se crée en lui un conflit de centrations entre son propre point de vue et celui d'autrui. Dans cette perspective, l'enseignement magistral impositif peut parfois être efficace, s'il parvient à instaurer le conflit dans l'élève entre ce qu'il concevait jusque là et ce qui lui est exposé. Mais il est particulièrement difficile, pour le maître, de susciter ce conflit chez tous les élèves d'un groupe

(1) Le jugement moral, p. 329.

(2) Recherche en psychologie sociale expérimentale et activité éducative, in Revue Française de Pédagogie, n° 53, oct-nov-déc. 1980, pp. 31 et 32.

(3) *ibid.*, p. 33.

(4) Cf., plus particulièrement, A.N. PERRET-CLERMONT, La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale; G. MUGNY, A.N. PERRET - CLERMONT, W. DOISE, Conflits de centrations et progrès cognitif, in Bulletin de Psychologie, n° 29, 1976, pp. 199 à 204.

toujours plus ou moins hétérogène; car celui-ci requiert, il ne faut pas l'oublier, une centration commune préalable où s'inaugure la communication. C'est l'existence de légers décalages successifs qui est source d'évolution cognitive, mais ceux-ci ne sont concevables que s'il y a interaction entre des individus à propos de quelque chose qu'ils acceptent d'investir ensemble. Or, c'est cette proximité fondatrice qui fait souvent défaut dans l'enseignement magistral et qui, plutôt qu'un conflit de centrations, en fait une juxtaposition de centrations hétérogènes les unes aux autres, et donc sans interaction les unes sur les autres.

D'autre part, l'efficacité du conflit socio-cognitif est liée à l'importance du décalage entre un stade donné de développement cognitif et l'élément nouveau qui vient opérer un réajustement, en exigeant du sujet la réorganisation de ses connaissances; un écart trop important entre les partenaires annule les effets de l'interaction en imposant au sujet une activité intellectuelle hors de sa portée. C'est pourquoi le conflit est plus constructif quand il met en jeu des personnes qui ont des appréhensions différentes de la même réalité mais qui, de plus, sont capables de se comprendre, c'est-à-dire disposent d'un matériau commun quant aux structures cognitives et outils linguistiques. C'est ce qu'A.N.PERRRET-CLERMONT nomme "les pré-requis individuels" (1) et dont elle montre qu'ils sont indispensables pour profiter utilement d'un conflit cognitif. Reprenant les conclusions de M. LEFEBVRE et A. PINARD (2), elle explique qu'il convient que les sujets impliqués dans un processus d'interaction aient en commun certaines compétences de manière à pouvoir profiter de leur rencontre; et elle ajoute : "L'évolution qui en découlera permettra ensuite au sujet de participer à d'autres

(1) La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale, p. 167.

(2) *ibid.*, p. 166.

interactions sociales, sources à leur tour de nouveaux progrès" (1). L'on peut donc décrire le conflit socio-cognitif comme la confrontation de plusieurs points de vue, sur un même objet, à l'intérieur d'un même cadre intellectuel de référence: c'est parce que les sujets peuvent affronter des représentations différentes, mais pourtant homogènes entre elles, qu'ils peuvent accéder à une représentation plus élaborée et hétérogène avec les premières. En d'autres termes, l'échange interindividuel n'est source de progrès qu'à condition que l'on parle de la même chose avec le même langage; et c'est la diversité de ces paroles qui les rend toutes plus ou moins caduques et ouvre à leur réaménagement. La connaissance prend alors la forme d'une rupture avec une représentation partielle pour accéder à une représentation plus objective, c'est-à-dire ayant intégré un nouveau point de vue. Ce processus n'est pourtant pas seulement cumulatif : chaque intégration nouvelle contraint le sujet à repenser son ancien système de représentation, de telle sorte que les éléments nouveaux soient en cohérence avec les anciens. En ce sens, un point de vue partiel n'est véritablement dépassé que quand il est réengagé dans une nouvelle synthèse. La simple substitution n'est jamais un progrès puisqu'elle est incapable de mettre en perspective le passé et de le comprendre dans sa vérité.

Enfin, un conflit de centrations doit être géré de manière à rendre possibles des apprentissages donnés. Autrement dit, l'interaction doit y être régulée de telle sorte qu'elle garantisse l'existence de la confrontation. A.N. PERRET-CLERMONT signale, à ce sujet, l'importance de "la saillance" (2) dans un conflit cognitif : celui-ci gagne, en effet, en efficacité chaque fois qu'il apparaît avec plus de clarté aux participants.

(1) La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale, p. 167.

(2) *ibid.*, pp. 136 et 204.

En revanche, il est en partie invalidé sous la pression de facteurs socio-émotifs trop forts ou quand l'investissement dans la tâche suscite des jugements évaluatifs. Dans notre problématique, nous dirons que le conflit cognitif constitue un ensemble d'élèves en groupe d'apprentissage à condition qu'il apparaisse comme structurant les relations interindividuelles. Son efficacité tient à ce qu'il s'instaure comme mode de fonctionnement du groupe, relativisant les phénomènes affectifs et les soucis de la qualité de production collective. La "saillance" du conflit cognitif est d'autant plus forte que les membres d'un groupe acceptent de soumettre leurs relations à un échange centré sur le développement intellectuel de chacun d'entre eux, c'est-à-dire vécu comme un moyen de confrontation de leurs points de vue dans le but d'accéder à une connaissance plus élaborée. Cela n'implique pas que les sujets renoncent facilement à leur centration; au contraire, leur résistance sera à la mesure de leur investissement du groupe comme épreuve cognitive et elle sera particulièrement féconde en contribuant à mettre l'accent sur cet aspect des relations interindividuelles.

En résumé, le conflit socio-cognitif requiert trois conditions pour devenir un moyen de progrès intellectuel : l'existence d'une centration commune, la présence de compétences minimales permettant l'échange et la prégnance d'un fonctionnement axé sur le caractère cognitif de l'échange.

La centration inaugurale sur un projet

Comment interpréter, d'abord, la nécessité d'une centration commune, fondatrice de la communication ? La difficulté tient ici à ce que nous risquons d'être renvoyé soit à la complicité affective, soit au rassemblement autour d'un projet. Dans le premier cas, le groupe se constitue sur un intérêt partagé, une sensibilité commune dont il n'est pas exclu qu'elle renvoie simplement à la fascination pour l'un des membres et s'épuise en un échange informel tout à fait narcissique. Dans le second cas, le

groupe se choisit un objectif de fabrication, autour duquel il mobilise ses membres, mais qui risque de le faire basculer dans la division du travail. Si l'éducateur laisse les groupes se constituer librement, les premiers auront tendance à rassembler des individus très semblables les uns aux autres, tandis que les seconds regrouperont des individus différents et complémentaires, capables de mettre en commun leurs compétences pour élaborer ensemble un projet. En l'absence de la distinction entre ces deux formes de groupement et dans l'hypothèse, la plus fréquente en situation scolaire, où le professeur sollicite l'intérêt des élèves et veut en même temps les mobiliser sur un projet commun, les groupes hésitent alors entre la recherche de l'homogénéité et celle de la différenciation; ils optent le plus souvent, nous l'avons vu, pour la réalisation de la première dans le domaine affectif et l'expression de la seconde dans le domaine productif, cherchant un impossible équilibre entre l'une et l'autre. Or, il reste, malgré ces graves dangers, qu'il faut constituer le groupe d'apprentissage sur une centration commune, faute de quoi il risque de n'être qu'une juxtaposition d'individus totalement hétérogènes, incapables de communiquer entre eux. De plus, il ne peut être question d'évacuer ni la centration affective, qui représente le ciment relationnel du groupe, ni la centration sur une tâche, qui l'empêche de dériver vers un mode de fonctionnement fusionnel et constitue, en quelque sorte, son mode d'incarnation. Il convient donc de faire exister le groupe de quelque manière, et cela ne peut se faire que s'il se met en place un réseau de relations entre les individus autour d'une tâche commune : sans l'existence d'un complexe affectivo-productif, il risque d'y avoir dissolution totale du groupe et disparition de celui-ci comme support de l'apprentissage. Mais ce qui est alors en jeu, c'est le statut affecté au projet commun où s'inaugure la communication groupale.

Il importe ici de rappeler que le groupe d'apprentissage requiert avant tout, c'est l'évidence même, que lui soient assignés

des objectifs d'apprentissage et que ceux-ci soient communiqués sans ambiguïté aux élèves. Il exige que soit précisé que ces apprentissages feront l'objet d'une évaluation individuelle et que c'est à la réussite de cette évaluation que se mesurera son efficacité. La difficulté tient alors à ce que l'on renverse, par là, la perspective habituelle, que l'on propose aux personnes de reconnaître le groupe comme un outil et de l'investir affectivement pour autant qu'il n'aura pas été lui-même donné comme finalité. Il s'agit d'abandonner le désir d'incarner à tout prix le groupe comme image idéale, où les individus viendraient se fondre en la totalité du moi commun ou en l'unité matérielle de la production collective, pour le reconnaître comme une structure provisoire, susceptible d'apporter à chacun, grâce à l'interaction qui s'y exerce, un bénéfice personnel repérable:

" Le processus groupal, écrit R. KAES, peut se comprendre comme la dialectique entre l'établissement de rapports d'allure isomorphique groupe-individu, et le dégagement homomorphique de ces rapports; ce dégagement est consécutif à la reconnaissance du groupe comme cadre et processus distincts du psychisme individuel et de son unité" (1).

Or, dans la mesure où le groupe d'apprentissage met l'ensemble de ses membres dans un état d'interdépendance structurelle, qui est, en réalité, l'incarnation par le groupe en train d'apprendre de ce qui est donné comme l'objectif individuel de l'apprentissage, l'on a bien, dans un premier temps, des rapports "d'allure isomorphique groupe-individu". D'autre part, dans la mesure où le repérage de l'acquisition permet de la dégager de ses conditions d'émergence et de la reconnaître comme une appropriation individuelle, le groupe d'apprentissage pose bien comme référence ultime "le psychisme individuel et son unité". On pourrait alors considérer que nous avons là un outil pédagogique qui est une manière économé

(1) L'idéologie, études psychanalytiques, p. 217.

de réaliser, sur un laps de temps court et dans le cadre d'un apprentissage donné, ce que R. KAES nomme le "processus groupal". De cette façon, le groupe servirait à l'étayage du psychisme individuel au lieu d'inféoder celui-ci à un ensemble dans lequel il se voit contraint d'abandonner son identité. Ce processus inverse-rait le mouvement que nous avons décrit, dans lequel le groupe se constitue par la production d'un objet ou par celle d'une image idéalisée de lui-même; là, la force de l'identification dans le produit est corollaire du degré de frustration qu'elle tente de masquer, elle n'autorise le dégagement du sujet qu'au prix d'un très long travail, d'un corps à corps où ne se détache qu'avec difficulté une personne distincte. En revanche, un objectif d'apprentissage imposé à tous les membres représente une référence extérieure qui permet au sujet d'échapper à l'emprise du groupe, après l'avoir utilisé pour accéder à cet objectif. Le groupe structure ainsi les relations affectives, puisqu'il organise les échanges interpersonnels de façon isomorphe par rapport à l'objectif individuel d'acquisition; mais il borne également ce phénomène, en contraignant le sujet à poser son acquis en extériorité par rapport à lui, en référence à l'appropriation individuelle qu'il en a faite. L'important est donc bien de créer les conditions pour que chaque participant trouve dans le groupe un moyen de progression intellectuelle par l'activité qu'il y effectue. C'est alors autour de l'apprentissage réalisé que s'articule sa satisfaction affective avec son type de participation. Apprendre en groupe devient à la fois apprendre dans le groupe et apprendre grâce à lui: l'apprentissage, en devenant le mode d'intégration de l'individu à la collectivité, le structure sur le double plan de l'appartenance affective et de la participation à son activité.

On objectera légitimement que ce processus suppose l'existence du désir d'apprendre et le fait d'y trouver une satisfaction personnelle. Certes, il est possible de considérer que la présence de l'objectif et de l'évaluation individuels constitue, pour cela, une garantie suffisante. Mais, en réalité, il est vrai que, en ne manifestant ainsi l'exigence pédagogique

qu'aux deux extrémités du processus d'apprentissage, le maître risque d'ignorer ce qui se passe véritablement dans le groupe et, n'y intervenant pas, de constater simplement ses échecs. Tout au plus, la méthode serait alors efficace pour des élèves ayant parfaitement intégré les codes scolaires, capables de se les représenter pendant l'exécution du travail, sans jamais s'en écarter; pour les autres, le pédagogue se contentant de l'exhortation préalable et de la sanction finale ne pourrait qu'observer les retours dans la facilité relationnelle ou la priorité productive. La seule solution est donc de proposer un projet qui sollicite les sujets sans les spécialiser, les motive sans les enfermer dans la logique économique; or, ceci n'est possible que si ce projet impose structurellement, pour être réalisé, que chacun y collabore de façon optimale et que la qualité du résultat soit indissolublement lié au fait qu'il y effectue le mieux possible l'activité à travers laquelle il réalisera l'apprentissage visé. L'exclusion de l'un ou l'autre de ses membres, ou sa relégation dans une tâche subalterne, doivent compromettre gravement la réussite commune. Mais encore faut-il que cette réussite soit mobilisatrice et que le projet suscite suffisamment l'intérêt des élèves. Or, pour cela, il paraît difficile de se priver du facteur constitué par la reconnaissance sociale du produit. Cependant, celui-ci ne doit intervenir que dans la mesure où le projet a été conçu de telle sorte que tout échec dans sa réalisation ne puisse être imputable qu'à l'insuffisance ou à l'absence de collaboration d'un ou plusieurs participants. L'on retrouve alors la possibilité d'une gratification affective dans l'identification avec le produit, mais celle-ci doit être toujours relative à l'implication de tous à parts égales, et donc à l'apprentissage qu'ils ont effectué. En d'autres termes, il n'est pas possible, sauf à retirer au groupe toute centration objective et à le définaliser, de renoncer à ce qu'il effectue une tâche en commun; il n'est pas souhaitable, sauf à limiter l'apprentissage à ceux qui en ont déjà intériorisé l'exigence, d'éliminer la gratification sociale qui

intervient au terme du travail; mais il est indispensable de structurer le projet de telle sorte que le désir de le voir aboutir contraigne chaque membre à y participer.

Au bout du compte, l'on peut alors dire qu'il doit y avoir, dans le groupe d'apprentissage, isomorphisme entre la structuration cognitive et la structuration affective: c'est parce que le projet permet d'apprendre qu'il est source de satisfactions et c'est parce qu'il est source de satisfactions qu'il permet d'apprendre. En ce sens, il nous paraît légitime d'utiliser, pour décrire la fonction du projet, plutôt que celle du groupe lui-même, l'expression, forgée par D.W. WINNICOTT, de "phénomène transitionnel" (1) : il représente un "domaine d'expérience vécue" (2), dans lequel la satisfaction individuelle se détache de l'activité solitaire pour se fixer sur une réalité extérieure. Il est alors la "zone intermédiaire qui sépare le subjectif de ce qui est perçu objectivement" (3), espace intérieur dilaté et réalité extérieure investie, qui, en vertu de sa double appartenance, permet à chaque individu d'échapper à l'enfermement narcissique, et d'enrichir sa personnalité pour autant qu'il satisfait sa demande affective. Nous pourrions parler ici d'une identification mobilisante, qui introduit l'apprentissage, entre le désir de reconnaissance sociale et sa réalisation, comme une médiation nécessaire. Nous avons conscience que ce processus n'est pas spécifique au groupe d'apprentissage et qu'il intervient, de la même manière, dans le travail individuel : mais nous voulions souligner que le groupe ne devient groupe d'apprentissage que si la communication s'y établit sur un projet ainsi défini, permettant à chacun de ses membres de n'y trouver de satisfaction qu'à la mesure de l'apprentissage qu'il y réalise.

(1) De la pédiatrie à la psychanalyse, p. 110.

(2) *ibid.*, p. 112.

(3) *ibid.*, p. 111.

L'établissement des pré-requis permettant l'échange

Il serait vain de concevoir l'organisation d'un groupe de telle sorte qu'elle contraigne chaque individu à y participer si, dans le même temps, l'on ne s'assurait pas qu'ils y 'ils disposent chacun des moyens nécessaires à cette participation. Autrement dit, l'analyse de la tâche en apports spécifiques et homogènes dont la combinaison, en même temps qu'elle bâtit le projet, permet les apprentissages, est une condition nécessaire mais non suffisante. Il faut y ajouter la mise en place d'une étape de formation initiale, garantissant que chaque individu maîtrise les capacités et les compétences requises. Pour cela, il est important de distinguer nettement l'objectif assigné au groupe non seulement du projet mais encore des pré-requis sans lesquels il ne peut être atteint. Ces derniers, en tout état de cause, doivent être précisément définis et évalués; c'est seulement dans la mesure où cette évaluation sera probante que la mise en groupe pourra être effectuée et atteindre ses buts. Or, dans la mesure où ce qui caractérise le groupe d'apprentissage est l'homogénéité de participations complémentaires, nous pouvons dire que, pour que le fonctionnement soit optimal, il doit y avoir, entre les participants, identité de capacités et différenciation de compétences. Car, ce sont l'identité de capacités qui garantit l'implication de chaque membre à la tâche commune et la différenciation des compétences qui constitue l'originalité de son apport. Par ailleurs, il doit évidemment exister un niveau commun de connaissance préalable dans le domaine de l'objectif visé et qui en autorise l'accès.

En d'autres termes, la mise en groupe suppose trois types de pré-requis qu'il convient de définir précisément. Comme toutes les situations d'apprentissage, elle exige la définition d'un niveau de pré-requis que nous dirons d'apprentissage et qui concerne les exigences préalables propres à l'objectif poursuivi, en fonction de la logique même du champ de connaissances dans lequel il se situe. Par ailleurs, elle nécessite un niveau de pré-requis que nous

durons structurel et qui définit l'apport de chacun des membres au groupe ou sa compétence spécifique. Enfin, elle suppose un niveau de pré-requis que nous dirons fonctionnel et qui précise les capacités requises par le mode de participation à l'activité collective (1). En termes de matériaux mobilisables, nous pouvons dire que les pré-requis d'apprentissage sont constitués de connaissances déjà élaborées, les pré-requis structurels représentent l'ensemble instrumental dont le traitement permettra aux participants d'atteindre l'objectif fixé, tandis que les pré-requis fonctionnels apparaissent sous forme d'une réserve de matériaux vis à vis desquels tous les membres du groupe disposent du même savoir-faire. Sous l'angle de l'activité du maître, les premiers requièrent que la pratique du groupe soit précisément située dans une progression, les seconds que soient distribués des matériaux conçus pour faire émerger l'apprentissage visé, les troisièmes que soient mis à la disposition des élèves des documents ou des outils dont ils pourront user dans la construction du projet. Dans la préparation du travail de groupe lui-même, il importe donc toujours de distinguer nettement l'ensemble instrumental dont chaque membre ne maîtrise qu'un élément et qui lui confère une compétence propre, de la réserve de matériaux qu'ils doivent tous pouvoir maîtriser de façon homogène (2).

(1) Dorénavant, s'agissant du groupe d'apprentissage, nous utiliserons les termes "compétence" et "capacité" pour désigner les pré-requis structurels et fonctionnels à la mise en groupe. Nous sommes conscient, en limitant ainsi leur usage, de restreindre la portée de ces termes; que l'on veuille bien considérer qu'il s'agit là d'une opération conjoncturelle, à caractère purement technique, et dont on se dégagea dès que possible.

(2) L'on note que c'est ce que nous nommons ici "ensemble instrumental" qui constitue véritablement la spécificité du travail effectué par le groupe, en référence à l'objectif d'acquisition individuelle qu'il s'est fixé. Aussi, quand nous emploierons, sans le préciser, le terme de "matériau", dans le cadre de la description d'un groupe d'apprentissage, celui-ci désignera les éléments de l'ensemble instrumental utilisé à cette occasion.

Que l'on considère, à titre d'exemple, un groupe de travail, en histoire, grâce auquel le professeur se propose de permettre la compréhension d'une situation historique donnée; s'il suggère, comme projet, la réalisation d'un petit spectacle de théâtre au cours duquel les élèves devront incarner les différentes forces sociales ou politiques en présence (1), il convient qu'il s'assure des pré-requis sur le triple plan des connaissances historiques qui rendent intelligibles la situation étudiée, de la compétence de chacun à maîtriser son apport spécifique et de sa capacité à participer à ce type de travail collectif : les premières supposent une information préalable commune, la seconde la programmation de recherches individuelles particulières, la troisième une préparation méthodologique pour l'ensemble des participants. Certes, la distinction peut être contestée dans la mesure où la maîtrise des pré-requis d'apprentissage comme la recherche individuelle et l'accès à la formation au type d'expression choisi requièrent déjà des capacités particulières et des compétences minimales. Cependant, aucun dispositif pédagogique ne reste opérationnel s'il ne s'arrête, à un moment donné, dans la recherche des pré-requis et ne se fixe des points de départ qui, pour autant qu'ils sont connus comme tels, fournissent la base relative, mais indispensable, à partir de laquelle va s'élaborer un travail donné. Même si ce mouvement a pu être suggéré par la fréquence de l'excès inverse, aucun enseignement ne peut, sous peine de perdre toute prétention à l'existence concrète, faire table rase de tout acquis préalable et, sous prétexte de rationalité, remonter à un niveau zéro dans les pré-requis, à partir duquel tout serait reconstruit. Il est un moment où il faut engager l'apprentissage et où l'on ne peut faire l'économie d'une certaine approximation, faute de quoi le questionnement paralyse toute activité. Ce qui reste essentiel, c'est que cette approximation

(1) Cf. sur ce sujet les exemples donnés par R. NOUAILHAT, Mettre en scène l'Histoire, in Recherche et animation pédagogique (A.I.R.A.P.), n° 45, janv. - fév. - mars- 1983, pp. 16 à 20.

soit effectuée lucidement et se répercute ainsi en flexibilité rétrospective à l'analyse des résultats: le maître est alors en mesure de ne pas chercher à naturaliser l'échec, mais de s'engager dans une investigation sur les déficits antérieurs qui l'ont provoqué. Si l'on préfère, tout acte pédagogique doit s'instaurer à partir de paliers qui en garantissent la possibilité mais qu'il n'est pas possible de redécomposer à chaque étape et qu'il faut bien accepter dans leur globalité.

Concernant le groupe d'apprentissage, il nous paraît donc bien raisonnable de s'en tenir à l'évaluation préalable de trois types de pré-requis. Une telle formule a, de plus, le mérite de résoudre la question, si souvent posée, du mode de constitution des groupes. Que l'on réexamine l'exemple que nous avons donné : l'objectif assigné au groupe étant d'ordre essentiellement cognitif et devant faire l'objet, en tant que tel, d'une évaluation individuelle, ce qui est déterminant, ici, ce sont, d'une part, l'existence de pré-requis d'apprentissage, dont on peut supposer qu'ils constituaient l'objectif de la précédente séquence, et, d'autre part, l'organisation des groupes de telle sorte qu'elle garantisse la confrontation entre différents apports. Le mode d'expression choisi pour le projet est relativement secondaire et, même si la forme théâtrale paraît bien adaptée, il n'est pas exclu de procéder d'une autre manière: l'on peut, par exemple, aboutir à la fabrication d'un panneau, l'élaboration d'un journal, la rédaction d'un dialogue, ou l'écriture d'une nouvelle. Or, précisément, c'est l'homogénéité des capacités dans ces domaines qui doit permettre de constituer les groupes les plus efficaces au plan cognitif, tandis que le nombre de participants doit être donné, lui, par le nombre des apports qui sont en jeu dans la situation. Plus généralement, nous pouvons donc dire que les pré-requis d'apprentissage donnent accès à la mise en groupe, les pré-requis fonctionnels définissent le mode de constitution des groupes et le type d'expression utilisé et les pré-requis structurels indiquent le nombre de participants et déterminent la structure du projet.

L'on fera remarquer que l'utilisation de capacités déjà existantes pour constituer les groupes risque d'apparaître comme une manière d'enfermement et interdire à certains l'accès à de nouveaux modes d'expression. C'est confondre, alors, le pré-requis et l'objectif, et oublier que la formation à de nouveaux modes d'expression peut être prise, elle-même, comme objectif et susciter, en tant que telle, des mises en groupe préparées à cet effet. Dans ce nouveau cadre, et si l'on cherche par exemple à former les élèves à l'expression théâtrale, il sera possible de procéder à une constitution de groupes sur la base de capacités linguistiques, physiques ou psychologiques, de leur faire acquérir à chacun des compétences particulières et d'engager un mode de fonctionnement approprié. On voit que, ainsi, c'est l'entre-croisement des apprentissages qui en garantit l'extension, c'est en s'appuyant sur les capacités existantes que l'on atteint de nouveaux objectifs qui, eux-mêmes, constitueront de nouvelles capacités et, par là, la base de nouveaux travaux.


Au total, nous retrouvons ici le modèle d'une progression du développement intellectuel sous la forme d'une interaction de l'individu et du groupe: l'individu progresse pour autant qu'il peut s'intégrer à un groupe; c'est à dire si, d'une part, il dispose, avec certains autres individus, de pré-requis constitutifs et de capacités communes permettant une véritable co-opération et si, d'autre part, son apport le distingue d'autrui. Il doit y avoir simultanément un certain rapprochement et un certain écart qui rendent possible la communication et, par là, la structuration cognitive des sujets... Conforme à la définition philosophique de la communication (1), une telle formalisation intègre les acquis de la psychologie génétique (2) et de la psychologie

(1) Cf. R. BALL, Pédagogie de la communication et J. LACROIX, Le sens du dialogue.

(2) Cf., parmi bien d'autres références possibles, J. PIAGET, Épistémologie et sciences de l'homme, pp. 201 à 211.

LES PRE-REQUIS DU GROUPE D' APPRENTISSAGE

tableau récapitulatif

| <u>pré-requis homogènes</u> | | <u>pré-requis différenciés</u> |
|---|--|---|
| <u>pré-requis d'apprentissage</u> | <u>pré-requis fonctionnels</u> (capacités) |  <u>pré-requis structurels</u> (compétences) |
| -sont constitués de connaissances déjà élaborées. | -sont constitués de matériaux également maîtrisés par les participants. | -sont constitués de matériaux distribués aux participants de telle manière que chacun ne maîtrise qu'une partie d'entre eux. |
| -exigent que le travail du groupe soit situé dans une progression donnée. | -exigent que soit constituée une réserve d'outils ou de documents permettant la réalisation du projet. | -exigent que soit mis en place un ensemble instrumental adapté à l'objectif visé (système "logico-objectif"). |
| -définissent la place de la mise en groupe dans l'organisation générale des apprentissages. | -définissent le mode de constitution du groupe et le type d'expression utilisé. | -définissent le nombre de participants et la structure du projet. |

sociale (1) tout en les opérationnalisant de manière à faire du groupe un véritable outil pédagogique et non à s'en remettre aux circonstances fortuites où se trouvent, par hasard, réalisées ces conditions.

La "saillance" du conflit socio-cognitif

L'on souligne fréquemment l'importance de la qualité d'écoute dans tout travail collectif; et notre proposition du groupe d'apprentissage suppose bien, en effet, que les individus soient disponibles à l'apport d'autrui. Suffit-il alors de créer les conditions structurelles de l'écoute pour que celle-ci se réalise ? Suffit-il de mettre les individus dans une situation où la solidarité entre les membres soit une condition de la progression de chacun pour que disparaissent tous les facteurs parasites qui font obstacle à la communication ? Il ne faut, ici, ni surestimer, ni sous-estimer l'importance du dispositif. Il est certain que le fait de créer les conditions optimales pour que, dans l'acquisition même des savoirs, le respect d'autrui apparaisse comme une condition de l'édification individuelle n'est pas sans effet sur les rapports affectifs dans un groupe; le fait d'instaurer un réseau de communication qui garantisse que chacun est effectivement à égalité avec tous les autres contraint, nous l'avons vu, à repenser les rapports interindividuels sous le mode de la complémentarité. Mais, par ailleurs, nous savons bien qu'aucun dispositif, aussi sophistiqué soit-il, ne peut imposer l'adhésion empathique de chacun à l'apport d'autrui. Cette adhésion reste un acte individuel, une conversion à l'autre, hétérogène à toutes les structures qui peuvent le faciliter, mais jamais se substituer à lui. Que l'outil pédagogique se reconnaisse ici modestement inopérant ne nous paraît pas invalider ses prétentions dans

(1) cf. A.N. PERRET-CLERMONT, La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale, pp. 164 et sq.

le domaine des acquisitions intellectuelles. Renoncer à donner à l'outil une toute-puissance sur les personnes, c'est, corollairement, dégager un espace pour leur liberté. Accepter de ne pas contrôler les réactions affectives est le fait d'une saine spécification des fonctions, dès lors qu'il est établi, par contrat, que ces réactions ne doivent pas empêcher les acquisitions intellectuelles.

Que l'on nous comprenne bien : nous ne prétendons pas qu'il est possible de s'installer sur un terrain d'où auraient été balayées définitivement toute sympathie et toute antipathie, dans une sorte de neutralité affective où pourraient jouer à l'état pur des processus interindividuels strictement cognitifs. Nous pensons, en revanche, qu'il est vain, pour le maître dans sa classe, de prétendre régenter les affinités personnelles, et qu'il importe au plus haut point que celles-ci restent électives. C'est précisément parce que l'adulte qui enseigne ne s'immisce pas dans les problèmes et s'interdit toute velleité de manipulation dans ce domaine qu'il rend crédible le projet d'interaction cognitive. Sa réserve est alors reconnaissance et peut se faire exigence. Elle impose que, en réciprocité, chacun fasse l'effort de ne pas brouiller le mécanisme intellectuel qui est mis en place... Mais comment cet effort peut-il aboutir ? Certainement pas en tendant de suspendre artificiellement l'émotion; personne ne peut ainsi, sur commande, faire abstraction de son affectivité et à supposer que quelqu'un en paraisse capable, nous savons bien que c'est en échange d'une rémunération affective bien plus grande. Aussi la tâche du maître est, en réalité, de réintroduire systématiquement, dans l'activité des sujets, le critère cognitif, en les mettant en situation d'évaluer leurs acquisitions sur ce plan. "L'indifférence affective", dont parle souvent ALAIN, ne nous paraît pas pouvoir signifier l'élimination de l'affectivité, ni même sa suspension provisoire, mais elle exprime, pour nous, l'attitude caractéristique de la situation d'enseignement, qui

consiste à laisser un groupe vivre de et par son affectivité, sans jamais intervenir autrement qu'en posant des critères au plan de l'efficacité intellectuelle. L'adulte définit les objectifs, organise le travail, évalue les acquisitions, et c'est cela sa fonction. Se lave-t-il alors les mains lâchement des phénomènes d'oppression qui peuvent intervenir dans le groupe? Non, puisque, si le groupe est structuré en groupe d'apprentissage, l'exigence au plan de l'acquisition empêche le développement de tels processus. Intervient-il alors dans le vécu affectif du groupe? Non, puisqu'il laisse les participants exprimer leurs émotions pour autant que celles-ci ne compromettent pas l'existence de l'échange intellectuel. Effectue-t-il une opération de maquillage hypocrite, cherchant à atteindre un domaine sans jamais y toucher? Non, puisqu'il ne contraint nullement les participants à se manifester de la sympathie, qu'il n'a pas de prétention thérapeutique, mais qu'il garantit simplement que leur interaction cognitive porte ses fruits.

Dans le concret, cela veut dire qu'il est illusoire de penser qu'un groupe d'apprentissage puisse faire l'économie de l'expression de l'affectivité, mais que l'on doit mettre en place des moyens pour que, le plus régulièrement possible, les élèves réfèrent leur activité et confrontent leurs émotions avec les résultats intellectuels qu'ils atteignent. Le groupe a alors une efficacité socio-cognitive; cela ne veut pas dire qu'il a banni toute affectivité dans les relations interpersonnelles, mais qu'il est constitué de telle sorte que les acquisitions cognitives structurent son fonctionnement. En d'autres termes, cela signifie que la qualité de l'apprentissage est d'autant plus grande qu'il perçoit sa fonction cognitive et que les règles président à l'échange lui apparaissent comme déterminantes dans ce domaine.

III - APPROCHES COMPARATIVES DU GROUPE D'APPRENTISSAGE

Jeu de règles et groupe d'apprentissage

L'on connaît l'analyse que fait J. PIAGET des jeux enfantins, en distinguant parmi eux trois grands types, correspondant à trois stades successifs de l'évolution du sujet (1). "Les jeux d'exercice", que H. WALLON nomme "les jeux fonctionnels" (2), émergent d'abord; ils sont constitués par l'utilisation de son propre corps et la manipulation en quête d'effets imprévisibles; ils manifestent une recherche de la satisfaction immédiate dans une action gratuite où n'intervient aucune autre règle que celle du libre tâtonnement. "Les jeux symboliques" apparaissent ensuite; ceux-ci supposent l'accès à la représentation et s'expriment par des activités d'abord strictement mimétiques, puis faisant appel, progressivement, à une part de plus en plus grande d'élaboration. Enfin, "les jeux de règles" qui sont les seuls à persister de manière organisée chez l'adulte, supplantent les jeux de fiction... L'on peut supposer que cette apparition du jeu de règles correspond à une sorte de socialisation ou de formalisation collective des univers symboliques dans lesquels chacun des enfants évoluait au stade précédent de son développement; en ce sens, ils constituent un moyen d'accéder à la communication et à l'échange dans un univers codifié, où l'individu est capable de se situer en réciprocité avec ses semblables. Bien évidemment, il est assez rare que des enfants élaborent eux-mêmes un jeu de règles en confrontant des jeux symboliques pour en dégager une structure commune; ce qui arrive le plus souvent, c'est que des modèles s'imposent sous la pression d'habitudes sociales transmises d'une génération à une autre. Mais, dans tous les cas, le jeu de règles se présente comme une

(1) Cf. La formation du symbole chez l'enfant, en part. pp. 170 et sq..

(2) Cf. en part. L'évolution psychologique de l'enfant, p. 59.

activité collective - même si elle se réalise parfois individuellement grâce à la représentation d'autrui ou au fait que l'individu est capable de jouer successivement plusieurs rôles - dans laquelle il existe une série d'obligations au regard desquelles tous les participants sont dans une situation d'égalité. Quel est le critère de validité des règles d'un tel jeu ? Il semble bien que celui-ci ne soit pas la vraisemblance, mais la fécondité. Il est admis que, lorsque l'on joue, l'on se soumet à des règles et que ces règles ne reproduisent ni les lois physiques, ni les lois sociales, mais qu'elles sont établies en fonction des possibilités combinatoires qu'elles offrent. Paradoxalement, le jeu ne permet de "suspendre, pour un temps, les contraintes, obligations, nécessités, et disciplines habituelles de l'existence" (1) qu'au prix de l'instauration de nouvelles contraintes chargées de multiplier les possibles. Par là, le jeu impose "un recul, une distanciation" (2), une mise entre parenthèses du fonctionnement habituel des groupes, dans laquelle émerge un type de relations qui diffère de celui qui est mis en oeuvre dans les situations de production ou les moments de simple affectivité collective. L'acceptation de soumettre les échanges à des principes qui en assurent la régulation dans le sens de la plus grande efficacité fonctionnelle manifeste, corollairement, le refus de la fuite en avant vers les dérives économique et fusionnelle et le désir de stabiliser son fonctionnement pour laisser ouverte la simple possibilité de continuer à jouer.

Nous pouvons donc dégager trois caractéristiques du jeu de règle: il est une forme de coopération, il suppose l'indifférenciation des participants au regard des différents rôles qu'il met en jeu et, enfin, il possède une règle stricte dont le critère de validité est d'assurer la poursuite et la fécondité des échanges. En ce

(1) H. WALLON, L'évolution psychologique de l'enfant, p. 77.

(2) M. PARISET, J.M. ALBERTINI, Jeux et initiation économique, p. 24

sens, il est évidemment assez proche du groupe d'apprentissage, et G. BACHELARD suggère ce point quand il demande à la pédagogie de s'inspirer plus largement du jeu et, en particulier, d'imposer, chaque fois que cela est possible, la rotation des tâches grâce à laquelle chacun peut réaliser, à son tour, tous les types d'expériences requis par l'activité collective (1). Il demeure néanmoins des différences importantes sur lesquelles nous voudrions insister. D'une part, le jeu ne suppose l'indifférenciation préalable des participants que pour mieux établir une nouvelle différenciation, porteuse de sa propre légitimité, au terme de son processus. Bien sûr, H. WALLON a raison de faire remarquer que le succès, dans le jeu, est toujours strictement conjoncturel, il est "l'effet immédiat du mérite ou de la chance, d'un certain mérite ou d'une certaine chance et qui ne leur survit pas" (2)... Malgré cela, et quoique la réussite, toujours provisoire, ne puisse y être naturalisée qu'avec difficulté, l'issue du jeu est toujours sélective. A l'opposé, le groupe d'apprentissage propose que l'ensemble de ses membres atteigne le même objectif et qu'aucun d'entre eux, même ponctuellement, ne puisse apparaître comme le vainqueur de la confrontation. Par ailleurs, comme le souligne R. CAILLOIS, le jeu de règle doit être improductif sous peine de perdre son dynamisme propre (3). Or, le groupe d'apprentissage requiert, on l'a vu, la présence d'un projet autour duquel se mettent en oeuvre les apports individuels. Enfin, le jeu de règles, comme le résume parfaitement J. LEIF et L. BRUNELLE (4), s'il mobilise le désir, l'imagination et les démarches cognitives, ne contraint pas le sujet à se dépasser et réduit les apprentissages au domaine

(1) La formation de l'esprit scientifique, p. 245.

(2) L'évolution psychologique de l'enfant, p. 72.

(3) Cf. Les jeux et les hommes, en part. pp. 32, 37 et 43. Le jeu est défini comme une activité improductive "ne créant ni biens, ni richesse, ni élément nouveau d'aucune sorte; et, sauf déplacement au sein du cercle des joueurs, aboutissant à une situation identique à celle du début de la partie" (p.43).

(4) Cf. Le jeu pour le jeu, p. 75.

des habiletés spécifiquement requises pour exploiter ses propres règles; en revanche, le groupe d'apprentissage ne se contente pas d'une mobilisation mais vise un enrichissement des capacités et des compétences des sujets, au terme duquel ils doivent pouvoir repérer leurs acquisitions et, s'appuyant sur elles, engager de nouveaux apprentissages.

Jeu de rôle et groupe d'apprentissage

S'il est clair que l'on doit distinguer le groupe d'apprentissage du simple jeu de règles, sans pour autant contester à ce dernier sa valeur formative au plan psychologique, ne pouvons-nous pas assimiler celui-là au jeu de rôle, tel que, depuis les travaux de G.H. MEAD, il a été élaboré en psychologie sociale(1)? L'attribution à chaque participant d'un rôle particulier, l'établissement d'une "réciprocité des attentes" (2), la suggestion d'un projet défini essentiellement par son mode d'expression, l'imposition de règles strictes quant au fonctionnement du groupe caractérisent en effet à la fois le jeu de rôle et le groupe d'apprentissage. Toutefois, le premier, même s'il a pénétré le champ pédagogique dans le cadre, par exemple, de l'enseignement des langues vivantes (3), reste très lié à des applications thérapeutiques, psychologiques et à la formation professionnelle...Mais, en réalité, nous croyons que cette différence de domaine d'utilisation recouvre une différence, plus essentielle, de fonction : l'objectif du jeu de rôle est bien la formation individuelle des participants, mais c'est l'exercice du rôle lui-même qui est l'objet de la formation. Comme le fait remarquer A.M. ROCHEBLAVE - SPENLE, les membres d'un groupe en situation de jeu de rôle, jouent "le

(1) Cf. A.M. ROCHEBLAVE- SPENLE, La notion de rôle en psychologie sociale, pp. 413 et sq. Cf. également A. SCHUTZENBERGER, Introduction au jeu de rôle.

(2) A.M. ROCHEBLAVE - SPENLE, La notion de rôle en psychologie sociale, p. 258.

(3) Cf. A. SCHUTZENBERGER, Introduction au jeu de rôle, pp. 127 à :

plus souvent le rôle qu'ils désirent perfectionner "(1) et ils augmentent ainsi, chacun, leur efficience, à l'intérieur du domaine qu'ils ont choisi. Cela représente, évidemment, une précieuse occasion d'entraînement qu'il ne faut pas négliger : dans les situations réelles auxquelles chaque individu se trouve affronté, il ne dispose pas de marge d'erreur et ne peut guère tâtonner sans mettre en péril, d'une façon ou d'une autre, son avenir social. Le jeu de rôle permet, lui, d'ajuster progressivement son attitude en fonction de tous les facteurs qui interviennent dans une situation et, particulièrement, d'éprouver le jeu des attentes et des interactions sociales. En ce sens, l'utilisation de cette technique nous paraît légitime chaque fois que la spécification des rôles est acquise et ne doit pas être remise en question. En revanche, appliquée telle quelle, elle nous paraît contestable dans le domaine scolaire, en ce qu'elle représente un retour à une "pédagogie du donné" et ne se donne pas vraiment les moyens de le modifier. Sur ce point, il existe d'ailleurs une "rupture épistémologique" dans l'oeuvre de J.L. MORENO lui-même, quand il introduit la distinction décisive entre "jeu de rôle" et "renversement de rôle" (2). L'on a vu que celui-ci considérait l'usage du groupe comme un moyen de revenir à la spontanéité première de l'individu, de mettre à nu l'existence d'une personnalité authentique, enfouie sous les déterminations sociales. L'on peut néanmoins déceler un écart très significatif sur cette question entre ses deux principaux ouvrages, Fondements de la sociométrie et Psychothérapie de groupe et psychodrame : alors que le premier s'en tient presque exclusivement à la proposition de pratiques destinées à révéler "l'être profond", le second suggère d'utiliser le groupe comme "méthode d'exploration de mondes inconnus et d'extensions du Moi" (3). Certes, l'on soulignera que, sur le fond, il

(1) La notion de rôle en psychologie sociale, p. 414.

(2) Psychothérapie de groupe et psychodrame, p. 270.

(3) ibid., p. 269.

n'y a pas contradiction et que, au plan théorique, l'on peut tout à fait concevoir "l'extension du Moi" comme le prolongement de sa révélation. Mais, dans le concret, il y a véritablement rupture et, si l'on observe les méthodes qui sont suggérées, l'on mesure l'importance de l'enjeu : le psychodrame, d'abord conçu comme un espace où chacun retrouve sa place "naturelle", devient progressivement un moyen d'infléchir sa trajectoire personnelle; la volonté de créer les conditions de liberté pour que l'individu se réalise le plus pleinement possible laisse la place à celle d'intervenir autoritairement pour lui imposer d'envisager d'autres points de vue que le sien et modifier ainsi ses perspectives. C'est alors que l'exercice de "renversement de rôle" prend une importance considérable et devient, après avoir été une simple méthode parmi d'autres, un outil privilégié. Car, si l'on regarde bien, imposer le renversement des rôles, c'est basculer d'une conception du groupe qui confirme les aptitudes de chacun à une conception du groupe qui se propose de lui permettre de les dépasser. Plus précisément, par le renversement de rôle, l'objectif de la formation passe de l'entraînement à exercer une tâche ou une fonction définies à l'avance à la compréhension d'une situation qui intègre plusieurs tâches ou plusieurs fonctions, dont il ne s'agit pas d'améliorer l'efficacité immédiate mais de percevoir la nature et les enjeux de l'interaction. En fait, le renversement de rôle confère à la notion même de rôle une définition particulière: en la réduisant à un moyen, une étape provisoire sur laquelle ne porte pas la formation, elle autorise le dégagement par rapport au rôle et, dans cet espace, l'émergence d'un objectif d'intellection.

Au bout du compte, quoi qu'il en soit de l'enveloppement idéologique qui tente de le masquer, il y a ici, à proprement parler, un saut qualitatif qui est celui qui constitue tout groupe en groupe d'apprentissage: l'on dégage un objectif spécifique qui ne se situe pas dans l'amélioration de la performance de chacun sur le plan de ses compétences préalables, mais dans l'accession

de tous à un objectif commun atteint par la mise en relation structurelle des apports réciproques. Même si, comme nous le verrons plus loin, le renversement des rôles ne constitue en réalité, qu'une des nombreuses modalités envisageables de ce processus, il était intéressant de noter en quoi son introduction permet de mieux comprendre la distinction du jeu de rôle et du groupe d'apprentissage, et donc la spécificité de ce dernier.

Théâtre et groupe d'apprentissage

Ainsi précisée, cette formule pourrait alors être comprise comme un moyen de donner corps à une problématique, de permettre à chacun de ses membres de se représenter les différents éléments ou enjeux présents dans un apprentissage donné. Il constituerait ce que P. LECARME nomme un "combat symbolisé" ou décrit comme une "intensification des enjeux" (1). En effet, comme l'indiquent M. PARISSET et J.M. ALBERTINI, "dans un exposé dans un livre on ne peut pas dire deux choses à la fois. On ne peut que décrire successivement des phénomènes qui se passent en même temps et qui sont cependant fortement dépendants l'un de l'autre" (2). Dans un groupe d'apprentissage, en revanche, pour autant que chaque participant soit préparé à incarner un phénomène, à défendre une thèse, à représenter un élément particulier, il est possible de donner à connaître la réalité dans toute sa complexité. De la même façon qu'une pièce de théâtre donne vie aux contradictions qui traversent une situation historique ou même exprime des conflits intérieurs que l'auteur ne peut se résigner à trancher, ainsi le groupe pourrait-il révéler le réel sans l'appauvrir. Plus encore, et sans se limiter aux domaines sociologique et psychologique, il pourrait permettre la compréhension de

(1) D'entrée de jeu, in Cahiers Pédagogiques, N° 207-208, oct.-nov. 1982, p. 12.

(2) Jeux et initiation économique, p. 76.

tout ce qui, dans l'ordre du savoir, exige une forme quelconque de mise en relation. Il constituerait alors une médiation appréciable vers l'abstraction, un support efficace d'apprentissage aux élèves qui ont des difficultés à y accéder spontanément.

Aussi pouvons-nous parler légitimement, à propos du groupe d'apprentissage, de "mise en théâtre", mais à condition d'entendre ici ces termes au sens que B. BRECHT a pu leur donner: il convient en effet d'imposer, en même temps que l'investissement de chacun dans un rôle, sa distanciation critique par rapport, non seulement à lui-même - comme tentent de le réaliser le psychodrame et le sociodrame - mais aussi par rapport à la production collective dans son ensemble. L'essentiel reste qu'aucun participant "ne soit anéanti dans la composition définitive en se "dissolvant" (1), c'est-à-dire qu'il garde toujours la possibilité d'un recul ou, mieux encore, ait systématiquement à l'esprit le fait qu'il n'est qu'une des composantes d'un ensemble et que c'est sa participation à cet ensemble, perçu comme tel, qui est source d'apprentissage. En d'autres termes, il doit être simultanément acteur et spectateur, impliqué et critique, investi dans la partie et capable de percevoir le tout. C'est à cette condition seulement que la pièce sera, selon l'expression de L. ALTHUSSER, définissant le théâtre de B. BRECHT, "la production d'un nouveau spectateur, cet acteur qui commence quand finit le spectacle, qui ne commence que pour l'achever, mais dans la vie" (2).

Si l'on cherche, maintenant, à traduire cette exigence au plan pédagogique, nous voyons qu'elle impose la pratique systématique de ce que nous pourrions nommer des "pauses critiques" dans le travail, au cours desquelles chaque participant puisse

(1) B. BRECHT, Petit organon pour le théâtre, p. 80.

(2) Pour Marx, p. 151.

prendre le temps de considérer le projet dans son ensemble et d'y référer son activité personnelle: il s'agit d'interruptions dans l'élaboration collective, imposées par le maître, et à l'occasion desquelles il fournit à l'élève un outil de réflexion lui permettant de faire le point. Cet outil peut être constitué par un questionnaire individuel, un dialogue avec l'éducateur ou, mieux, par l'éclatement provisoire du groupe et la mise en place d'un nouveau regroupement réalisé, cette fois, sur d'autres bases : l'on demande alors aux élèves ayant effectué le même type d'apports dans chacun des groupes de confronter l'état d'avancée du projet dans leurs groupes respectifs; il y a ici inversion du mode de constitution: les capacités homogènes sont représentées par l'expérience acquise, la différenciation des compétences par la connaissance des divers projets engagés. Ce nouveau regroupement doit alors disposer lui-même d'un projet spécifique qui garantisse la participation de chacun : celui-ci devra effectuer une synthèse, librement ou à l'aide d'une grille préparée par le maître. Ce dispositif, que nous qualifierons désormais de "transversal"(1), incarne alors la dialectique du spectateur et de l'acteur et garantit l'efficacité optimale du groupe d'apprentissage.

*

* * *

A partir de ces différentes approches, nous sommes en mesure, maintenant, de définir un modèle général du groupe d'apprentissage. Nous présentons celui-ci en conclusion de ce chapitre, conscient qu'il n'apporte pas de donnée nouvelle mais croyant à l'intérêt d'une telle formalisation.

(1) Nous utiliserons l'expression "regroupement transversal" chaque fois que l'on constitue des groupes sur la base d'une identité nécessairement relative - de participation à un regroupement précédent. Dans le meilleur des cas, chaque groupe transversal comporte un représentant des groupes précédents, ayant effectué la même acquisition, sous le même angle mais dans le cadre d'un projet différent.

OBJECTIF ANTECEDENT
(pré-requis d'apprentissage)

OBJECTIF INDIVIDUEL
D' APPRENTISSAGE

LE GROUPE D' APPRENTISSAGE
MODELE GENERAL

TRAVAIL EN GROUPE
(conçu de manière
à ce que chacun de
ses membres accède
à l'objectif en
participant à l'é-
laboration du
projet)

PRE-REQUIS STRUCTURELS
ENSEMBLE INSTRUMENTAL

- matériaux différenciés
requis pour l'élaboration
du projet,
- distribués en compétences
spécifiques,
- déterminant le nombre de
participants d'un groupe.

PROJET

- structure définie par
l'articulation des apports
différenciés,
- mode d'expression déter-
miné par l'homogénéité
des capacités mises en
oeuvre.

PRE-REQUIS FONCTIONNELS:
MODE DE FONCTIONNEMENT

- mode de participation des membres du
groupe à l'élaboration du projet,
- représentant des capacités identiques,
- déterminant l'organisation du regroupe-
ment.

EVALUATION INDIVIDUELLE
DE L' APPRENTISSAGE

C H A P I T R E I I

LES MODALITES DU GROUPE D'APPRENTISSAGE

Une fois défini le cadre général du groupe d'apprentissage, il convient d'envisager les différentes modalités qu'il peut revêtir, en fonction des objectifs qu'il prétend poursuivre. Dans la mesure où sa spécificité est de permettre une mise en relation entre différents éléments, ses objectifs doivent être classés en référence aux différents types de mises en relation possibles. En cela, il contraint le pédagogue à s'interroger sur l'opération intellectuelle qu'il cherche à développer et à se dégager des formulations habituelles en termes de contenus de savoirs. Pour notre part, et sans prétendre proposer une taxonomie générale, nous proposons de distinguer quatre opérations qui, quoiqu'étroitement imbriquées dans la plupart des activités intellectuelles, doivent être distinguées en tant qu'elles peuvent faire l'objet d'un traitement particulier dans le cadre du groupe d'apprentissage. Nous montrerons que, à chacune d'entre elles, correspond un type donné de groupe se caractérisant par son mode de fonctionnement; pour chacun de ces types, nous spécifierons les formes qu'il peut prendre selon le niveau d'objectifs qu'il se propose d'atteindre et, quand cela sera nécessaire, nous analyserons les différentes applications dont celles-ci peuvent faire l'objet, selon la nature des matériaux utilisés et du projet à mettre en oeuvre. Enfin, en ce qui concerne l'évaluation, nous chercherons toujours à traduire l'activité intellectuelle recherchée en termes de comportement observable, conscient que la correspondance n'est pas toujours assurée, certain néanmoins de son caractère opératoire (1).

(1) Cf. D. HAMELINE, Les objectifs pédagogiques..., p. 120 et sq..

Au total, c'est évidemment au regard de la richesse des pratiques pédagogiques qu'elles nous permettront d'élaborer que toutes nos distinctions prouveront leur fécondité. Nous tenterons donc d'être suffisamment précis pour fournir au praticien des outils efficaces, tout en nous situant sur un plan interdisciplinaire; il restera à chaque disciple à mesurer l'intérêt de tels dispositifs et à les aménager en fonction de ses contenus et de sa démarche propre. C'est pourquoi les exemples qui illustreront nos propos ne seront jamais développés de façon détaillée comme il conviendrait de le faire dans des recherches didactiques spécialisées; ils interviendront simplement pour que l'on puisse se représenter concrètement le type d'exercices dont nous parlons ou souligner tel ou tel aspect de leur déroulement (1). En bref, notre projet, ici, est plus d'ouvrir de nouvelles perspectives à la recherche-action que de fournir un catalogue de procédés applicables sans autre préparation.

I - LE GROUPE D'APPRENTISSAGE A LA PENSEE DEDUCTIVE

La déduction comme transitivité et réversibilité

Définie strictement, la démarche déductive se caractérise par l'opération logique selon laquelle l'on conclut rigoureusement, d'une ou de plusieurs propositions prises pour prémisses, à une proposition qui en est la conclusion nécessaire; en ce sens, l'on considère que cette opération, assimilée au raisonnement mathématique ne fait pas appel à l'expérience au cours de son développement et s'en tient à la mise en oeuvre d'hypothèses ou de propositions théoriques reconnues comme telles. Plus généralement, nous

(1) Nous proposons par ailleurs, en annexe, quelques exemples beaucoup plus construits concernant l'enseignement du français au collège; c'est le caractère particulièrement technique et spécialisé de ceux-ci qui nous a amené à ne pas les intégrer dans le corps même de notre travail.

considérerons ici comme déductive toute opération intellectuelle au cours de laquelle le sujet est amené à inférer une conséquence d'un fait ou d'une loi. C'est d'ailleurs en ce sens que l'utilisent le plus souvent les psychologues qui, avec J. PIAGET, parlent de la déduction comme d'une "coordination d'opérations"(1) par laquelle le sujet construit progressivement son expérience. En refusant tout "dualisme radical entre l'expérience et la déduction" (2), J. PIAGET montre que cette dernière se caractérise par le fait que les propositions y sont intériorisées mais qu'elle n'exclut pas l'expérience : il n'y a pas d'abord un stade de simple enregistrement auquel succéderait une structuration logique mais, au sein même de l'expérience, interviennent des coordinations opératoires; et celles-ci, à leur tour, se développent d'autant plus que l'expérience leur fournit des cadres où elles peuvent être reconnues. Dans cette perspective, et si l'on veut faciliter ce processus, il convient de mettre le sujet en situation telle qu'il puisse se défaire des illusions attachées à la centration sur sa propre expérience et éprouver "la décentration corrective"(3), grâce à laquelle il peut rectifier sa représentation et ajuster son jugement ou son action. Mais il est difficile, comme le fait remarquer J. PIAGET, qu'un individu soit capable de se rappeler des états antérieurs de ses représentations (4) et il est encore plus difficile qu'il puisse concevoir les conséquences produites par ses actes ou ses propos et adopter fictivement le point de vue d'autrui pour s'interroger sur leur efficacité et les modifier si nécessaire. De telles opérations supposent une sorte de démultiplication du sujet, au terme de laquelle se met en place un dialogue intérieur qui permet de ne pas s'arrêter à un moment donné d'une appréhension intellectuelle. L'échange avec autrui peut

(1) Les mécanismes perceptifs, p. 443.

(2) idem.

(3) idem.

(4) La psychologie de l'intelligence, p. 175.

alors se substituer, au moins provisoirement et à titre de formation, à ce processus et donner l'occasion au sujet d'éprouver comment "chaque action accomplie sur un point entraîne une série d'actions équivalentes ou complémentaires de la part de ses partenaires" (1). La fonction du groupe est, à ce moment là, de "transformer les représentations intuitives en opérations transitives réversibles" (2) et c'est précisément cela que nous nommons "pensée déductive" : le sujet y acquiert la capacité de mettre en correspondance son point de vue ou son apport avec les effets qu'ils entraînent et de conserver, de modifier ou d'abandonner ses propositions à l'issue de l'échange. La confrontation extérieure joue le rôle de régulateur et permet les ajustements que la réflexion solitaire du sujet n'aurait pas toujours autorisée. L'activité opératoire interne est ici favorisée par le regroupement, à condition toutefois que celui-ci se donne explicitement cet objectif et prenne les moyens de l'atteindre.

Il faut, pour cela, traduire en termes pédagogiques les notions de transitivité et de réversibilité : Comment permettre au sujet d'éprouver ses propres actes et de s'éprouver lui-même comme cause d'un effet donné ? Comment assurer la réversibilité de ce processus, à l'issue duquel les conséquences produites par ses actes vont venir amender, corriger, voire transformer complètement l'action initiale ? Pour ce qui est de la transitivité, il importe que le sujet soit capable de mesurer l'effet qu'il produit sur autrui ; pour ce qui est de la réversibilité, qu'il puisse réaménager sa proposition en tenant compte de ses réactions. La première requiert donc l'existence d'un interlocuteur et la réceptivité de celui-ci, la seconde impose que le circuit de la communication soit inversé. La difficulté tient ici au fait que ce processus naturel, constitutif de la forme la plus banale de l'échange, ne peut être efficace que si le sujet récepteur est en

(1) J. PIAGET, La psychologie de l'intelligence, p. 176.

(2) *ibid.*, p. 175

mesure d'évaluer la pertinence de ce qu'il reçoit et le sujet émetteur d'intégrer ces éléments pour modifier sa pratique. Or, cette difficulté disparaît si l'on conçoit que les deux sujets exercent, à tour de rôle, à l'occasion d'une même tâche, les deux fonctions : en effet, à partir de ce moment là, ils peuvent confronter l'apport d'autrui à leur propre intention, qui leur donne un élément de référence en même temps qu'elle les met en état de réceptivité. Chacun peut ainsi, successivement, faire une proposition correspondant à une première approximation de ce qu'il estime devoir provoquer chez autrui l'effet recherché, et recevoir de son partenaire une évaluation provisoire d'autant plus légitime que celui-ci devra, à son tour, effectuer un apport qu'il sera lui-même amené à évaluer.

Plus profondément, une critique émise par autrui ne transforme l'action d'un sujet que si ce dernier l'intègre à sa perspective et se l'approprie au point d'en faire, en quelque sorte, son propre point de vue sur lui-même. C'est seulement à ce moment là, parce que s'établit une distance intérieure, que, pour réduire cette distance, l'activité est réorganisée. La tentation est grande, en effet, de renvoyer le jugement d'autrui à une pure extériorité et, en l'attribuant à des facteurs qui lui sont propres ou en le mettant sur le compte d'une impossibilité structurelle de la communication, de s'interdire ainsi de l'utiliser comme appui pour améliorer sa propre performance. Pour que le jugement d'autrui soit opérationnel, il doit devenir, d'une certaine façon, mon propre jugement car, dans la dynamique du sujet, rien d'autre que ce que j'accepte de faire mien ne me fera évoluer. Il ne suffit donc pas qu'il existe un retour, une réponse, une évaluation d'autrui, il faut encore que cette évaluation soit assimilée, qu'elle entre en interaction avec l'émission initiale. Une évaluation qui n'est pas réinvestie par le sujet, et ne devient pas auto-évaluation, n'a aucune efficacité; elle fait l'objet d'une projection au terme de laquelle il se trouve conforté dans sa position et durcit ses propositions au lieu de les réaménager.

Or, comment s'assurer que l'évaluation est intériorisée au point que, selon la formule d'A.M. ROCHEBLAVE-SPENLE, le sujet "adopte envers soi l'attitude d'autrui, se voit comme l'autre le verrait, ce qui lui permet de contrôler continuellement sa conduite" (1)? Il est clair que le fait de savoir qu'autrui a, vis à vis de moi, la même intention que moi vis-à-vis de lui me permet de le percevoir comme une sorte de double et d'intégrer d'autant plus facilement ses jugements que, d'une part, je partage avec lui les mêmes intentions et que, d'autre part, nous les évaluons à tour de rôle. Certes, cela peut apparaître comme très formel, puisque rien n'assure a priori de la coïncidence des intentions et des attentes et que ce qui permet d'en juger est précisément la médiation qui est l'objet du jugement. Mais c'est que, justement, le processus de communication, tel que nous l'avons défini, permet à chacun d'exprimer son intention jusqu'à ce qu'il soit assuré que celle-ci est réalisée et, puisque ce processus est réversible, d'observer, à travers les réactions d'autrui, les conditions de cette réalisation. Ainsi, par réajustements progressifs, la transitivité et la réversibilité, d'abord imparfaites, s'établiront quand chacun aura complètement atteint l'effet recherché et que rien ne s'opposera plus au fonctionnement optimal de l'échange. L'attente manifestée par autrui étant aussi celle que chaque sujet manifeste réciproquement à son égard, il y aura progressivement adéquation des attentes et des réponses, chaque participant évaluant les secondes en fonction des premières, et modifiant ses propositions pour autant qu'elles ne répondent pas à l'intention qui les porte.

Les deux formes de groupe d'apprentissage à la pensée déductive

S'agissant de son mode de fonctionnement, le groupe d'apprentissage à la pensée déductive doit donc imposer la permutation systématique des rôles, tandis que, au plan de son projet, il doit amener chacun de ses participants à effectuer une présentation validée par l'ensemble du groupe. Ainsi, exige-t-il bien

(1) La notion de rôle en psychologie sociale, p. 45.

réflexive, sur laquelle insiste tant C. ROGERS (1), amènerait à juger de la validité d'une proposition à travers sa seule efficacité sociale, réfractée par une adéquation, dans le sujet, entre son intention et l'accord d'autrui intériorisé. Réduite à cela, elle risquerait, alors, de développer la simple habileté et d'aboutir à la recherche de moyens pour emporter à tout prix l'adhésion d'autrui. En conséquence, il n'est pas possible de conférer, ici, au groupe d'apprentissage la fonction de construire un savoir objectif, mais simplement celle de former chacun de ses membres à une activité intellectuelle qui lui permette de ne pas se figer dans une représentation donnée, de pouvoir se décentrer et d'être ainsi en mesure, grâce à cette brèche ouverte en sa propre pensée, d'accueillir les apports nouveaux qui peuvent lui être proposés.

Les seuls cas où l'assimilation entre l'objectif et le projet peut être acceptée concerne donc les apprentissages qui s'avouent délibérément comme apprentissages d'un savoir-faire social, visant à produire des effets donnés sur un public ou un auditoire donnés; ce sont les cas où la dimension de communication et l'efficacité de celle-ci l'emportent sur le contenu du savoir communiqué : en situation scolaire, ces cas concernent essentiellement l'apprentissage à l'expression orale, écrite ou corporelle; nous proposons, en annexe n° 4, un exemple de séquence d'apprentissage où l'objectif est strictement défini en terme d'interaction sociale et où, donc, les mises en groupe se donnent un objectif confondu avec leur projet (2). On remarquera

(1) L'on sait que, pour lui, la croissance suppose que le lieu de l'évaluation soit toujours intérieur à la personne (Cf. Le développement de la personne, et Liberté pour apprendre ?, en particulier, pp. 142 - 143).

(2) Nous utilisons également cette technique dans notre "séquence d'apprentissage pour introduire à une articulation des notions pédagogie centrée sur l'enseignant \ pédagogie centrée sur l'apprenant" (annexe n° 3), fiche F.

cependant que, en réalité, il n'y a pas véritablement exclusion des "contenus" mais bien plutôt centration explicite de l'apprentissage sur l'efficacité de la relation. Nous croyons ce type d'exercices utile, dans l'ensemble des disciplines, chaque fois que le maître se centre explicitement sur les problèmes de communication: ils peuvent trouver leur application aussi bien à l'école maternelle, quand il s'agit d'apprendre à transmettre une demande, une consigne ou un ordre, qu'à l'école primaire ou dans l'enseignement secondaire, chaque fois que l'on cherche à former l'individu à produire des effets sur autrui : emporter la conviction ou l'adhésion, déclencher tel ou tel phénomène, communiquer tel ou tel sentiment, faire exécuter tel ou tel acte, comprendre telle ou telle démonstration. Ils sont évidemment plus utilisables dans les disciplines littéraires, bien qu'il soit dangereux de les évacuer des autres disciplines, où la dimension de communication reste nécessaire, tout autant que de laisser penser que les Lettres se limitent à la recherche de procédés chargés d'influencer autrui... l'on sait, en effet, que la tentation esthétique menace parfois cet enseignement, évacuant abusivement toute axiologie. Avec les précautions nécessaires, l'on pourra donc s'inspirer des suggestions formulées dans les nombreux travaux concernant l'apprentissage à la communication, orale ou gestuelle. Dans cette perspective, A. AUGÉ, M.F. BOROT et M. VIELMAS (1) proposent toute une série d'exercices qui utilisent le principe du "miroir" et de la permutation systématique des rôles, en complexifiant progressivement le message (un geste, une phrase, un objet, un schéma, un personnage, une histoire etc...) (2). De même, J.M. CARE et F. DEBYSER présentent-ils plusieurs applications de ce qu'ils appellent "le mimodrame" et qui permet au sujet, par le retour des réactions

(1) Cf. Jeux pour parler, jeux pour créer.

(2) ibid., en part., pp. 14, 21, 43 et 44, 51 à 53, 59 et 60.

d'autrui, d'ajuster un geste, une consigne, un discours ou un spectacle en fonction des effets qu'il se propose de produire sur le public (1). Dans tous les cas, l'objectif est de faire coïncider, autant que possible, le message perçu par le récepteur avec l'intention de l'émetteur. Or, pour cela, l'efficacité sera d'autant plus grande que les participants disposeront, dans le mode d'expression choisi, de capacités du même ordre, alors que, sur le plan des domaines de compétences, ils différeront sensiblement. Si, par exemple, le maître souhaite faire porter le travail sur la communication orale, il devra constituer des groupes autant que possible homogènes au niveau de la facilité de parole tout en s'efforçant d'y réunir des individus maîtrisant des champs lexicaux divers. Pour cela, il est souhaitable que la mise en groupe soit précédée d'un temps de travail individuel au cours duquel il soit proposé à chacun de s'approprier un vocabulaire donné. Au total, et à condition de contenir ce type de travaux dans de justes limites, il y a là tout un champ d'application du groupe qui mériterait d'être mieux connu et qui, en permettant à chaque individu de confronter ses intentions sur autrui à l'effet qu'il produit réellement sur eux, contribuerait considérablement à sa socialisation. Utilisé en alternance avec d'autres outils didactiques qui puissent référer les apprentissages réalisés à des valeurs et à des savoirs, le groupe ainsi défini favoriserait la dialectique entre la stricte efficacité fonctionnelle des relations et leur mise à distance critique par considération de leurs significations sociale, morale et politique. Nous verrons plus loin comment certains modes de regroupement peuvent avoir précisément cette deuxième fonction.

Mais le groupe d'évaluation réflexive, entendu au sens strict, c'est-à-dire séparant explicitement son objectif d'acquisition du projet qu'il poursuit, a une valeur beaucoup plus large. Il peut être utilisé systématiquement comme un moyen offert à l'élève

(1) Jeu, langage et créativité, pp. 82 à 89.

pour se dégager de ses représentations premières grâce à l'interpellation d'autrui et acquérir ainsi une certaine souplesse intellectuelle. Il consiste alors à réunir un petit nombre d'individus, à demander à chacun d'entre eux de faire part aux autres de la manière dont il a conduit un travail donné et de tenter de les convaincre de la validité de ses résultats; ses partenaires doivent, eux, lui faire part de leurs remarques et de leurs objections, de telle manière qu'il puisse modifier son apport jusqu'à obtenir leur approbation. Les rôles sont ensuite permutés de façon que chacun, à son tour, puisse être évaluateur et évalué. Il s'agit là d'une formule parfois appliquée pour alléger les travaux de corrections mais qui, en réalité, a une fonction précieuse dans le registre pédagogique. Dans la mesure où elle réunit des élèves possédant des compétences différentes, elle leur permet de prendre une distance par rapport à leur travail et de l'enrichir en l'affrontant à d'autres points de vue. Il convient donc que le groupe soit constitué explicitement pour cela, de façon que, à l'issue de l'échange, chacun puisse présenter un résultat très sensiblement amélioré. Bien sûr, comme l'explique A. DE LA GARANDERIE, la différence de compétence dans un groupe de ce type n'est pas à comprendre en termes de niveau scolaire apprécié globalement, mais bien plutôt en différence de "profils pédagogiques" (1) : ainsi distingue-t-il "l'élève producteur d'idées", "l'élève qui critique les idées", "l'élève qui dégage la ligne des opinions exprimées", "l'élève qui effectue des synthèses" et celui "qui se trouve à l'aise dans l'approfondissement d'une idée"(2). Une telle répartition des rôles nous paraît particulièrement féconde en ce qui concerne certains types de travaux (essentiellement dissertatifs), mais l'on peut parfaitement en concevoir d'autres et réunir des élèves ayant des compétences diverses et complémentaires, aussi bien dans le-

(1) Une pédagogie de l'entraide, pp. 58 et 59.

(2) idem.

domaine des informations que dans celui des savoir-faire requis par la tâche. Il va de soi que cette diversité, qui constitue le mode idéal de constitution du groupe, ne peut être réalisée que si le maître dispose d'une connaissance suffisante de ses élèves et s'il a analysé la tâche demandée pour savoir quelles compétences elle met en jeu. L'adéquation parfaite entre la tâche et les compétences représentées dans le groupe ne sera vraisemblablement obtenue que dans des cas exceptionnels; elle peut, cependant, être considérée comme un horizon souhaitable et toute avancée dans ce sens constitue un gain pour l'efficacité du groupe. Evidemment, il importe que, à chaque phase, les rôles soient clairement définis, que les évaluateurs s'interdisent de réaliser eux-mêmes les parts qui leur paraissent déficientes et qu'ils attirent simplement l'attention de l'élève évalué sur ce qui leur semble contestable ou insuffisant; c'est alors à ce dernier d'apporter lui-même les corrections nécessaires. A la diversité des compétences doit donc correspondre une homogénéité des capacités, conçues sous l'angle du mode de participation à l'activité collective : il est possible de concevoir, par exemple, que le groupe, à un premier stade, soit guidé dans son travail par le fait que chaque participant dispose d'une grille d'évaluation, élaborée sous le contrôle du maître, et qu'il remplit au fur et à mesure de la prestation de ses camarades. L'on peut, progressivement, alléger le dispositif en demandant le remplissage de la grille à la fin et non plus au cours de la prestation de chacun. L'on peut, enfin, si les capacités des élèves le permettent, s'en remettre à une appréciation orale qui suscitera le débat. Selon leurs capacités, les élèves d'une même classe seront alors insérés dans des groupes correspondants.

Il va de soi que la diversification des compétences, réalisée conjointement avec l'homogénéisation des capacités, permet au groupe d'évaluation réflexive de se rapprocher d'une évaluation objective. Cependant, même si ces conditions sont réalisées, rien ne garantit que l'accord en son sein ne se fera pas sur des bases qui seront néanmoins criticables, au plan de la cohérence du

savoir et de l'étendue de l'information utilisée. En d'autres termes, le produit du travail du groupe doit toujours faire l'objet d'une évaluation de la part du maître ou, du moins, d'une mise au point. Mais, ce faisant, il n'évalue pas spécifiquement les acquis du groupe et ceux-ci doivent faire l'objet, si ce n'est à l'occasion de chaque mise en groupe, du moins de temps en temps, d'une épreuve particulière. Celle-ci mesurera si un élève est capable, sur un travail donné, d'en opérer la critique de différents points de vue et de l'amender en conséquence; elle pourra prendre la forme, peu usitée en situation scolaire et pourtant féconde, d'une épreuve de correction imposée à tous et évaluée elle-même pour sa pertinence. Le maître s'assurera également de la capacité déductive de l'élève en lui demandant de surseoir à la réalisation immédiate d'un travail et de présenter les différentes phases de son élaboration selon un plan, d'abord établi à l'avance, puis progressivement allégé. Chaque fois, c'est l'analyse de la tâche qui présidera à l'élaboration de ce plan : l'on pourra utiliser, en la transposant, la typologie d'A. DE LA GARANDERIE (production, approfondissement, critique des idées, dégagement d'une ligne générale, synthèse) (1), mais l'on pourra également concevoir une typologie plus délibérément axée sur la confrontation de divers points de vue ("que peut-on en dire du point de vue des ou du ?..."), ou fabriquer un questionnaire analytique (qu'en est-il de tel ou tel aspect du travail ? écriture, plan, documentation, information, rigueur, vocabulaire etc...). Dans un premier temps, il sera bon d'indiquer des indices permettant de repérer si tel ou tel aspect est correctement réalisé; par la suite, l'on laissera l'élève le déterminer lui-même. Le principe qui doit être toujours appliqué ici consiste à évaluer l'activité intellectuelle de décentration par le comportement du sujet différant son jugement, suspendant l'exécution définitive d'une tâche pour prendre en compte des informations nouvelles, des perspectives critiques et améliorer ainsi sa performance.

(1) Cf. Une pédagogie de l'entraide, pp. 58 et 59.

Enfin, il est à noter que l'on peut envisager des applications du groupe d'évaluation réflexive qui, tout en conservant ses avantages, en facilitent le déroulement et en autorisent l'extension à un nombre plus important d'individus; ainsi en est-il, par exemple, de la formule que nous dirons d' "évaluation par ricochets" : après que l'on ait proposé diverses méthodes d'évaluation (question ouverte, questionnaire à choix multiples, phrases à compléter, schémas, etc...), l'on demande aux participants de réaliser chacun une brève épreuve d'évaluation concernant l'apprentissage qui vient d'avoir lieu; l'on tire au sort le nom d'un participant et celui de quelqu'un à qui il devra faire passer l'épreuve qu'il a élaborée. Le participant ainsi "évalué" se trouve ensuite en situation d'évaluateur par rapport à un nouveau membre tiré au sort, et ainsi de suite. Une telle méthode, on le voit, est sujette à de nombreuses adaptations mais, comme tous les exercices d'évaluation réflexive de ce type, elle exige la régulation par le maître de l'ensemble du processus et requiert son intervention chaque fois que le groupe glisse vers la considération de la seule efficacité sociale des prestations.

Au total, le groupe d'apprentissage à la pensée déductive représente bien, pour chacun de ses participants, le moyen "d'accès au miroir" dont parle longuement G. TORTEL (1). Car il est vrai que la prise de conscience et la possession de soi requièrent le passage par l'autre, l'émergence d'un écart, d'une distance entre l'intention entrevue et la réalisation dont autrui nous renvoie l'image. C'est grâce à ce processus que le sujet peut progressivement maîtriser ses propos et ses actes. Paradoxalement, c'est sa capacité de décentration qui autorise sa centration en lui permettant d'apprécier et d'ajuster ses discours et ses comportements. Ce que l'on cherche à promouvoir ici est donc absolument décisif dans le développement de la personne

(1) Cf. Sur les pas de Germaine TORTEL, en part. pp. 105 et sq..

OBJECTIF:

-Permettre au sujet de prendre en considération divers points de vue sur ses propos et ses actes pour pouvoir les modifier en conséquence...

*formation à la maîtrise des phénomènes d'interaction sociale (décentration du sujet par rapport à son activité sociale spontanée).

*formation à la recherche intellectuelle (décentration du sujet par rapport à une représentation donnée ou aux résultats obtenus à un moment de son activité intellectuelle).

LE GROUPE D' APPRENTISSAGE A LA PENSEE DEDUCTIVE
(ou groupe d'évaluation réflexive)
tableau synthétique

ENSEMBLE INSTRUMENTAL

-En réunissant les individus les plus diversifiés possible sur le plan des compétences, mais ayant effectué la même tâche...

PROJET

... le groupe doit évaluer la prestation de chacun et l'amener ainsi à améliorer sa performance personnelle.

MODE DE FONCTIONNEMENT

-Chaque participant doit être alternativement évaluateur et évalué; il peut disposer de supports pour effectuer cette évaluation (questionnaire, grille,...), qui seront progressivement allégés.

EVALUATION:

-Sursis à l'exécution immédiate d'une tâche; exercice de décentrations correctives.

et l'école ne peut faire l'économie de dispositifs qui permettent cette formation. De plus, cette capacité sera particulièrement utile pour favoriser la réussite de toutes les autres formes de groupes d'apprentissage que nous allons envisager et il est certain que ceux-ci gagneront toujours à introduire des temps d'évaluation réflexive au cours de leur processus. Nous insistons cependant sur le fait qu'il importe de ne pas réduire le développement individuel à cette seule dimension... La tentation subjective guette, nous l'avons vu à plusieurs reprises, le pédagogue et il ne doit pas oublier que cette forme de mise en groupe poursuit des objectifs bien spécifiques, c'est dire que son caractère éminemment formateur n'est garanti que si son utilisation est circonscrite.

II - LE GROUPE D'APPRENTISSAGE A LA PENSÉE INDUCTIVE

ARNAUD et NICOLE, dans La Logique de Port-Royal, mettent l'induction à l'origine de toutes nos connaissances (1); ils l'entendent comme la recherche d'une "vérité générale" à partir de la considération de "plusieurs choses particulières" (2). Le sujet remonterait ainsi d'un certain nombre de faits à une proposition induite qui leur permettrait ensuite de revenir aux données empiriques, en disposant d'un moyen de les ordonner et de les comprendre. Entendue de cette manière, l'induction représente l'opération mentale la plus largement sollicitée à l'école, et c'est aussi celle qui a donné lieu aux applications les plus satisfaisantes du groupe d'apprentissage. L. BRUNELLE et O. CHAPUIS la désignent par l'expression "recherche du point commun" et considèrent que c'est là "la matrice" de toutes les utilisations du groupe en modèle homogène (3). Et il est vrai que, en tant qu'il

(1) La logique ou l'art de penser, pp. 321 et 322.

(2) ibid., p. 321.

(3) Travail de groupe et non-directivité, p. 13.

met en présence des individus chargés chacun d'incarner un élément différent d'une même réalité et d'élaborer un projet qui les contraint à se regrouper, le groupe d'apprentissage permet bien d'accéder à l'appréhension générale d'un ensemble. Cependant, cette opération peut prendre diverses formes, dans la mesure où la notion d'ensemble ne dispose pas, dans le domaine pédagogique, d'une définition univoque; aussi faut-il en distinguer les différentes acceptions : celles-ci nous permettront de dégager trois formes du groupe d'apprentissage à la pensée inductive qui, sans être exclusives l'une de l'autre, n'en représentent pas moins trois propositions différentes, utilisables pour des niveaux distincts d'induction.

Le classement à partir d'une caractéristique commune

Le premier niveau, le plus simple, concerne le regroupement d'éléments en fonction d'une caractéristique commune; c'est celui qu'explorent systématiquement L. BRUNELLE et O. CHAPUIS, dans le cadre de l'école maternelle et de l'enseignement élémentaire (1). Il s'agit de distribuer aux élèves des éléments différents appartenant à un ensemble homogène et de leur proposer un projet leur imposant de se regrouper en familles ou catégories définies. L'on peut imaginer, par exemple, que tous les élèves représentent un animal et qu'il leur soit demandé de se réunir dans un zoo, en fonction des lieux où a été préparée leur nourriture. M. LODI, qui utilise ce procédé, le nomme "organisation d'ensembles logiques" (2) et suggère que l'on modifie le projet de telle sorte que les participants éprouvent successivement les différentes combinaisons possibles... Ainsi, à l'organisation du zoo en fonction de la nourriture pourra succéder une organisation en fonction de l'environnement thermique, de la nature du terrain, de la protection nécessaire, etc... Ce procédé est alors applicable chaque fois que l'on cherche

(1) Travail de groupe et non-directivité, pp. 23 à 60.

(2) L'enfance en liberté, pp. 101 à 103.

à former les élèves à un mode de classement; il peut être utilisé aussi bien en classe maternelle pour permettre la reconnaissance des couleurs et des formes, dans l'apprentissage des langues pour favoriser la reconnaissance de mots, de propositions ou de phrases selon des critères donnés, dans l'apprentissage de la géographie pour repérer, par exemple, divers types de relief, dans celui de l'histoire pour classer des textes ou des documents selon leur origine, dans celui des sciences naturelles pour répertorier des végétaux, ou en sciences physiques pour identifier des substances chimiques. Il a le mérite d'être négociable en activités de très brève durée, où il suffit de disposer des cartes sur un plan, un schéma, un tableau, ou bien de pouvoir faire l'objet d'un traitement plus élaboré: le professeur d'histoire peut, par exemple, distribuer des articles de journaux d'époques ou d'origines politiques différentes et demander la fabrication de journaux homogènes précisément titrés et datés. Une telle formule permet, en outre, de constituer les groupes sur des capacités très simples et aisément repérables, de distinguer sans ambiguïté l'objectif et le projet, et d'évaluer facilement les acquisitions individuelles réalisées.

Mais il est particulièrement utile, pour envisager les applications de cette proposition, de repérer les différentes sortes de classement selon leur degré de complexité et la nature des matériaux qu'ils mettent en oeuvre. L. D'HAINAUT propose, à ce sujet, une taxonomie fort pertinente en cinq types (1). Pour notre part, dans le cadre du groupe d'apprentissage, nous croyons devoir en distinguer quatre : il y a d'abord les classes formées d'objets identiques; ce sont les plus simples et elles peuvent faire l'objet d'un apprentissage dès l'école maternelle; il y a ensuite les classes composées d'objets disposant d'une caractéristique commune

(1) Des fins aux objectifs de l'éducation, p. 203.

co-extensive à chacun d'entre eux (la couleur, la forme, la grandeur, etc...); il y a également les classes composées d'objets ayant une caractéristique commune particulière, repérable dans leur considération concrète immédiate (c'est le cas du classement botanique ou des familles de mots); il y a, enfin, les classes composées d'objets dont l'apparence extérieure ne révèle aucune proximité mais qui ont une fonction ou une activité communes (comme les catégories grammaticales ou les classements fonctionnels d'objets). A ces quatre types de classes correspondent quatre types de classement et il est toujours profitable, pour faciliter la préparation d'un dispositif pédagogique, de préciser lequel d'entre eux est donné comme objectif. L'on pourra ainsi d'autant mieux élaborer les matériaux de travail, suggérer le projet et spécifier très précisément l'évaluation.

Toutefois, il faut remarquer que tous ces types de classement envisagés ont une limite commune; en effet, ils cantonnent chaque groupe dans la considération d'une caractéristique empiriquement repérable. Or, rien ne garantit que celle-ci soit réellement discriminatoire et puisse permettre de définir strictement la classe considérée. Il peut s'agir d'une caractéristique très générale, qui définit une classe beaucoup plus étendue, ou d'un détail sans signification qui aura été perçu comme déterminant. Le caractère opératoire d'un classement n'apparaît vraiment qu'à la confrontation de différentes classes et à leur mise en relation. En toute rigueur, nous devons donc conclure que l'organisation de groupes d'apprentissage au classement doit être réalisée de telle sorte que les participants puissent constituer des groupes homogènes, représentant diverses classes qui entretiennent entre elles des rapports fonctionnels et permettent ainsi de repérer l'aspect opératoire du classement. Il convient, alors, dans un deuxième temps, de pratiquer un regroupement transversal, réunissant un participant de chacun des premiers groupes et chargé de vérifier la validité de leurs résultats. Ce faisant, nous définissons un deuxième niveau de l'apprentissage inductif qu'il nous faut maintenant considérer de plus près.

L'ordonnancement à partir d'une relation commune

L'on peut concevoir, en effet, les matériaux distribués de telle sorte que leur regroupement s'opère à partir de la relation qu'ils entretiennent dans un ensemble homogène; celle-ci permet alors l'émergence d'un sens, qui n'est pas encore un concept, mais représente la reconnaissance que leur mise en commun revêt une efficacité fonctionnelle, dont chacun d'eux, individuellement, est privé, mais qui apparaît s'ils sont correctement réunis. A ce moment là, ce n'est plus la considération d'une certaine identité des matériaux qui est à considérer, mais bien plutôt leur complémentarité; il ne s'agit plus d'un apprentissage aux procédures de classement, mais à celles d'ordonnancement; ou encore, pour reprendre la terminologie utilisée par les linguistes, l'on passe ici d'un type de regroupement "associatif" à un type de regroupement "syntagmatique" (1).

L'une des formes les plus simples de cet exercice consiste à découper des phrases en mots ou unités sémantiques et à demander aux élèves de reconstituer, en se regroupant, les phrases complètes. Quoiqu'utilisé, le plus souvent, pour des objectifs très simples, ce type de procédés peut être adapté à des apprentissages plus complexes chaque fois que l'on se propose d'aider les élèves à percevoir l'utilité de différents éléments dans un ensemble et l'efficacité de leur agencement. Selon le principe du puzzle, l'on découpe, par exemple, un texte de référence en autant de parcelles que chaque groupe comprendra de membres et l'on demande aux élèves de reconstituer le texte initial; les participants sont alors amenés à essayer diverses combinaisons et à s'arrêter sur l'une d'entre elles. Au cours de ce processus, ils

(1) Cf. en particulier, F. DE SAUSSURE, Cours de linguistique générale, pp. 170 à 175.

apprennent à découvrir empiriquement les relations qu'entretiennent divers éléments appartenant à différentes classes, et le maître est en mesure d'évaluer cette activité intellectuelle en observant l'élève, au terme de l'apprentissage, mettre en ordre ces éléments... Ce principe peut être utilisé dans de nombreuses disciplines : il peut être efficace en géographie, s'agissant d'établir une carte, ou en histoire pour mettre en ordre des événements; il peut faire l'objet d'applications en mathématiques ou sciences physiques : là, ce seront les divers éléments mis en jeu dans la résolution d'un problème, qui seront distribués aux élèves. De façon plus générale, l'on peut distinguer cinq modes de mise en relation différents pouvant faire l'objet d'une application spécifique :

- la mise en relation spatiale qui regroupe des éléments en les considérant sous l'angle de leur distance et de leurs situations géographiques;
- la mise en relation temporelle qui s'attache essentiellement à la chronologie;
- la mise en relation analogique qui réunit des éléments parce qu'ils évoquent conjointement une même réalité;
- la mise en relation sémantique qui les regroupe en fonction de leur signification de telle sorte qu'ils constituent un message cohérent (1).

(1) Dans ce domaine, il serait intéressant d'entreprendre une investigation plus poussée et de s'interroger sur l'efficacité d'un tel procédé pour l'apprentissage de la lecture. L'on sait que la difficulté majeure consiste, ici, à passer du simple déchiffrement à une véritable lecture. Nous nous demandons, quoi que nous ne disposions guère d'expériences sur cette question, si la lecture en groupe d'un texte fabriqué à la manière d'une pièce de théâtre, en distribuant à chaque participant un rôle, ne permet pas à chacun d'accéder plus aisément à la signification de sa propre lecture. La mise en groupe serait alors un outil précieux : en proposant une activité collective où l'apport de chacun interpelle autrui et n'a de sens que par sa relation avec lui, en associant la communication à la lecture, elle faciliterait l'accès aux formes les plus élaborées de celle-ci.

- la mise en relation logique qui articule des éléments en fonction des opérations dans lesquelles ils sont impliqués.

Il va de soi que chacune des disciplines d'enseignement a intérêt à spécifier, pour chaque mise en groupe, le type de mise en relation qu'elle recherche; là encore, la préparation et l'efficacité du dispositif en seront considérablement facilités. Cependant, il faut souligner que, quoi qu'il en soit, la relation entre les éléments sera envisagée, ici, de façon empirique, sous l'angle de leur seule utilité fonctionnelle. C'est pourquoi l'activité du groupe peut être décrite, dans ce cas, comme un tâtonnement combinatoire collectif, au terme duquel il pourra subsister des points aveugles, disposés simplement dans l'ensemble en procédant par élimination. L'efficacité intellectuelle du procédé est certaine, mais celui-ci n'implique pas l'accession à une règle ou à une loi abstraite, connues comme telles. En d'autres termes, nous avons là un type d'exercices opportuns, à l'occasion duquel les sujets acquièrent une habileté dans le domaine opératoire, mais qui ne les contraint pas à passer à l'abstraction. De plus, un certain nombre de difficultés de fonctionnement ne manqueront pas d'apparaître au regard de l'équivocité de certains agencements; celle-ci marque la limite de ce type de regroupements mais peut être aussi l'occasion d'engager de nouveaux apprentissages. Pour la lever, il convient, en effet, de définir des critères de pertinence et cette définition exige le passage à un niveau supérieur d'induction qui, confrontant divers agencements, fasse apparaître la signification de chacun d'eux: il faut alors aller au delà de la simple mise en relation empirique, pour accéder à la compréhension d'une loi: cela peut être effectué grâce à un regroupement transversal qui, réunissant un membre de chacun des premiers groupes, impose la prise en compte de l'équivocité et favorise l'émergence d'une abstraction permettant de la dépasser. Et nous sommes amené ainsi à la définition d'une troisième forme de groupe d'apprentissage à la pensée inductive.

L'abstraction d'une loi ou d'un concept

Les deux premières formes de regroupement inductif différent, nous l'avons vu, par le fait que la première est essentiellement de l'ordre du repérage et s'en tient à un simple classement sur la base de caractéristiques découvertes empiriquement, alors que la seconde tente d'établir une relation entre des éléments, de telle manière qu'ils constituent un ensemble fonctionnel. La première ne peut donc guère dépasser l'identification métonymique (utilisant, pour désigner un ensemble, la partie commune à tous ses éléments), tandis que la seconde peut accéder à l'identification métaphorique (parvenant à désigner un ensemble par une réalité hétérogène à chacun de ses éléments pris séparément). Mais, dans le second cas, l'identification reste, malgré tout, imagée et, quoique se dégageant du concret immédiat, renvoie à un autre élément concret qui est donné, le plus souvent, comme représentant l'ensemble; ainsi la phrase renverra-t-elle à une situation, le texte à un auteur, la démonstration à un problème, les informations historiques à une simple chronologie, géographiques à la considération de distances et de déplacements, et sociologiques à la perception très concrète des différentes occupations des hommes sous l'angle de leur utilité immédiate. Il y a bien métaphore, dans la mesure où la mise en relation fait émerger une identification par un élément nouveau mais il n'y a pas, à proprement parler, création d'un concept. La généralisation, qui se limitait, dans le premier cas, à l'élimination d'une partie des éléments du concret sensible, devient ici transposition à un autre élément du concret, qui apparaît susceptible de le totaliser mais qui n'atteint pas la structure même de l'ensemble, dans la mesure où elle ne la prend pas pour objet. Pour reprendre, une fois encore, la terminologie de L. D'HAINAUT, les deux premières formes de mise en groupe permettent la constitution de "notions" (1) mais n'autorisent pas véritablement la mise en

(1) Des fins aux objectifs de l'éducation, pp. 202 et sq.

place de règles et de principes; elles interdisent, en réalité, l'accès au concept, qui dépasse toujours le simple regroupement de données matérielles et dispose d'une existence propre, dégagée d'une référence concrète immédiate, dans le "répertoire cognitif" (1).

Il faut donc envisager une troisième étape, par laquelle les participants seront amenés à élaborer des lois ou des concepts leur permettant de ne pas seulement désigner un ensemble de phénomènes mais aussi d'en rendre compte et, donc, à terme, de pouvoir agir sur eux. C'est l'objectif que se propose d'atteindre la troisième forme du groupe d'apprentissage à la pensée inductive. Celle-ci consiste à répartir les matériaux du travail de telle sorte que chacun d'eux comporte une application de la loi ou une incarnation du concept et à proposer un projet conçu de telle manière qu'il impose à tous d'accéder à l'abstraction. Que l'on considère, à titre d'exemple, le cas d'un professeur d'histoire et géographie qui cherche à faire comprendre à ses élèves les rapports qu'une société entretient avec son environnement; celui-ci choisit de prendre la question de la forêt et distribue, pour chaque groupe de cinq élèves, un texte différent par personne: le premier, issu de La guerre des Gaules, de CESAR, décrit l'usage que les gaulois pouvaient faire de la forêt, le second montre quelle était la fonction et la perception de la forêt au Moyen-Age, le troisième est le texte d'une ordonnance de LOUIS XIV sur l'exploitation forestière, le quatrième étudie l'évolution de l'utilisation du bois au cours de la Révolution industrielle du XIXème siècle, et le dernier exprime les inquiétudes d'un économiste contemporain devant l'inadaptation de la forêt française

(1) Des fins aux objectifs de l'éducation, pp. 202 et sq.

aux besoins actuels (1). Il convient évidemment, dans un premier temps, d'assurer à chaque participant la maîtrise de son propre document. Cela est toujours facilité par un questionnaire de travail afférent à chacun des textes, permettant d'en comprendre le sens et d'en saisir la portée; des recherches individuelles sont alors nécessaires et, en toute rigueur, elles doivent s'achever par une évaluation des compétences acquises. L'on peut introduire, ici, des groupes d'évaluation réflexive qui réunissent les élèves ayant étudié le même texte et permettent d'améliorer les performances du groupe inductif qui suivra; leur efficacité sera d'autant plus grande que chaque participant saura qu'il devra, très bientôt, faire part de ce qu'il a assimilé; ils ne suppriment pas l'évaluation individuelle et n'interdisent pas les mises au point magistrales, mais peuvent contribuer à les alléger. Dans un deuxième temps, l'on peut engager véritablement l'apprentissage visé et celui-ci sera facilité par le fait que le projet proposé au groupe impose la confrontation des apports et sollicite chacun pour qu'il dépasse l'exemple qu'il vient d'étudier. Ce sont alors les capacités qui entrent en jeu et c'est sur le principe de leur homogénéité que doivent être constitués les groupes; dans l'exemple que nous avons présenté, le professeur pourra suggérer, parmi bien d'autres choses, la confection d'un panneau ou d'un dossier, la tenue d'une conférence ou d'une table ronde, la présentation d'un montage audio-visuel ou d'un film; de plus, selon l'âge et la formation des élèves, il devra donner un schéma très directif et imposer la structure du projet ou bien, au contraire, laisser le groupe libre de la définir. Au terme du travail, ce n'est évidemment pas ce projet qui fera l'objet de l'évaluation mais bien la capacité de chacun à repérer, dans un document différent de ceux qui ont été étudiés jusque là, les rapports entre un

(1) Ces exemples sont empruntés au dossier documentaire réalisé par M. DURAND-BOSSUET et R. GRALHON : Activités autour d'un thème : la forêt. L'on se rend compte à quel point ce type de "dossier pédagogique" représente un outil précieux pour la mise en oeuvre du groupe d'apprentissage.

moment donné de l'évolution d'une société et l'usage qu'elle peut faire de la forêt. La mise en groupe lui aura fourni l'occasion de passer d'une perception conjoncturelle en forme de juxtaposition à une compréhension structurelle lui permettant d'identifier les différents facteurs en jeu et les effets qu'ils produisent.

En réalité, la plupart des disciplines d'enseignement sont en mesure d'utiliser cette forme de mise en groupe : les sciences exactes peuvent y voir le moyen de faire découvrir un théorème ou une loi à partir de la considération de plusieurs exemples et en suggérant un projet qui requière leur mise en application. Le professeur de français peut y trouver l'occasion de faire dégager, à partir de plusieurs textes, le profil d'un personnage de théâtre ou de roman. Le philosophe peut envisager de faire émerger un concept de la confrontation de plusieurs textes ou documents, à condition toutefois de proposer un projet adapté et, comme toujours, la nature exacte de celui-ci dépendra, pour chaque groupe, de l'homogénéité des capacités en présence et pourra prendre la forme d'une dissertation, d'un schéma, d'une conférence, d'un récit de fiction, ou même -pourquoi pas ? - d'une mise en scène.

Plus généralement, toute organisation de cette forme de groupe d'apprentissage exige que soit définie précisément la nature exacte de l'induction qui doit être réalisée. C'est seulement à partir du moment où cela a été fait que l'on peut constituer l'ensemble instrumental et définir le projet du groupe. A titre d'outil de travail, nous proposons de distinguer trois sortes d'induction auxquelles correspondent trois types de matériaux qui seront distribués aux participants.

1) L'induction par concomitance permet de dégager une propriété commune à partir de plusieurs relations, en observant que, dans des contextes différents, les mêmes causes produisent les mêmes effets; elle permet également de faire émerger un concept qui rende compte des différentes manifestations d'un même

phénomène. C'est le procédé qui est employé quand un professeur de chimie propose à plusieurs élèves de réaliser chacun une expérience différente, mettant en évidence la propriété particulière d'un corps, ou quand un professeur d'économie cherche à faire découvrir les relations d'un système monétaire avec la structure industrielle d'un état dans une organisation économique donnée.

2) L'induction par opposition permet de repérer la signification de la présence ou de l'absence d'une relation dans un ensemble, en observant les conséquences que cela entraîne; ce faisant, elle indique l'efficiencia d'une propriété et autorise la construction d'une loi, ou manifeste l'importance d'un concept et permet l'établissement d'une norme (1). C'est le procédé qui est employé quand un professeur de mathématiques veut faire comprendre les modifications entraînées par l'introduction d'un élément dans un problème, ou quand un professeur d'histoire se propose de faire repérer l'importance d'un facteur donné dans un processus historique.

3) L'induction par différenciation permet de mesurer l'effet provoqué par une relation, en considérant les modifications produites par ses variations; l'on peut ainsi quantifier une loi ou rechercher les conditions d'expression optimales d'une norme. C'est le procédé qui est employé quand un professeur de physique veut parvenir à la formulation d'une loi quantitative, ou quand un professeur de français se donne pour objectif la compréhension d'un effet de style créé par l'importance de l'utilisation de tels ou tels termes, de telles ou telles structures linguistiques.

(1) Nous employons ici le terme "norme" pour désigner l'adéquation d'un concept avec les phénomènes dont il rend compte; cet usage inusité, d'un mot plutôt réservé au domaine moral, nous paraît pourtant en concordance avec sa définition philosophique. Il a, au moins, l'avantage de réserver l'usage du mot "loi" aux sciences exactes et d'éviter les confusions et les problèmes épistémologiques qui pourraient naître de son extension à l'ensemble des domaines cognitifs.

Mais, dans tous les cas, l'induction permet de problématiser une situation et de passer d'une relation appréhendée empiriquement à une relation conçue abstraitement...C'est la nature de l'ensemble instrumental qui varie et détermine chaque fois un type de compréhension particulier, que toute discipline d'enseignement se doit de définir en fonction de sa démarche et de ses objectifs spécifiques.

En résumé, si, comme le montrent J. PIAGET et B. INHELDER, l'émergence de l'abstraction se caractérise par l'abandon de "la méthode d'assimilations successives" (1), et la mise en place d'un processus consistant à rendre simultanément présents, dans le registre intellectuel, différents matériaux, de manière à pouvoir concevoir des collections homogènes de plus en plus complexes, alors le groupe d'apprentissage à la pensée inductive, représente un outil pédagogique particulièrement précieux. Il crée une situation susceptible de favoriser l'accès de chacun de ses membres à la pensée abstraite et, à condition que sa pratique soit correctement contrôlée et évaluée, doit pouvoir faire l'objet de nombreuses applications en situation scolaire. Certes, il requiert une importante préparation pour élaborer les matériels de travail. Mais, outre que celle-ci peut être facilitée, dans de nombreux domaines, par l'existence de recueils thématiques de documents, il est clair que l'existence d'une équipe de professeurs ou d'instituteurs pouvant réquisitionner, chacun, des connaissances particulières, sera, sur ce point, particulièrement efficace. Au demeurant, il n'est pas interdit de penser que ces équipes fonctionneront elles-mêmes de façon inductive pour préparer en commun la séquence; les maîtres n'en seront que plus à même de maîtriser, dans leur classe, le travail de leurs élèves.

(1) Cf. La genèse des structures logiques élémentaires, en part. p. 285.

LES DIFFERENTES FORMES DE REGROUPEMENT INDUCTIF

tableau récapitulatif

Regroupement sur une caractéristique commune (formation au classement de données empiriques):

- classes d'objets identiques,
- classes constituées d'objets possédant une caractéristique commune co-extensive à chacun d'entre-eux,
- classes composées d'objets possédant un élément matériel commun,
- classes réunissant des objets ayant une fonction commune.

Regroupement sur une relation commune (formation au classement de données empiriques à partir de leur efficacité fonctionnelle):

- relation établie dans le domaine spatial,
- relation établie dans le domaine temporel,
- relation analogique (évocation commune),
- relation sémantique (signification commune),
- relation logique (opérations successives) (1).

Regroupement sur une structure abstraite (formation à la conceptualisation):

- induction par concomitance (émergence d'une propriété ou d'un concept),
- induction par opposition (efficacité d'une propriété ou d'un concept: établissement d'une loi ou d'une norme),
- induction par différenciation (évaluation d'une propriété ou d'un concept: quantification de la loi, recherche des conditions d'expression d'une norme).

La notion d'opération commune renvoie à l'élaboration d'une loi, elle appartient donc à la troisième forme de regroupement inductif.

OBJECTIF:

-Permettre au sujet d'accéder à une proposition générale à partir de la considération de matériaux empiriques:

- | | | |
|--|---|--|
| * constitution d'une classe à partir d'éléments disposant d'une caractéristique commune. | * découverte d'une relation entre des éléments appartenant à différentes classes. | * accession à une loi ou à un concept à partir de différentes relations. |
|--|---|--|

LE GROUPE D' APPRENTISSAGE A LA PENSEE INDUCTIVE
tableau synthétique

ENSEMBLE INSTRUMENTAL

-A partir de matériaux de travail constituant autant d'expressions différentes d'une même réalité...

PROJET

... le groupe doit réaliser un projet de manière à imposer à chacun de ses membres la mise en évidence de cette réalité.

MODE DE FONCTIONNEMENT

-Chaque participant doit être en possession d'une partie seulement des matériaux nécessaires à la confection du projet et disposer des capacités nécessaires pour y participer.

EVALUATION:

- | | | |
|---|--|------------------------------------|
| * repérer une caractéristique commune à plusieurs éléments. | * mettre en ordre des éléments à partir des relations fonctionnelles qu'ils entretiennent. | * appliquer une loi ou un concept. |
|---|--|------------------------------------|

III - LE GROUPE D'APPRENTISSAGE A LA PENSEE DIALECTIQUE

La spécificité du fonctionnement dialectique

En tant qu'outil pédagogique permettant de faire émerger une proposition générale, le groupe d'apprentissage à la pensée inductive a, on l'a vu, une structure propre. Mais l'on peut légitimement penser qu'il se heurte à une difficulté certaine par le fait qu'un concept ou une loi ne se définissent véritablement que par l'interaction qu'ils entretiennent avec d'autres concepts ou d'autres lois à l'intérieur de systèmes donnés. L'on considérera alors qu'il convient de ne pas s'en tenir à cette pratique et de mettre en rapport les éléments découverts grâce à elle, de façon à renforcer leur compréhension. Mais l'on doit s'interroger sur le statut de cette opération : s'agit-il seulement d'une simple opposition permettant de mieux cerner des définitions entrevues ? Ou ne doit-on pas considérer qu'il existe là un saut qualitatif, qui permet, à partir de la considération de plusieurs réalités induites, d'élaborer un système d'explication susceptible de rendre compte d'un plus large champ d'expérience ? C'est cette dernière hypothèse qui nous permet d'envisager maintenant une nouvelle modalité du groupe d'apprentissage, que nous nommons "groupe d'apprentissage à la pensée dialectique".

L'histoire des idées a donné au mot "dialectique" une multitude de significations : chez PLATON, il désigne le mouvement de la pensée qui permet de remonter, de concepts en concepts, jusqu'aux premiers principes; chez ARISTOTE, l'art de confronter des opinions probables pour en dégager le degré de vraisemblance, et chez KANT, le terme s'applique à tous les raisonnements illusoire, ainsi qu'au travail effectué par le philosophe à leur propos. Mais c'est HEGEL qui a utilisé le plus systématiquement ce terme dont il fait le centre de sa philosophie : il reconnaît, en effet, dans l'Histoire, un mouvement général par lequel deux

contraires s'opposent et engendrent un troisième terme qui les réunit et les dépasse l'un et l'autre. Dans cette perspective, HEGEL appelle "moment dialectique" (1) le passage d'un terme au terme qui lui est antithétique et il fait de la négativité la source de tout progrès intellectuel. Il n'est pas question ici de discuter ces thèses au plan philosophique mais l'on peut, en revanche, considérer que la pensée dialectique, définie par HEGEL, comme permettant d'affronter des concepts contradictoires et, par là, d'accéder à la compréhension d'une situation où ils trouvent place, représente une opération intellectuelle particulièrement importante dans la formation scolaire.

Conscient du caractère strictement opératoire de nos définitions, nous proposons donc de considérer la pensée dialectique comme le processus par lequel l'individu met en relation des concepts, réservant le terme d'induction au processus de formation de ces concepts. L'on trouve d'ailleurs cette distinction, sous une forme approchante, chez L. D'HAINAUT qui sépare nettement l'acquisition des règles et des lois, de celle des systèmes (2), et, de façon plus nette, chez WOODRUFF qui indique que tout processus d'apprentissage comprend deux dimensions qu'il nomme précisément "formation des concepts" et "utilisation des concepts" (3). De plus, il n'est pas impossible de considérer que la célèbre distinction de J. PIAGET entre "les abstractions empiriques" et "l'abstraction réfléchissante" (4) recouvre des réalités du même ordre : alors que les premières insèrent graduellement des "contenus dans les formes" (5) de manière telle que l'enrichissement de celles-ci contribuent à l'appréhension de ceux-là, la

(1) Encyclopédie des sciences philosophiques en abrégé, p. 140.

(2) Des fins aux objectifs de l'éducation, pp. 211 et sq.

(3) cité par A. PARE, Créativité et pédagogie ouverte, tome II, pp. 62 à 66.

(4) Cf. Recherches sur l'abstraction réfléchissante.

(5) *ibid.*, p. 322.

seconde, "grâce au jeu des réversibilités croissantes, aboutit à la construction de structures intemporelles" (1); les premières reposent sur "l'accomodation des schèmes aux objets" (2), tandis que la seconde porte surtout sur l'assimilation des schèmes entre eux "jusqu'à les intégrer en un nouveau cycle total" (3).

Dans cette perspective, nous pouvons dire que l'objectif du groupe d'apprentissage à la pensée dialectique est de mettre chacun de ses participants dans une situation telle qu'il soit amené à concevoir les rapports que différentes réalités abstraites entretiennent entre elles. Il se caractérise alors par sa capacité à représenter les "phénomènes d'interdépendance" (4) qui apparaissent difficilement dans un exposé : le groupe rend présente et visible cette interdépendance et, au terme de son travail, l'individu devra donc être en possession d'un ensemble de concepts et de relations entre ces concepts et leurs attributs. C'est là ce que nous proposons d'appeler un "système", reprenant la définition que R.E. FAGEN et A.D. HALL donnent de ce terme (5). Pour en permettre l'élaboration, il faut que le groupe dispose d'une série de propositions induites et soit conduit à éprouver leurs interactions, passant ainsi de la perception de différences ou d'oppositions à la construction d'une explication générale qui, selon son degré de complexité, couvrira un champ plus ou moins grand d'expériences. Du point de vue de chacun de ses membres, son efficacité doit donc être évaluée par l'aptitude à maîtriser un système de concepts disposant d'une cohérence propre, et dont témoignera son application à un ensemble de matériaux indifférenciés. Il faut insister ici sur une différence essentielle entre la maîtrise d'un concept et celle d'un

(1) Recherches sur l'abstraction réfléchissante, p. 324.

(2) *ibid.*, p. 322.

(3) *idem.*

(4) J.M. ALBERTINI et M. PARISET, Jeux et initiation économique, p.

(5) cité par L. D'HAINAUT, Des fins aux objectifs de l'éducation, p. 211.

système : la première doit être évaluée en fournissant à l'élève des matériaux, certes différents de ceux grâce auxquels a été effectué l'apprentissage, mais néanmoins précontraints, de sorte que leur mise en relation ne puisse faire l'objet que d'une opération univoque; la seconde, en revanche, impose que lui soit fourni un ensemble plus complexe de matériaux, dont l'ordonnement n'apparaîtra que dans l'interprétation systématique qui en sera donnée. Dans ce dernier cas, l'activité de l'apprenant sera multidimensionnelle puisqu'il devra concevoir à la fois les relations entre les matériaux et les concepts, et les relations entre les différents concepts; au demeurant, ce qui caractérise précisément l'élaboration d'un système, c'est que cette deuxième opération donne tout son sens à la première et en garantit la validité.

Si l'on s'interroge maintenant sur le fonctionnement du groupe requis par ce type d'apprentissage, l'on se heurte à une importante difficulté. En effet, il ne suffit pas de charger les participants de représenter chacun un concept et de suggérer un projet requérant leur articulation, pour qu'ils soient en mesure d'accéder à un système général d'explication; car, si le concept peut être déjà présent - au moins partiellement - dans chacun des matériaux distribués, le système, lui, n'est jamais présent dans chacun des concepts. Dans le premier cas, la confrontation, par chacun des participants, des matériaux qu'il possède et de ceux qu'apporte autrui révèle une proposition dont il est, en quelque sorte, déjà porteur et qu'il reconnaîtra à l'oeuvre quand il reconsidérera son apport à la lumière de ce qu'il aura découvert; dans le second cas, il y a réellement dépassement des matériaux de départ et intégration de ceux-ci dans un ensemble théorique où chacun n'aura pas seulement à reconnaître son apport mais aussi à le situer. Le risque est grand, alors, qu'il s'en tienne à une abstraction donnée, qui lui sera apparue comme opératoire, et sur laquelle il s'arrêtera. La décentration produite, dans le regroupement inductif, par la

simple obligation de réunir tous les apports en une seule proposition, disparaît dès lors que la structuration de ceux-ci met en jeu différents concepts et que la proposition d'autrui peut toujours être ramenée à une simple opinion, d'autant moins crédible qu'elle s'oppose à une proposition que l'on a soi-même induite et dont on connaît la fécondité. La mise en groupe pourrait ainsi se réduire à une épreuve de force, où joueraient tous les phénomènes d'influence que nous avons décrits, tandis que le projet n'exprimerait, vraisemblablement, que le triomphe conjoncturel de l'un des participants : il développerait simplement un concept isolé, le gonflant démesurément et phagocytant tous les autres.

Il convient donc de rechercher un processus spécifique de décentration, susceptible d'éviter de tels travers; nous proposons que celui-ci soit constitué par la permutation systématique des rôles, de telle manière que chaque participant soit chargé de mettre en oeuvre, à son tour, tous les éléments constitutifs du système. Ainsi, à chaque phase du travail, chaque élève doit-il présenter une loi ou un concept et se trouver en position d'affrontement avec les autres participants. En s'efforçant d'incarner successivement les différentes composantes du système, il sera amené à intérioriser progressivement le mouvement dialectique, éprouvant personnellement l'originalité et la signification de chaque position et se décentrant par rapport à elle, avec autant de force qu'il s'y était impliqué.

Il existe toutefois un danger réel dans un tel fonctionnement : ne risque-t-on pas d'amener chacun des participants du groupe à un scepticisme radical ? La rotation des tâches ne peut-elle pas aboutir à les mettre toutes sur le même plan, abolissant finalement leur articulation pour juxtaposer simplement des abstractions, qui perdraient ainsi toute prétention à se constituer en système ? A terme, l'activité évoluerait alors vers des formes purement ludiques; la mode de fonctionnement ferait l'objet d'un surinvestissement tel qu'il serait promu "règle du jeu" et

réduirait l'objectif du groupe au plaisir esthétique devant une organisation harmonieuse ou à la mise en concurrence d'exercices d'imitation. Or, la fonction du projet est précisément d'éviter de tels glissements; il doit imposer la structuration des concepts et permettre d'échapper à la fascination du pur jeu de rôle. Il exige que l'apport de chaque membre lui soit systématiquement référé, de sorte qu'en soit éprouvée la fécondité. L'on peut espérer qu'ainsi, par la permutation des rôles et la participation à un projet susceptible de témoigner de la signification de chacun des concepts mis en jeu, chaque participant sera progressivement amené à construire un système général d'explication.

Mise en oeuvre du groupe d'apprentissage à la pensée dialectique

Ainsi conçu, ce type de mise en groupe trouve son application chaque fois que l'on se donne comme objectif de permettre aux élèves d'accéder à la compréhension d'un système plus ou moins complexe dans lequel plusieurs concepts ou plusieurs lois entrent en interaction. Quoiqu'elle puisse progressivement mener jusqu'à eux, cette opération ne doit donc pas être réservée à l'intellection de grands échafaudages théoriques; elle peut intervenir dans tous les domaines du savoir, comme le prolongement naturel de tout apprentissage inductif. Que l'on considère l'exemple très simple que nous développons dans l'annexe n° 5 : il concerne l'usage de deux temps (l'imparfait et le passé composé) dans un récit au passé (1). Certes, l'on conçoit bien que l'on puisse accéder, de façon inductive, à la compréhension de chacun d'eux, découvrant ainsi que le premier marque une progression du récit, tandis que le second indique une pause descriptive ou réflexive. Il est même tout à fait possible que l'opposition

(1) Séquence d'apprentissage à l'utilisation des temps dans un récit au passé (classe de sixième).

entre l'usage de ces deux temps soit utilisée pour faciliter l'accès à la compréhension de leur fonction sémantique respective. Cependant, tant que le processus intellectuel les isole l'un de l'autre, il ne donne au sujet que le moyen de les reconnaître et de les utiliser à bon escient, en considérant chaque fois le contexte précis, mais non de concevoir le tissu narratif constitué par leur interaction. En d'autres termes, ce qui structure le récit de façon originale ne peut pas être atteint par la considération successive de la seule valence de chaque verbe. En revanche, l'on peut espérer que, en répartissant les rôles dans des groupes de trois élèves de telle manière que l'un d'eux soit chargé de l'élaboration de phrases au passé composé, un autre de l'élaboration de phrases à l'imparfait, et le troisième de la cohérence de l'ensemble, l'on mette chaque élève en mesure d'éprouver l'influence sur un récit de l'usage de chacun des deux temps et la signification de leur combinaison. Ce qu'il appréhendait jusque là de façon sectorisée, en isolant un concept et en recherchant les conditions de son application, peut être considéré maintenant de façon globale; l'on dira que, au terme du processus, l'élève a intégré un système linguistique qui lui permet non plus seulement de décider, à l'occasion de chaque cas, de l'usage de l'un des deux temps mais de les combiner en fonction des effets que ces combinaisons vont produire. De plus, selon le même principe de spécification et de permutation des rôles, nous pouvons élargir l'exercice précédant en distinguant, à chaque phase de la rédaction d'un texte, les acteurs, le décorateur, et le metteur en scène. Enfin, pour aborder le récit sous un autre angle, les participants d'un groupe se verront confier la tâche d'incarner les principaux personnages d'un roman ou d'une pièce de théâtre étudiés. Cela pourra être réalisé, alors, selon un mode d'expression imposé par la plus grande homogénéité des capacités dans le groupe et l'on utilisera, selon les cas, l'écriture, le dessin, la parole, le mime ou la forme, plus habituelle, de la représentation théâtrale. Toujours, cependant, il conviendra d'être attentif au fait que le type d'apprentissage visé interdit ici que chacun

s'enferme dans un seul rôle... De tels exercices, évoqués longuement par A. BOAL (1), consistent à permutation systématiquement les interprètes à un signal donné; ils reprennent, à peu de choses près, la formule du "renversement de rôles" mise au point par J.L. MORENO; mais ils exigent, et c'est ce qui en fait leur spécificité scolaire, une démarche inductive préalable au cours de laquelle a été dégagée la spécificité de chaque personnage, ainsi qu'une évaluation finale permettant d'évaluer la compréhension, par chaque élève, de la situation étudiée.

Mais, en réalité, ce type de travail en groupe peut être appliqué dans de nombreuses disciplines. Ainsi, avons-nous souvent travaillé à sa mise en place avec des professeurs d'histoire; ceux-ci y voient un bon moyen de mettre en scène différentes forces sociales ou politiques en jeu dans une situation donnée: ils suggèrent que chaque élève incarne l'une d'elles, à tour de rôle, à l'occasion d'un événement qui peut être tiré au sort. Les professeurs de langue sont, de leur côté, particulièrement intéressés par le fait qu'ils peuvent, grâce à ce procédé, multiplier les situations de verbalisation et favoriser la compréhension de structures linguistiques de plus en plus complexes. Nous avons également observé que des professeurs de mathématiques peuvent tirer parti de cette méthode en demandant aux élèves d'un groupe d'introduire dans la résolution d'un problème, un élément qu'ils représentent chacun à leur tour; cela leur paraît fort utile, en particulier quand il s'agit de notions, de théorèmes ou de lois que les élèves ont du mal à distinguer et qui n'acquièrent tout leur sens que s'ils sont mis en relation. Par ailleurs, si, comme le suggère A. GIORDAN, à propos des sciences expérimentales, "le processus formateur réside dans le dépassement progressif des contradictions" (2), grâce auquel

(1) Cf. Jeux pour acteurs et non-acteurs et Stop, c'est magique!.

(2) Une pédagogie pour les sciences expérimentales, p. 165.

"l'élève se construit" une nouvelle image de la réalité (1), il peut être particulièrement efficace d'incarner ces contradictions par une mise en groupe. Enfin, notons que c'est sur ce principe que sont construits la plupart des jeux économiques élaborés par J.M. ALBERTINI et dont il montre bien, avec M. PARISET, qu'ils révèlent "non seulement l'existence des conflits mais (sont capables), aussi, d'en faire comprendre d'une manière concrète, la nature, puisqu'ils permettent, en quelque sorte, de vivre directement des situations très analogues à ces conflits" (2).

Dans tous ces cas, toutefois, l'on ne peut manquer de s'interroger sur la manière de procéder à la répartition de l'ensemble instrumental. A cet égard, il nous semble qu'il existe trois formules possibles. La plus satisfaisante, mais aussi la plus lourde, consiste à faire opérer à chacun des membres un travail inductif préalable pour chacun des concepts représentés: cela a l'avantage de mettre d'emblée les participants sur un pied d'égalité et de pouvoir engager le fonctionnement dialectique dans les meilleures conditions, mais aussi l'inconvénient d'être long à mettre en oeuvre et de diminuer la saillance du conflit socio-cognitif; chacun aura l'impression d'être en possession du système parce qu'il aura seulement éprouvé les différentes forces qui le constituent; il risque, ainsi, de ne pas profiter de la mise en dialectique, ne percevant pas qu'il s'agit là de toute autre chose que d'une simple juxtaposition. Nous dirons que, dans cette première formule, les matériaux sont homogènes a priori et que, même si, du point de vue du projet, aucun participant n'en mobilise en même temps la totalité, l'ensemble instrumental est le même pour tous dès le départ. Une deuxième formule consiste à engager la mise en dialectique sans autre information pour les participants que la connaissance du concept qu'ils incarnent et d'imposer néanmoins la rotation des tâches. Celle-ci sera d'abord très

(1) Une pédagogie pour les sciences expérimentales, p. 165.

(2) Jeux et initiation économique, p. 46.

tâtonnante, chacun cherchant à imiter les modèles qu'il aura entrevus au cours du premier tour de table et corrigeant ou complétant ses camarades quand ceux-ci tenteront d'interpréter son rôle. Mais, par le jeu des rectifications successives, elle peut néanmoins aboutir à une mise en dialectique d'autant plus efficace que les sujets intégreront progressivement tous les concepts. Cette formule présente l'avantage de mobiliser considérablement les participants; elle comporte le danger de rendre l'exécution du projet très aléatoire et le risque de se dissoudre dans un pur jeu d'imitation. Nous dirons qu'ici les matériaux sont hétérogènes a priori et ne deviennent que progressivement homogènes. Il existe enfin une formule intermédiaire, qui peut apparaître plus facilement accessible; elle consiste à faire précéder la mise en dialectique d'une information à tous les participants, suffisante pour engager le processus, mais qui peut souvent s'opérer, assez économiquement, par une recherche individuelle ou un exposé magistral. Celle-ci n'interdit pas les rectifications réciproques au cours du travail, mais elle assure un ensemble instrumental commun minimal. C'est la formule qui sera le plus souvent utilisée chaque fois que la mise en groupe interviendra, au cours d'un apprentissage, comme un moment particulier de celui-ci, se greffant sur des acquisitions précédentes acquises par d'autres moyens mais que l'on juge utile de "mettre en dialectique". C'est celle que nous utilisons, nous-même, dans la séquence d'apprentissage que nous proposons en annexe n° 5.

Au total, et quel que soit le traitement choisi pour l'ensemble instrumental, le groupe d'apprentissage à la pensée dialectique nous semble une forme de travail particulièrement féconde. Il présente, c'est certain, de réels problèmes de mise en oeuvre, en ce qu'il brise ouvertement la logique économique d'un groupe par la rotation des tâches et interdit la dérive fusionnelle par l'existence du projet. Son mode de fonctionnement peut ainsi apparaître artificiel et provoquer au départ certaines réticences de la part des élèves qu'il ne faut pas sous-estimer.

OBJECTIF:

-Permettre au sujet d'accéder à un système en organisant des concepts.

LE GROUPE D' APPRENTISSAGE A LA PENSEE DIALECTIQUE
tableau synthétique

ENSEMBLE INSTRUMENTAL

-A partir de matériaux de travail constitués de propositions induites et distribués aux participants...

PROJET

... le groupe doit réaliser un projet mettant en évidence l'interaction de ces propositions.

MODE DE FONCTIONNEMENT

-Les rôles sont permutés de telle manière que chaque participant représente successivement chacune des propositions de l'ensemble instrumental; ce procédé est renouvelé autant de fois que nécessaire.

EVALUATION:

-Mettre en oeuvre un système de propositions induites à travers d'autres matériaux que ceux ayant servi à leur élaboration.

On lèvera quelques difficultés en n'hésitant pas à utiliser des supports matériels très simples comme l'affichage, par chaque élève, de son rôle dans le groupe sur une carte qu'il dispose devant lui et que l'on fait tourner au fur et à mesure. Mais, en tout état de cause, c'est le fait de se centrer ouvertement sur les acquisitions effectuées par chacun, qui en fera, progressivement, accepter la pratique

IV - LE GROUPE D'APPRENTISSAGE A LA PENSEE DIVERGENTE

La spécificité du "moment divergent"

Les apprentissages que nous avons envisagés au cours de nos deux derniers types de mise en groupe étaient organisés de manière à permettre au sujet d'accéder à des connaissances précisément définies par le maître. La distribution des matériaux de travail, la nature du projet et le mode de fonctionnement du groupe y étaient strictement programmés en fonction d'un objectif qui sollicitait un certain type d'activité intellectuelle mais dont le résultat était mesuré en termes d'acquisition d'un certain savoir, en conformité avec un concept ou un système déjà élaborés. Or, l'on peut penser que de tels processus réduisent l'intelligence à des opérations intégratrices et n'autorisent pas le développement de ce qu'on appelle généralement la créativité ou, précisément, depuis J.P. GUILFORD, "la pensée divergente" : "L'essence de la pensée divergente réside dans la capacité de produire des formes nouvelles, de conjuguer des éléments que l'on considère d'habitude comme indépendants ou disparates. C'est, si l'on veut, la faculté créatrice, l'imagination, la fantaisie" (1).

(1) G. DE LANDSHEERE, cité par A. BEAUDOT, La créativité à l'école, p. 25.

Les recherches sur ce thème, essentiellement américaines, recensées par A. BEAUDOT (1) ou A. PARE (2), font apparaître la nécessité, dans la formation intellectuelle, de processus spécifiques visant à développer cette forme particulière d'activité intellectuelle. Mais il existe, dans ce domaine, une difficulté particulière, dans la mesure où les résultats de l'apprentissage ne peuvent être évalués par leur conformité avec un donné préalable dont il s'agit justement de s'éloigner. Tant que l'on se contente de bâtir des dispositifs en parfaite conscience de l'objectif que l'apprenant doit atteindre, tant que cet objectif est parfaitement maîtrisé par le maître qui l'a lui-même atteint et peut donc parfaitement le reconnaître, l'évaluation ne fait guère problème. En revanche, quels critères peuvent être réellement pertinents, s'agissant de mesurer la qualité d'acquisitions qui valent essentiellement par leur caractère imprévisible? Les tests de créativité construits par J.P. GUILFORD et systématisés par E.P. TORRANCE utilisent trois types d'instruments de mesure (3) : le score de fluidité (qui indique le nombre de réponses utilisables données par un sujet à une question), le score de flexibilité (qui exprime le nombre de catégories dans lesquelles on peut classer les réponses) et le score d'originalité (qui manifeste la capacité du sujet à inventer des réponses nouvelles, éloignées de celles qui sont habituellement données à la question posée). Certes, nous comprenons parfaitement les inquiétudes de G.SNYDERS devant ce type de procédés (4) : la quantification de la créativité peut apparaître, en effet, comme la sacralisation

(1) Cf. Vers une pédagogie de la créativité, La créativité, recherches américaines et La créativité à l'école.

(2) Cf. Créativité et pédagogie ouverte.

(3) Cf. A. BEAUDOT, La créativité à l'école, pp. 67 à 77.

(4) ibid., interview de G. SNYDERS, pp. 155 à 164.

de la rareté et le culte de l'originalité à tout prix, sacrifiant les valeurs de vérité, ignorant la fécondité d'une découverte pour ne la considérer que sous son aspect étroitement statistique. Mais ces inquiétudes doivent disparaître à partir du moment où l'on assigne aux exercices de créativité une place définie et où la pensée divergente, selon la conception même de J.P. GUILFORD, est articulée avec la pensée convergente de telle sorte que soit mesurée son efficacité à l'intérieur d'un système qu'elle contribue à construire : "En fait, dans la vie de tous les jours, l'individu est fréquemment engagé dans une production divergente, en vue de trouver la réponse convergente; ainsi lorsqu'on est perplexe devant un problème de mathématiques et que l'on essaie toutes les solutions les unes après les autres" (1).

Dans cette perspective, il vaudrait mieux parler de moment divergent plutôt que de pensée divergente, indiquant par là que la divergence n'a véritablement de valeur que si ses résultats sont réintroduits dans un système, mis en interaction avec les différents éléments de ce système, qui acquiert ainsi de nouvelles richesses interprétatives. Avec cette réserve, la divergence peut alors faire l'objet d'apprentissages spécifiques, correctement situés dans l'ensemble d'une programmation et évalués pour ce qu'ils prétendent faire acquérir, ni plus, ni moins.

Si nous cherchons maintenant ce qui caractérise, à proprement parler, la divergence, nous pouvons considérer que c'est la mise en relation d'éléments appartenant à des systèmes différents et dont l'association produit une construction nouvelle, porteuse d'une signification qui n'était pas contenue dans les systèmes antérieurs. Il s'agit d'une forme supérieure de ce que J. PIAGET nomme "la pensée syncrétique" (2), et qui consiste à intégrer

(1) cité par A. BEAUDOT, La créativité à l'école, p. 24.

(2) Cf. Le langage et la pensée chez l'enfant, en part. pp. 131 à 15

progressivement des matériaux hétérogènes sous forme d'une "synthèse subjective", étrangère aux schémas logiques, sans procéder préalablement à l'analyse des éléments mais sans exclure non plus un réaménagement ultérieur de ces schémas à la lumière des hypothèses ainsi entrevues : "Il convient, indique J. PIAGET, de ne pas sous-estimer la pensée par schémas syncrétiques (...). Ces schémas n'ont rien d'inintelligent, ils sont simplement trop ingénieux, trop faciles pour servir à un usage précis. Mais ils seront, tôt ou tard, soumis à une sélection sévère et à une réduction mutuelle qui les aiguïseront et en feront un excellent instrument d'invention" (1).

Tant que l'enfant en reste au stade strictement égocentrique, il manifeste de réelles capacités à la divergence, mais celles-ci sont encore enfermées dans une subjectivité qui lui interdit d'en éprouver la fécondité, c'est-à-dire de les considérer comme des hypothèses susceptibles d'enrichir sa pensée opératoire. Pour reprendre nos propres termes, au stade égocentrique, la divergence n'est pas encore un moment de l'activité intellectuelle, mais elle l'enveloppe toute entière. Il est donc indispensable que l'enfant dépasse ce stade mais il est tout aussi nécessaire qu'il conserve cette capacité syncrétique qui, référée à des systèmes de connaissances objectives, lui permettra de construire des combinaisons nouvelles; "pensée syncrétique et pensée analytique se nourriront alors l'une de l'autre" (2), contribuant à façonner un individu capable à la fois de compréhension et de création.

Plus concrètement, il semble bien que l'individu généralement considéré comme créateur soit celui qui est capable de

(1) Cf. Le langage et la pensée chez l'enfant, en part. pp. 152 et 153; c'est nous qui soulignons.

(2) F. AUBRAL, Génie de la création, p. 75.

suspendre, un temps, ses habitudes mentales pour opérer des agencements inattendus et découvrir des itinéraires qui ne soient pas tracés à l'avance. Un exemple très simple illustrera nos propos. Voici un élève qui écrit dans un devoir de français : "il fait nuit, la lune brille" ; il s'attire inmanquablement des commentaires négatifs de la part de son professeur, qui fait remarquer qu'il s'agit là d'une cliché d'une triste banalité. En revanche, l'un de ses camarades écrit : "il fait nuit, la lune danse"... Le professeur, intéressé, souligne qu'il y a là une image plaisante, féconde dans la mesure où elle dispose d'un réel pouvoir évocateur et peut engager une histoire originale. Si nous analysons, maintenant, l'opération intellectuelle par laquelle l'élève a pu écrire "la lune danse", nous voyons qu'il a été capable d'extraire un mot de son champ sémantique, de le dépayser et de l'employer dans un contexte inhabituel. G. RODARI utilise, pour désigner ce processus, l'expression "binôme imaginaire" (1); il montre longuement que c'est le contact entre des éléments appartenant à des registres ou à des domaines différents qui permet de découvrir de nouvelles possibilités de signification et constitue véritablement le moteur de la créativité. En reprenant, avec lui, les concepts élaborés dans le domaine linguistique par R. JACOBSON, nous pourrions considérer que "l'axe de la sélection" se projette ici sur "l'axe de la combinaison" (2) et restructure celui-ci, produisant un sens nouveau; ce qui revient à dire, avec A. MARTINET, qu'il y a émergence d'une pensée originale "dans un agencement inattendu des unités" (3). Cependant, dans l'exemple que nous avons donné, emprunté à la copie d'un élève de sixième, le sujet risque de s'en tenir à une combinaison conjoncturelle, qu'il ne pourra exploiter que sur le mode narratif : la divergence sera, certes, féconde puisqu'elle permettra d'élaborer une histoire, mais n'engagera

(1) Cf. Grammaire de l'imagination, en part. p. 42.

(2) Cf. Essai de linguistique générale.

(3) Éléments de linguistique générale, p. 14.

pas encore la mise en place d'un système conceptuel nouveau. Il reste à dépasser ce stade en accédant à la métaphore, développement logique de la divergence narrative; mais cela suppose le passage d'une mise en rapport événementielle, qui se présente sous la forme d'une rencontre entre des éléments concrets, à l'image poétique, qui se construit dans une correspondance entre un élément concret et une émotion et devient, dans quelques moments magiques, ce que G. MOUNIN nomme "une allégorie spontanée" (1).

Si l'on mesure aisément la fécondité de la pensée divergente dans le domaine de l'enseignement des Lettres, surtout depuis que les surréalistes ont montré l'importance, dans la création littéraire, d'"associations mentales" effectuées "en l'absence de tout contrôle exercé par la raison" (2); si l'on voit bien que celles-ci peuvent contribuer à enrichir considérablement les capacités d'expression des individus, peut-on en étendre légitimement l'usage à l'ensemble des disciplines ? M. FUSTIER rappelle opportunément que toute invention, dans tous les domaines, est la mise en oeuvre d'une relation : "C'est, dit-il, ce que KOESTLER appelle la bisociation, ce dont LECLERC parle comme d'une combinaison de concepts et A. MOLES comme de l'appétitude à réarranger les éléments du champ de conscience de façon originale" (3).

(1) La communication poétique, p. 63. G. MOUNIN s'exprime ici à propos d'un texte de R. CHAR, où, dit-il, il n'y a pas seulement concordance entre une rhétorique et une signification, mais véritablement "bonheur". Les textes de R. CHAR fournissent d'ailleurs, d'excellentes illustrations de nos propos : ainsi, par exemple, l'expression "les arêtes de notre amertume" (Fu-reur et mystère, p. 19) est-elle bien constituée de deux termes appartenant à des champs différents et dont l'association crée une "image poétique". La structure sémantique est ici du même ordre que celle que nous avons trouvée dans l'expression "la lune danse"; mais la métaphore de R. CHAR est évidemment beaucoup plus riche dans la mesure où elle met en jeu une réalité abstraite et où la correspondance est particulièrement pertinente; elle pourra être formulée d'une infinité de manières qui, pourtant, resteront toutes en deçà de l'évidence immédiate qu'elle révèle.

(2) A. BRETON, Manifestes du surréalisme, p. 37.

(3) Pratiques de la créativité, II, p. 19.

Il souligne également la fécondité de cette hypothèse dans le domaine mathématique, citant les travaux d'A. KAUFMANN qui permettent "d'introduire les mathématiques et l'informatique dans le processus heuristique" (1). En ce qui nous concerne, nous nous demandons si le "moment divergent", tel que nous l'avons défini, n'est pas sans quelque parenté avec ce que C. BERNARD nomme "l'initiative expérimentale" (2): l'idée qui va, dit-il, présider à l'organisation d'expériences, peut naître à propos d'un fait observé par hasard, à la suite d'une tentative infructueuse ou en considérant des théories déjà admises; dans tous les cas, "c'est un sentiment particulier, un quid proprium qui constitue l'originalité, l'invention ou le génie de chacun. Une idée neuve apparaît comme une relation nouvelle ou inattendue que l'esprit aperçoit entre les choses" (3). Et ainsi en est-il, nous semble-t-il, dans tous les domaines : l'esprit, prisonnier d'un système, a tendance à se figer en écartant tout objet, tout fait ou tout concept qui ne ressortent pas directement des principes d'explication qu'il a en sa possession. Au mieux, il renvoie ceux-ci à d'autres systèmes, les considérant comme ne faisant pas partie de son domaine d'investigation. En revanche, l'esprit inventif, non seulement considère les éléments qui lui échappent et modifie en conséquence son système d'explication mais encore envisage sans cesse les relations que celui-ci pourrait entretenir avec des éléments apparemment tout à fait hétérogènes à ceux qui lui ont permis d'y accéder... Ainsi NEWTON, comme le montre EINSTEIN lui-même (4), n'a-t-il véritablement conçu sa théorie qu'en mettant en relation deux ordres de phénomènes qui étaient jusque là considérés de façon isolée : le mouvement des planètes et la pesanteur.

A un niveau plus modeste, et dans l'ensemble des

(1) Pratiques de la créativité, II, p. 20.

(2) Introduction à la médecine expérimentale, p. 65.

(3) ibid., p. 66; c'est nous qui soulignons.

(4) Comment je vois le monde, pp. 185 à 193.

exercices scolaires, il existe, comme le montre E. DE BONO (1), une efficacité de la "pensée latérale": celle-ci fonctionne par sauts, va d'un point à un autre par associations successives, sans définir d'avance sa direction, ni savoir si elle va aboutir; elle encourage les influences de la chance et les juxtapositions accidentelles; elle cherche des interférences nouvelles sans renoncer à revenir, en cas d'échec, au système de pensée dont elle souhaitait se dégager. Cette pensée latérale permet, en réalité, à l'élève, d'effectuer bien des acquisitions, à côté, ou en dépit, des explications rigoureuses du maître; elle lui permet aussi de pervertir provisoirement l'usage d'objets, de mots ou de concepts, pour les intégrer dans un système nouveau, une construction originale où ils acquerront une signification nouvelle. Il convient donc d'entraîner tous les élèves à ce type d'activité intellectuelle, de les amener à mettre en question leurs schémas habituels pour qu'ils envisagent d'autres associations, et se forment ainsi à l'accueil et à la recherche d'éléments divergents. Les dispositifs qui se donneront précisément ces objectifs verront alors leur efficacité rejaillir sur tous les procédés que nous avons déjà décrits. Car, comme le suggère la taxonomie tridimensionnelle de J.P. GUILFORD (2), la pensée divergente, pas plus que la mémoire ou la pensée convergente, ne possède ses objets propres; celle-ci peut contribuer à déterminer tous les "contenus" et à structurer tous les "produits"; elle constitue une rupture féconde, grâce à laquelle le sujet devient véritablement créateur, et c'est pourquoi tout apprentissage gagne toujours à introduire un moment divergent dans son déroulement.

(1) Cf. La pensée latérale.

(2) Cf., en part., G. et V. DE LANDSHEERE, Définir les objectifs de l'éducation, pp. 94 à 96.

Mise en oeuvre du groupe d'apprentissage à la pensée
divergente

A. BEAUDOT évoque, parmi les techniques capables de favoriser la créativité, les expériences de "brainstorming" (1). L'on sait que cette formule, d'origine américaine, consiste à réunir quelques sujets et à leur proposer de mener une recherche en commun sur un thème donné, en explorant les domaines les plus divers, chacun devant s'abstenir de toute critique sur les idées émises par les autres, quelles qu'elles soient (2). Et A. BEAUDOT s'interroge alors : "Que se passe-t-il lorsque le groupe est hétérogène et composé de sujets non informés et non instruits dans une technique particulière ?" (3)

Il rapporte alors une expérience de E.P. TORRANCE (4) qui, composant des groupes de cinq élèves au sein desquels un seul "était remarquable par ses capacités créatrices" (5), constate que seul ce dernier profite de la mise en groupe, les autres se repliant dans une attitude de réserve ou de critique. Or, le problème rencontré ici par A. BEAUDOT tient précisément au fait que le brainstorming est une technique de production d'idées qui se donne ouvertement pour objectif l'efficacité collective et non la formation de chacun des participants. Son application, en situation scolaire, se heurte alors à la difficulté que nous avons longuement décrite : la logique économique du dispositif sacrifie l'intérêt de chacun des sujets et l'on se doute que le brainstorming est un terrain particulièrement propice à l'alternance de l'économique et du fusionnel. Il est d'autant plus difficile de lutter ici contre ce danger que, si, en ce qui

(1) La créativité à l'école, pp. 60 et 61.

(2) B. TORESSE propose une application de cette technique dans le cadre de l'enseignement du français. Cf. La nouvelle pédagogie du français, tome I, pp. 60 à 62.

(3) La créativité à l'école, p. 61.

(4) *idem*.

(5) *idem*.

concerne d'autres opérations intellectuelles, l'on admet assez facilement la perfectibilité, dans le domaine de la créativité l'on recourt volontiers à l'explication par les aptitudes, affirmant qu'il s'agit là d'une affaire de "tempérament" et que le pédagogue n'a guère les moyens d'intervenir sur ce plan.

Or, en ce qui nous concerne, nous ne pouvons évidemment en rester là. Il nous faut préciser comment un groupe d'apprentissage à la pensée divergente peut servir chacun de ses membres. L'objectif étant de leur permettre de relier des éléments qui, dans le fonctionnement habituel de la pensée, sont dissociés, la créativité sera, comme le souligne G. AZNAR (1), d'autant plus facilitée que le stock d'information sera étendu et diversifié. Comme il n'est pas possible de s'en remettre ici aux matériaux possédés antérieurement par chacun des participants, la tâche du maître est donc d'abord de constituer l'ensemble instrumental le plus riche possible. C'est à lui de réunir un maximum de données apparemment hétérogènes mais dont il sait qu'elles peuvent amener le groupe à explorer de nouvelles associations et à expérimenter de nouvelles combinaisons. De plus, il doit également suggérer un projet qui serve de support à ces articulations : là encore, c'est l'existence de ce projet qui évitera l'écueil de l'esthétisme et la rétention dans la simple contemplation de quelques paradoxes attrayants. Enfin, il doit distribuer l'ensemble instrumental de telle façon que chaque participant soit contraint d'opérer des combinaisons entre plusieurs de ces éléments. Notons ici que ce qui caractérise très précisément ce procédé sur le plan instrumental est le caractère disparate des matériaux et leur multiplicité, tandis que, au plan de son fonctionnement, il impose que chaque membre du groupe contribue à l'activité collective en

(1) La créativité dans l'entreprise, en part. pp. 107 et sq.

articulant d'une manière ou d'une autre les éléments qui sont en sa possession avec ceux qu'apporte autrui. L'on voit alors plus clairement qu'un même ensemble de connaissances peut être l'objet d'un traitement inductif ou dialectique, pour en assurer la compréhension, et d'un traitement divergent, pour en faire le support de créations originales. Ainsi, par exemple, dans le cadre de l'enseignement du français, le conte peut-il être étudié, dans un premier temps, par l'intermédiaire de chacun des éléments qu'il met en jeu; nous avons alors un travail de type inductif. Dans un deuxième temps, la structure du récit peut faire l'objet d'une mise en groupe à fonctionnement dialectique, qui amène les participants à percevoir et à comprendre la manière dont il est organisé. Enfin, cela peut être prolongé par un traitement divergent au cours duquel les sujets explorent toutes sortes de combinaisons et parviennent à élaborer des produits originaux (1).

En considérant plus généralement, maintenant, la nature et la fonction des combinaisons divergentes, nous devons constater que, si, dans tous les cas, "l'ouverture se fait par une information venue de l'extérieur du système" (2), celle-ci peut conduire soit à une extension de ce système, soit à la construction d'un système nouveau. Dans le premier cas, les sujets sont amenés à intégrer dans un ensemble homogène, correspondant à un niveau donné d'abstraction (classes, relations, concepts, systèmes) un ou des matériaux qui l'enrichissent et en multiplient les possibilités combinatoires; dans le second, ils mettent en relation ce système avec des informations émanant d'un autre niveau d'organisation cognitive et doivent alors produire un système nouveau. Nous pouvons donc dire qu'il existe deux formes spécifiques de divergence qui interviennent de deux manières bien différentes dans les

(1) Cf. F. DEBYSER, Le tarot des mille et un contes; cf. également notre proposition de "machine à fabriquer des contes" (dans l'annexe n° 6).

(2) H. LABORIT, La nouvelle grille, p. 322.

opérations intellectuelles : l'une est quantitative ou encore "horizontale"; c'est le processus d'assimilation qui y domine; l'autre est qualitative ou "verticale"; c'est le processus d'accomodation qui l'emporte. Du point de vue de l'activité du sujet, la première peut s'opérer de manière empirique par la combinaison de divers matériaux, l'observation de leurs analogies, des effets qu'ils produisent les uns sur les autres, des réactions qu'entraîne tel ou tel agencement; la seconde s'effectue par un passage au plan symbolique, par l'exploration prédictive, la formulation d'hypothèses, la vérification. Il ne faudrait cependant pas croire, comme l'usage des termes empirique et symbolique pourrait le laisser supposer, qu'il n'y a véritablement compréhension que dans la deuxième forme de divergence. Dans les deux cas, extension et compréhension sont, comme le montrent J. PIAGET et B. INHELDER, profondément liées (1): le sujet ne domine jamais les extensions qu'en les restructurant. Il est néanmoins légitime de distinguer la restructuration inclusive de la restructuration projective, dans la mesure où elles imposent la mise en place de dispositifs spécifiques. Car, au plan proprement pédagogique, nous pouvons spécifier deux formes de mise en groupe : l'une utilisera des matériaux disparates, mais susceptibles d'être intégrés dans un ensemble dont les participants devront envisager l'extension, l'autre distribuera des matériaux appartenant à des ensembles différents, déjà maîtrisés, mais dont la combinaison suggérera un ensemble nouveau.

L'on aperçoit assez vite les utilisations possibles, dans de nombreuses matières, de la première de ces deux formes de mise en groupe : le professeur, selon sa discipline, propose à chaque groupe des objets, des faits, des mots, des phrases, des théorèmes ou des lois. A première vue, la mise en commun de ces

(1) Cf. La genèse des structures logiques élémentaires, en part. pp. 283 et sq.

éléments apparaît constituer un ensemble hétéroclite et ne révèle pas de relations entre eux; il s'agit cependant de réaliser un projet en les combinant, chacun devant utiliser impérativement le ou les éléments dont il dispose. Le professeur de dessin trouvera là le moyen d'entraîner ses élèves à opérer des rapprochements inattendus et à composer des formes nouvelles (1). Le professeur de français pourra s'inspirer de cette formule pour permettre la création de récits originaux en imposant l'introduction de personnages, d'objets ou d'événements dans un récit, et nous proposons en annexe n° 5 une séquence d'apprentissage construite sur ce principe (2). Il trouvera également de nombreuses et fécondes suggestions dans les techniques de création issues du surréalisme (papiers pliés, questions/réponses déconnectées, "mots valises", listes, contraires, etc..) (3), ainsi que dans les méthodes proposées par M. FUSTIER pour développer la créativité en formation d'adultes (4). Le professeur de mathématiques, de son côté, fournira aux élèves un ensemble hétéroclite de données, leur suggérant de bâtir à partir d'elles une démonstration originale. Il se sera assuré auparavant que ce travail est bien réalisable malgré l'apparente hétérogénéité des matériaux. Au terme de l'apprentissage, il pourra alors mesurer la capacité

-
- (1) Cf. sur ce sujet, L. KAUPMANN, Le hasard et l'objet; l'auteur montre que la création, dans le domaine esthétique, est profondément liée à l'exploration des "combinaisons possibles", par "la recherche expérimentale": "Nous détournons les objets trouvés de leur destination première, et, en modifiant leur forme ou en leur donnant une utilisation imprévue, nous leur conférons une nouvelle valeur expressive : ils sont devenus des objets remodelés par l'art. Le hasard devient un moyen et débouche sur la création (p.7). Cf. également, C. OZINGA, L'activité créatrice de l'enfant l'auteur ne s'attarde guère sur les pratiques de groupe, mais évoque leur intérêt pour multiplier les pouvoirs inventifs par la combinaison d'apports spécifiques, ajoutant que "le travail en commun (...) exige de chacun qu'il soit prêt à contribuer personnellement à la création de l'ensemble "(p. 146).
 - (2) Séquence d'apprentissage à la divergence narrative (classes de sixième et cinquième).
 - (3) Cf. l'excellente synthèse sur les jeux de français, effectuée par P. LECARME (Jeux de français, catalogue raisonné, constitué par compilation. in Cahiers Pédagogiques, n° 207-208, oct.-nov. 1982, pp. 42 à 67).
 - (4) Pratique de la créativité, en part. "Les méthodes analogiques" (II, pp.41 à 61) et "Les méthodes aléatoires" (II, pp.89 à 111).

de ses élèves à mobiliser des notions ou des théorèmes en dehors des cadres dans lesquels ils ont été utilisés jusque là et à découvrir par là les itinéraires originaux.

Si l'on cherche maintenant à dépasser cette forme de divergence pour favoriser la mise en place d'un système nouveau, l'on s'aperçoit qu'il convient d'élaborer différemment l'ensemble instrumental. Celui-ci doit être constitué de plusieurs séries d'éléments qui se combinent à chaque phase du travail; les matériaux ne peuvent pas être indifférenciés comme dans le regroupement précédent, puisque les combinaisons dont ils feront ici l'objet supposent la conscience de leurs différents niveaux d'appartenance. Il ne s'agit plus d'associer entre elles des données disparates susceptibles d'être intégrées progressivement à un ensemble déjà connu; il s'agit d'associer divers éléments appartenant à des ensembles représentés par les différents membres du groupe, pour accéder à un ensemble jusque là inconnu. Au degré le plus simple, cette formule sera utile chaque fois que, dans une discipline donnée, l'on voudra entraîner les élèves à chercher des connexions significatives entre plusieurs ordres de faits, de lois, de systèmes d'explications ou de structures linguistiques. L'historien verra là un bon moyen pour permettre aux élèves de mettre en relation des données économiques, politiques, sociologiques et géographiques. Le professeur de Lettres en fera un outil pour explorer des correspondances entre des objets et des émotions, construire des métaphores et passer ainsi de la maîtrise d'un système linguistique informatif à la découverte d'un système linguistique "évocatif" : la relation narrative essentiellement événementielle, dont la métamorphose constitue la forme la plus divergente, débouche ici sur des associations plus impliquantes, capables non seulement de développer des facilités combinatoires mais encore de fournir à l'élève un moyen de se reconnaître, le révélant en quelque sorte à lui-même par les images qu'il fait naître. Le mathématicien pourra, lui, utiliser les paradoxes logiques dont M. GARDNER montre qu'ils conduisent à la compréhension des théories

les plus élaborées (1) : les groupes disposant d'éléments "se contredisant" seront amenés alors à dépasser cette contradiction pour construire une explication en rendant compte. Mais ce sont évidemment les travaux interdisciplinaires qui peuvent exploiter le plus facilement cette technique: l'on réunit des élèves possédant chacun des compétences dans une discipline particulière et l'on suggère un projet où ils puissent les mettre en oeuvre en envisageant les combinaisons les plus originales. A l'horizon, se profile le modèle idéal décrit par H. LABORIT d'une "équipe interdisciplinaire" (2) capable de dépasser la logique économique (3) pour déboucher sur la création de nouvelles structures "par la réunion ou l'intersection de plusieurs ensembles disciplinaires" (4). H. LABORIT utilise d'ailleurs, pour définir le mode de constitution de ces équipes, une formule qui correspond bien à nos propres suggestions, puisqu'il parle de participants "monotechniciens" et "polyconceptualistes" (5). En ce qui nous concerne, nous ne pouvons que rappeler l'exigence, que nous avons posée de façon globale concernant l'ensemble des pratiques de groupe, mais qui nous paraît s'imposer ici d'autant plus fortement, d'une diversité des compétences et d'une homogénéité des capacités. Nous concevons parfaitement que cela est assez complexe à réaliser; il est néanmoins des garanties minimales que l'on peut prendre à cet effet : s'assurer que chaque participant est capable de contribuer à la tâche collective et dispose d'un apport original. Les pré-requis fonctionnels qui, dans le cas d'une équipe de recherche à un très haut niveau d'abstraction, ne sont effectivement définissables qu'en terme de capacité à la "polyconceptualisation", peuvent, en situation scolaire, être plus aisément déterminés et

(1) La magie des paradoxes, p. 7.

(2) La nouvelle grille, pp. 325 et sq..

(3) H. LABORIT parle de fonctionnement "thermodynamique".

(4) *ibid.*, p. 325.

(5) *ibid.*, p. 327.

atteints en fonction du type de travail requis par la nature du projet : panneau, exposé, maquette, montage audio-visuel, présentation théâtrale, journal etc... Les pré-requis structurels doivent, de leur côté, toujours faire l'objet d'une évaluation ou, au moins, d'une estimation préalable. Il est parfois possible de considérer ici que la diversité des personnes, de leurs références culturelles, de leur sensibilité esthétique, de leurs expériences antérieures, garantit une hétérogénéité suffisante; l'on peut alors s'abstenir de distribuer rigoureusement l'ensemble instrumental et le groupe peut fonctionner de façon plus libre. Mais, outre que cela exige beaucoup de précautions, de telles considérations ne doivent jamais amener à supprimer les règles régissant la participation de chacun à l'activité collective. Celles-ci jouent, en effet, un double rôle : elles évitent que le groupe ne dérive vers un fonctionnement économique et constituent un rempart efficace contre la pression vers la conformité qui bloque l'accession à la divergence.

Paradoxalement, en effet, les contraintes introduites dans le fonctionnement, l'obligation apparemment artificielle de solliciter systématiquement la participation de chacun, non seulement impliquent tous les membres à l'activité collective mais encore facilitent la créativité dans le groupe : elles imposent de prendre en considération nombre d'hypothèses qui, sans elles, auraient été trop vite éliminées. Il y a là une évidence trop souvent oubliée et sur laquelle insistent, à juste titre, les écrivains et les mathématiciens réunis dans l'OULIPO ... "Les contraintes sont heureuses, généreuses" (1) et donnent à la création de précieuses impulsions.

Au total, le groupe d'apprentissage à la pensée divergente représente un outil pédagogique particulièrement utile;

(1) OULIPO, La littérature potentielle, p. 31.

certes, il convient de ne jamais oublier qu'il n'est pas un "groupe de création", mais vise à entraîner chacun de ses membres à l'exercice de la divergence. Son efficacité doit donc être mesurée par une évaluation individuelle, qui portera précisément sur cet objectif. De plus, comme l'affirme avec humour L. BRUNELLE, rien ne prouve la supériorité de la créativité collective sur la créativité individuelle : "Il valait sans doute mieux que le Moïse restât l'affaire personnelle de MICHEL-ANGE" (1)... Mais rien ne dit non plus que le génie de MICHEL-ANGE n'a pas considérablement gagné à toutes les rencontres et confrontations que celui-ci a eues avec ses collaborateurs et l'ensemble des artistes et intellectuels qu'il a fréquentés. Susciter des rencontres d'où pourront émerger, pour chacun et par chacun, des possibilités d'inventions et de créations originales, telle est la fonction, modeste mais précieuse, des dispositifs que nous venons de présenter.

*

* * *

Au terme de ces remarques qui ont pu apparaître exagérément techniques, nous ne pouvons éviter de nous demander si la complexité des dispositifs que nous avons décrits ne compromet pas leurs chances d'application. Une telle objection appelle deux réponses. D'une part, nos propositions sont utilisables de façon particulièrement souple : il existe une marge de manoeuvre importante entre un minimum d'organisation, qui préserve le groupe d'un fonctionnement sauvage en répartissant les tâches pour s'assurer de l'apport de chacun ainsi qu'en évaluant l'objectif individuel plutôt que le

(1) Travail de groupe et non-directivité, p. 9.

OBJECTIF:

-Permettre au sujet de se dégager de ses habitudes mentales, l'entraîner à opérer des agencements inattendus et à envisager des hypothèses nouvelles.

LE GROUPE D' APPRENTISSAGE A LA PENSEE DIVERGENTE
tableau synthétique

ENSEMBLE INSTRUMENTAL

-A partir de matériaux de travail constitués de données disparates, appartenant à un même ensemble ou à des ensembles différents...

PROJET

... le groupe doit réaliser un projet qui les intègre systématiquement.

MODE DE FONCTIONNEMENT

-Chaque participant doit, impérativement, introduire dans l'activité collective les matériaux qui sont en sa possession.

EVALUATION:

-Fluidité (nombre de réponses à une question donnée),
-flexibilité (nombre de catégories dans lesquelles on peut classer ces réponses),
-originalité (éloignement de ces réponses par rapport aux habitudes et schémas intellectuels antérieurs).

projet collectif, et un maximum d'organisation qui garantisse à l'acte pédagogique le plus de rationalité possible. D'autre part, la complexité de nos propositions tient plus, à notre sens, à ce qu'elles sont encore trop peu répandues qu'à leurs difficultés intrinsèques de mise en oeuvre. Le pédagogue et ses élèves doivent, en effet, se défaire de toutes les images habituellement attachées à la notion de groupe, et c'est certes là le point le plus délicat. Mais on peut supposer que, une fois engagés, de tels travaux pourront être poursuivis en levant une bonne partie des contraintes formelles que nous avons décrites. A partir du moment où les participants d'un groupe d'apprentissage auront compris sa spécificité, ils pourront travailler de plus en plus librement, sans avoir besoin que leur soient rappelées à tout instant les règles nécessaires à leur fonctionnement. Aussi peut-on suggérer qu'un maître qui voudrait utiliser cette technique procède en trois étapes. Dans un premier temps, il imposera des consignes très strictes et s'assurera de leur application, c'est un temps que nous pouvons dire de focalisation sur le dispositif; dans un second temps, il allégera les consignes mais mesurera très précisément les apprentissages individuels réalisés, c'est un temps de centration sur les apprentissages; dans un troisième temps, il pourra enfin laisser les groupes se former et fonctionner de façon autonome : il conservera toujours le rôle essentiel de définition des objectifs, aidera souvent les élèves à constituer leur ensemble instrumental en mettant à leur disposition les matériaux nécessaires ou en leur indiquant comment se les procurer, mais, en cours de leur travail, il se contentera d'attirer l'attention sur les difficultés qui pourraient apparaître; c'est le temps où chacun aura compris et intégré le fonctionnement pédagogique du groupe.

Les expériences que nous avons menées montrent que cette troisième phase peut être atteinte assez rapidement, dans l'espace d'un ou deux mois selon l'âge des élèves, et qu'elle requiert que le maître reste vigilant mais le libère de bien

des préoccupations organisationnelles. Elles nous ont également convaincu que les apprenants, se trouvant progressivement impliqués dans la responsabilité de leur apprentissage, en viennent à considérer le groupe qu'ils constituent comme le meilleur outil de progression pour chacun . En ce sens, nous partageons la conclusion optimiste que les institutrices ayant travaillé avec L. BRUNELLE formulent ainsi :

" Le travail de groupe est un antidote à l'échec, parce que c'est exactement le contraire de la compétition individuelle: la tâche de chacun étant aussi importante que celle des autres, personne ne s'installe jamais dans l'échec, puisqu'il se produit une sorte de rotation de la contribution, décisive au succès de l'entreprise commune "(1).



(1) Travail de groupe et non-directivité, p. 69.

C H A P I T R E I I I

LE GROUPE : SYSTEME OU METHODE D'APPRENTISSAGE ?

Dans la situation de désarroi créée par le sentiment de la caducité des méthodes traditionnelles d'enseignement, le maître, s'il cherche à retrouver une efficacité didactique, est à l'affût de propositions susceptibles de lui apporter à la fois la sécurité d'une approche scientifique et le gage d'un engagement militant contre l'échec scolaire; il espère ainsi acquérir un nouveau statut dans sa classe et donner un sens à sa mission, renouveler son type de rapport aux élèves et garantir que son action ait véritablement un poids sur leur devenir individuel et social. La tentation est grande, alors, de s'emparer d'un outil et d'en faire un système éducatif, érigeant une méthode en théorie, excluant toute autre approche suspectée de mettre en question les finalités que l'on s'est choisies et qui paraissent pouvoir être atteintes, de façon privilégiée, à travers un dispositif donné. Or, le groupe d'apprentissage nous semble particulièrement bien se prêter à ce mouvement et, si l'on n'y prend garde, risque de faire l'objet d'applications intensives au terme desquelles sa valeur didactique pourrait bien être remise en cause. Il convient donc de nous interroger sur ses prétentions à se constituer en système général d'apprentissage et de définir la place qu'il peut légitimement occuper dans l'ensemble de la pédagogie scolaire.

I - LE GROUPE COMME SYSTEME D'APPRENTISSAGE

Groupe d'apprentissage et développement cognitif

L'on n'aura pas manqué de remarquer la parenté entre la progression des différents types de groupe que nous avons présentés et la classification des stades de développement cognitif tels qu'ils apparaissent dans les travaux de J. PIAGET et de ses collaborateurs; nos fréquentes références à ceux-ci ont pu laisser penser que nous considérons qu'il y avait un parallélisme strict entre la structuration de l'intelligence et les travaux de groupe. Ainsi, serait-il possible de considérer que le regroupement à caractère déductif correspond à l'exercice de la décentration que J. PIAGET et B. INHELDER qualifient de "grand processus d'ensemble" (1), que l'on retrouve à tous les niveaux de la structure cognitive (2), libérant progressivement l'individu des représentations subjectives trompeuses, pour coordonner des points de vue différents et construire des représentations de plus en plus opératoires. Il y a là, rappellent les auteurs, une "unité de la conduite" (3), un "processus qui englobe tous les autres" (4), tel que chaque période de l'évolution intellectuelle, quoique faisant appel à des matériaux de plus en plus abstraits, prolonge directement et nécessairement la précédente. En termes pédagogiques, nous pourrions donc dire que le groupe d'apprentissage à la pensée déductive représente un exercice indispensable, requis à chaque phase de l'évolution des sujets, et dont la pratique systématique contribue fortement au développement de l'intelligence.

(1) La psychologie de l'enfant, p. 101.

(2) *ibid.*, pp. 14 à 25, 103 et sq..

(3) *ibid.*, p. 103.

(4) *ibid.*, p. 102.

S'agissant maintenant des différentes phases de ce développement, il serait facile de reconnaître dans les trois formes de regroupement inductif que nous avons dégagées les trois premiers niveaux d'opérations proposés par J. PIAGET (1) : ce que nous avons considéré comme l'induction par une caractéristique commune pourrait être compris comme l'activité supérieure du stade sensori-moteur, où l'enfant substitue "à un monde de tableaux fluctuants, sans consistance spatio-temporelle, ni causalité extérieure ou physique, un univers d'objets permanents, structuré selon ses groupes de déplacement spatio-temporels et selon une causalité objectivée et spatialisée" (2); ce que nous avons défini comme l'induction par une relation commune pourrait correspondre au stade pré-opératoire, où le sujet devient capable de faire des classifications et des mises en ordre, découvrant ainsi la fonction symbolique qui lui permet d'évoquer des réalités absentes grâce à des signes; au stade des opérations concrètes, il pourrait procéder à l'induction de la loi et du concept, mettant en oeuvre des structures de transformation réversibles qui permettent de comprendre la suite logique d'une série d'événements et dégagant ce que J. PIAGET nomme des "invariants" (3) libérés des manifestations immédiates du réel. Au niveau des opérations formelles, la pensée, affranchie de la réalité concrète, pourrait envisager des formes de regroupement dialectique susceptibles de lui permettre de construire des systèmes généraux d'interprétation, tandis que le stade de " l'invention par combinaison mentale" (4), déjà en germe dans l'ensemble des précédents et que

(1) La classification de J. PIAGET a quelque peu varié au cours de ses recherches; nous la reprenons, ici, de façon simplifiée, conscient de l'appauvrir; mais il n'est évidemment pas possible dans le cadre de ce travail, d'en présenter toutes les formes et les nuances.

(2) La psychologie de l'enfant, p. 24.

(3) *ibid.*, p. 101.

(4) La naissance de l'intelligence chez l'enfant, p. 366.

J. PIAGET présente comme "le couronnement" (1) de l'évolution intellectuelle, pourrait s'exprimer dans les formes de regroupement divergent.

Un tel parallélisme, appliqué strictement, devrait inciter le pédagogue à construire des dispositifs de travaux de groupe en respectant scrupuleusement le développement cognitif de ses élèves; le groupe d'apprentissage apparaîtrait, alors, comme un système pédagogique applicable à l'ensemble du cursus scolaire, et dont la mise en place interviendrait selon une progression constante, rigoureusement calquée sur le déroulement des stades de structuration intellectuelle: il devrait s'interdire d'engager certains travaux avant que les sujets aient atteint le stade correspondant, et en exclure d'autres, qui apparaîtraient comme dépassés à un stade donné de leur évolution. Or, cela nous apparaît dangereux à deux égards. D'une part, comme le montre F. HALBWACHS, s'appuyant sur les dernières intuitions de J. PIAGET (2), il n'est pas sûr que certains dispositifs pédagogiques ne puissent pas influencer, de façon déterminante, le développement cognitif; il existe, dit-il, "des actions et des expériences qui jouent le rôle de médiateurs entre le système cognitif et le monde extérieur. Et, bien entendu, ces actions peuvent être suggérées et programmées par l'éducateur "(3). Que ces apprentissages concernent surtout ce que l'auteur nomme les "significations" ne change pas le fait que leur existence même ne peut justifier une position attendiste, et F. HALBWACHS donne lui-même, en exemples, des types

(1) La naissance de l'intelligence chez l'enfant, p. 366.

(2) Cf. Apprentissage des structures et apprentissage des significations, in Revue Française de Pédagogie, n° 57, oct.- nov.- déc.- I981, pp. 15 à 21.

(3) ibid., p. 21.

d'apprentissages possibles ("Quelle est la relation entre la pile et la lumière? Entre la traction d'une locomotive et le mouvement du train?") qui nous paraissent bien pouvoir relever d'une démarche inductive. "Comment, s'interroge-t-il, et à travers quelles mises en correspondances horizontales cet apprentissage sera le plus efficace?" (1) Peut-être le groupe d'apprentissage, tel que nous l'avons défini, peut-il constituer ici un moyen opératoire? Des recherches expérimentales restent à faire dans ce domaine; mais, en attendant leurs résultats, il nous semble que le modèle qu'il propose pourrait précisément représenter cet effort de "mise en correspondances horizontales" qui est donné comme le moyen privilégié d'acquisition des "significations". Quoi qu'il en soit, le pédagogue qui pratique le groupe d'apprentissage doit avoir le souci d'évaluer ses pré-requis et ses résultats, et cela constitue incontestablement une précieuse assurance. D'autre part; s'il est légitime qu'il ne brûle pas les étapes et s'assure, avant d'aborder un niveau supérieur d'abstraction, que le précédent a bien été atteint, il ne doit pas, en revanche, s'interdire des retours en arrière; car, comme le souligne très justement J. BRUNER (2), un state de développement ne supprime pas le précédent et encore moins la nécessité des opérations mentales qui y étaient effectuées. Aussi, serait-ce appauvrir considérablement l'usage du groupe d'apprentissage que d'associer étroitement chacune de ses modalités à un moment donné de l'évolution intellectuelle des individus. En réalité, une certaine souplesse de son utilisation permet, à la fois, de susciter des activités intellectuelles nouvelles et de s'adapter aux exigences propres à chaque discipline ainsi qu'aux objectifs qu'elle entend atteindre. Mais peut-être doit-on alors y voir un système susceptible de couvrir l'ensemble des savoirs que l'école prétend faire acquérir .

(1) Apprentissage des structures et apprentissage des significations in Revue Française de Pédagogie, n° 57, oct.- nov.- déc.- 1981, p. 21. C'est nous qui soulignons.

(2) cité par A. PARE, Créativité et pédagogie moderne, tome II, pp. 59 à 62

Groupe d'apprentissage et organisation des savoirs

Nous avons souvent insisté sur l'intérêt d'opérer des regroupements transversaux qui, reprenant en compte les acquisitions d'un regroupement précédent, permettent d'accéder à un stage supérieur de compréhension. Il s'agit là d'articuler plusieurs types de mises en groupe qui, par paliers successifs, s'élèvent de la simple appréhension d'une caractéristique commune jusqu'à une création originale.

Reprenons, pour illustrer notre propos, un exemple que nous avons déjà évoqué à plusieurs reprises, mais toujours, jusqu'ici, en isolant les différents types de mise en groupe qui le constituent. Voici un professeur d'histoire qui souhaite faire travailler ses élèves sur la Révolution Française; il s'assure d'abord que chaque élève dispose des pré-requis d'apprentissage: ceux-ci, concernant la situation économique, sociale et politique de la France en 1789, ont fait l'objet d'une précédente séquence d'apprentissage, et c'est seulement parce que leur évaluation se révèle positive qu'il décide de s'engager vers de nouvelles acquisitions. Il organise, d'abord, une première phase de travail en utilisant successivement trois formes de regroupement inductif: un article de journal est distribué à chaque élève de manière que ceux-ci puissent être regroupés en journaux homogènes représentant une force socio-politique précise, ou réunis en fonction du thème qu'ils abordent.

- 1- Au départ il propose aux élèves de reconstituer les journaux en combinant les articles selon les courants de pensée auxquels ils appartiennent; des titres peuvent être suggérés pour faciliter cette opération. Dans ce cadre, les élèves procèdent évidemment de façon très empirique, cherchent les indices qui leur permettent de faire figurer leurs articles côte à côte. Ils font largement appel à leur intuition, s'arrêtant à quelques noms ou à quelques figures de style et constituent des ensembles de façon essentiellement tâtonnante.
- 2- Dans un deuxième temps, pour vérifier la qualité des classements effectués, le professeur répartit les élèves en groupes transversaux selon les thèmes traités par leurs articles. Leur projet est alors de présenter à la classe un débat entre représentants des différents courants à l'occasion d'une question précise. Chaque élève est amené à confronter sa position à celle de ses partenaires, et à éprouver, par ce fait, les rapports qu'il peut entretenir avec eux. Là encore, l'opération est très largement empirique, les élèves très attachés à leurs matériaux, interprétant les conflits en termes d'oppositions conjoncturelles.

- 3 - Afin d'accéder à un niveau supérieur d'abstraction, le professeur reforme les premiers groupes et leur suggère de rédiger un nouvel exemplaire de leur journal. Entre temps, un film, une lecture ou un exposé magistral sont venus présenter des événements nouveaux sur lesquels il convient qu'ils prennent position. Il faut donc, maintenant, que chaque groupe mette en commun les expériences acquises par ses membres dans des situations différentes, de façon à dégager la logique qui les commande. Or, ce projet requiert impérativement la participation de chacun, et il importe fort que l'on surseoit à la rédaction immédiate des articles pour imposer la confrontation. Cela peut se faire, par exemple, en demandant la confection d'un éditorial qui sera censé mettre en évidence la spécificité socio-politique du courant qu'ils représentent.

L'on peut considérer alors que les conditions sont réunies pour permettre l'émergence d'un concept, c'est-à-dire d'une intellection dégagée de la référence aux matériaux concrets. Au terme de ce processus, l'évaluation pourra prendre la forme de la rédaction par chacun d'un article dans le domaine qui était le sien et où il exprime, dans des circonstances nouvelles, une position cohérente avec son appartenance socio-politique.

Quoique sommairement présenté, un tel dispositif, dont la réalisation peut s'étendre sur plusieurs semaines, appelle trois remarques. D'abord, nous voyons que, selon l'âge des élèves et les possibilités matérielles dont dispose le professeur, il est possible de stimuler l'activité en confiant à chacun la charge d'incarner un personnage historique précis, en suggérant la fabrication de son costume et la construction de décors; tout cela constituera un précieux support matériel et sera l'occasion d'apprentissages complémentaires. Par ailleurs, il faut noter l'importance du regroupement transversal qui apparaît bien comme le mode d'articulation des différentes formes de mise en groupe : à partir d'un ensemble instrumental de départ, les groupes s'élèvent progressivement jusqu'à l'abstraction en croisant leur composition de sorte que chaque acquisition de l'un d'eux sert de matériaux au suivant. Enfin, et ceci nous amène à la nécessité du groupement dialectique, elle aboutit à ce que chaque élève soit capable de comprendre, voire d'anticiper, les réactions d'une force socio-politique donnée mais risque de l'enfermer ainsi dans une perception très partielle de la situation historique, lui interdisant la moindre distance critique, le moindre accès à un système d'explication susceptible d'ouvrir à une interprétation globale.

- 4 - C'est à ce moment là que le professeur propose un mode de regroupement dialectique : les groupes sont alors reconstitués de façon à ce que chacun d'entre eux comprenne un représentant des différentes forces socio-politiques; il leur est suggéré de reconstituer un débat parlementaire sur une question précise et la rotation systématique des rôles est imposée de manière à ce que chacun puisse éprouver la signification de chacune des forces en jeu et en vienne ainsi à concevoir un système d'explication. Celui-ci fera l'objet d'une évaluation rigoureuse, qui devra témoigner de la capacité de chacun des participants à se représenter globalement cette situation historique et à maîtriser un ensemble de relations structurées entre des concepts et entre chacun d'entre eux et les réalités qu'ils recouvrent.

Mais, puisque jusqu'à présent le travail des groupes a été très dirigé, l'évaluation ne peut porter que sur une explication donnée, conçue par le maître selon son propre système de référence; les matériaux distribués étant strictement programmés en fonction d'un résultat défini à l'avance, il était interdit aux élèves d'envisager d'autres types d'explication que celle que l'on cherchait à leur faire découvrir. On peut considérer légitimement cet objectif comme tout à fait suffisant, en particulier s'il s'agit d'élèves de collège, mais on peut aussi estimer qu'il est souhaitable de les entraîner à dépasser ce stade de compréhension et à envisager à la fois l'extension de ce système d'explication à des réalités nouvelles et l'élaboration de nouveaux systèmes. Tels peuvent être alors les objectifs des deux formes de regroupement divergent.

- 5 - Pour la première, le professeur reconstitue les groupes représentant des forces socio-politiques homogènes et met à leur disposition une banque d'événements nouveaux, inconnus des élèves, impliquant, d'une manière ou d'une autre, les personnages qu'ils représentent et mettant en évidence, autant que faire se peut, des réactions inattendues de leur part. Chacun des membres du groupe tire au sort, à son tour, l'un de ces événements, et tente de l'articuler, en fonction des connaissances qu'il possède déjà, au courant auquel il appartient. Le projet est ici la reconstitution d'une séance d'un club ou d'une réunion politique, au cours de laquelle l'on somme les personnages de s'expliquer sur leurs actes ou leurs prises de position. Il suppose, évidemment, la connaissance de la situation générale et requiert la conscience des enjeux grâce à laquelle l'on pourra proposer une interprétation vraisemblable.

S'il veut maintenant entraîner les élèves à rechercher un nouveau système d'interprétation, le professeur organise un dernier regroupement transversal et met à la disposition de chaque participant une série d'informations concernant les forces qu'il représente et empruntées à un ou des domaines jusque là inexplorés; il peut introduire ici, selon le cas, des données démographiques, économiques ou idéologiques, faire intervenir les questions de politiques étrangères, les influences littéraires ou philosophiques, etc... Chaque membre doit alors faire usage de ces données à l'occasion d'un débat sur un fait précis, mettant en évidence de nouvelles relations et ouvrant à l'élaboration de nouveaux systèmes d'explication. Si les participants ont été suffisamment entraînés au débat par les travaux précédents et s'ils disposent d'une formation théorique de base, ce travail leur permettra alors de mesurer la fécondité des systèmes d'explication qu'ils seront amenés à utiliser et à déceler la portée philosophique du choix de tel ou tel d'entre eux. Mais, en toute rigueur, l'évaluation ne peut porter ici que sur la capacité à imaginer un système permettant d'intégrer des données appartenant à des domaines différents, et l'élucidation de la signification théorique de ces systèmes requiert que l'on engage un nouveau processus inductif.

On nous pardonnera le schématisme de cet exemple, qui ne satisfera vraisemblablement pas l'historien. Nous voulions seulement montrer qu'il est parfaitement possible de concevoir le groupe d'apprentissage comme un système pédagogique qui, par le jeu des regroupements transversaux, permette de gérer un ensemble très important de connaissances. Or, nous voudrions souligner les risques d'une telle systématisation. D'abord, il n'est pas sûr que faire entrer ainsi toute forme de savoir dans ce cadre très rigide n'amène pas à sacrifier la rigueur propre à la discipline et aux contenus enseignés au profit d'une rigueur formelle, somme toute assez artificielle; il ne faudrait pas que les contingences matérielles d'organisation des groupes, le nombre des élèves de la classe, la volonté de mener le plus loin possible le travail par recombinaison transversale, imposent des simplifications ou des assimilations abusives, éliminant des pans entiers de connaissances. Il n'est pas dit qu'il puisse y avoir toujours isomorphisme entre la structure de la classe en groupes et le savoir qu'elle doit permettre d'appréhender. Certes, le pédagogue imaginatif découvrira de nombreuses

occasions de travaux de groupe, mais il ne doit pas, nous semble-t-il, les créer au prix d'un gauchissement, voire d'un travestissement, des connaissances qu'il a mandat de transmettre; certaines d'entre elles exigent peut-être d'autres itinéraires, qu'il ne doit pas éliminer a priori. De plus, si le groupe se prête apparemment très bien à la phase de découverte, il ne doit supprimer ni les travaux personnels indispensables à la phase d'acquisition des mécanismes, ni l'élaboration individuelle qui reste, de toutes façons et dans tous les domaines, l'objectif visé. Enfin, la pratique exclusive du groupe risque d'enfermer l'individu dans un seul mode d'appropriation des savoirs, peut-être très fécond, mais qui pourrait, à terme, le décourager d'entreprendre seul des investigations intellectuelles. Une dépendance étroite s'établirait alors, qui empêcherait l'individu d'accéder à une véritable autonomie.

Groupe d'apprentissage et formation à la démocratie

Plus encore que partout ailleurs, en pédagogie toute méthode produit des effets qui ne se limitent pas à l'objectif qu'elle vise. Il existe ce que D. HAMELINE nomme des "objectifs complémentaires" (1), parmi lesquels il distingue l'objectif de formation, l'objectif de fonctionnement et l'objectif de pratique sociale (2). S'agissant du groupe d'apprentissage, l'objectif de formation concernera les capacités à mettre en oeuvre pour participer à l'élaboration du projet, qui, quoique le groupe soit constitué sur la base de leur homogénéité, feront l'objet d'une pratique susceptible de les développer; l'objectif de fonctionnement sera le plus souvent lié au désir d'évacuer un enseignement magistral dont on considérera qu'il lasse l'attention des élèves et d'engager des formes de travail plus mobilisantes; au sein de cet objectif, se profile d'ailleurs déjà un objectif de pratique sociale: il s'agit de mettre les élèves en situation participative et de faire

(1) Les objectifs pédagogiques..., p. 79.

(2) idem. cf. également pp. 165 et 169.

émerger le savoir de leur interaction; plus profondément, il s'agit d'articuler le développement de la personne à l'activité collective. En ce sens, comme l'affirme vigoureusement H. JOHANNOT (1), le choix d'une méthode d'apprentissage en groupe ressort bien d'une exigence morale et politique; et A. DE PERETTI conclut ainsi une étude sur les techniques de groupe, pourtant plus centrée sur la production que sur la formation : " Il y a une éthique de l'utilisation du

sous-groupement ou du regroupement. La facilitation qu'elle apporte ne saurait être confondue avec une facilité de manipulation (...). La finalité de celles-ci ne peut être oubliée: il importe, grâce à elles, de faciliter les rapports entre les personnes, et d'exercer avec clarté à la multiplicité des relations et des situations propres à la vie sociale de notre époque" (2).

Or, il nous est tout à fait possible de reprendre à notre compte de tels propos : de fait, le groupe d'apprentissage, en dehors même des objectifs d'acquisition qu'il vise, "devrait permettre aux individus de reprendre une certaine maîtrise de leurs relations aux autres" (3). Il donne à chacun le sens de son utilité sociale en même temps qu'il lui permet de s'enrichir de l'apport d'autrui; il facilite les échanges en imposant de surmonter les phénomènes émotionnels trop puissants, au nom même du profit que chaque participant pourra en retirer; il inscrit la solidarité dans son mode de fonctionnement, ouvrant la voie à une démocratie authentique.

(1) L'individu et le groupe, en part. pp. 26 et 27, 105 et 106.

(2) Eléments pour une théorie des techniques de groupe, in Les amis de Sèvres, Déc. 1978, N° 4, pp. 102 à 117. Dans ce texte, A. DE PERETTI analyse, en particulier, l'ensemble des rôles requis pour le bon fonctionnement d'un groupe (pp. 109 à 111); le tableau qu'il propose nous paraît particulièrement intéressant et utile, à condition toutefois que l'animateur impose la rotation des rôles; le modèle proposé par l'auteur peut alors être rapproché de ce que nous avons nommé "groupe d'apprentissage à la pensée dialectique".

(3) ibid. p. 116.

Car, comme l'a souligné F. BOURRICAUD (1), l'exercice de la "démocratie" dans un groupe ne requiert pas seulement que l'on y décrète une égalité formelle, elle exige que l'organisation du travail soit conçue de telle manière que chaque participant bénéficie de la vie de groupe pour autant qu'il y est impliqué et, ajoute-t-il, "la coopération est d'autant plus efficace qu'elle satisfait aux exigences de l'action logique" (2). Rien n'interdit alors de penser que le groupe d'apprentissage réalise cet idéal démocratique, proposant une organisation rationnelle susceptible de servir à la fois l'intérêt collectif et individuel. L'on peut même risquer ici une transposition pédagogique de la fameuse formule de ROUSSEAU définissant le "pacte social": le groupe serait alors "une forme d'association qui encouragerait et promouvrait de toute la force commune le développement intellectuel et les connaissances de chaque associé, et par laquelle chacun s'unissant à tous, travaille en réalité pour lui-même et reste aussi autonome qu'auparavant" (3). Dans le groupe d'apprentissage, en effet, chacun met en commun ses compétences pour contribuer au projet collectif et reçoit, en raison même de cette participation, des connaissances nouvelles. De plus, ce qu'il perd en liberté d'initiative est regagné en autonomie véritable, puisque chaque sujet y acquiert des moyens supplémentaires grâce auxquels il peut réengager de nouveaux apprentissages. Il troque ainsi une liberté formelle contre une liberté informée, non par sa seule force, mais par la force bien plus grande de la collectivité. Contrairement à ce qui se passe dans le groupe de production, personne ne se met au service de l'un des associés pris séparément, car "se donnant à tous (l'on) ne se donne à personne"(4);

(1) Cf. La démocratie dans les petits groupes, in Cahiers Internationaux de Sociologie, vol. XIX, 1955, pp. 104 à 113.

(2) *ibid.*, p. 112.

(3) Rappelons la formule de ROUSSEAU que nous nous permettons ici de dévoyer : " Trouver une forme d'association qui défende et protège de toute la force commune, la personne et les biens de chaque associé, et par laquelle chacun s'unissant à tous n'obéisse pour tant qu'à lui-même et reste aussi libre qu'auparavant" (Du contrat social, Livre I, chap. VI, p. 90).

(4) *ibid.*, p. 92

et, contrairement à ce qui se passe dans le groupe fusionnel, personne ne s'aliène au groupe dans son ensemble sans autre contrepartie qu'une satisfaction affective, ce qui rendrait l'association "nécessairement tyrannique ou vaine" (1). Chaque sujet, en revanche, se met à la disposition d'un projet commun qui n'est ni une addition économique, ni une unité fantasmagorique, mais une réalité dont la constitution lui permet de dépasser un état donné de ses compétences. Il ne reçoit rien de tel ou tel individu du groupe, il reçoit de l'activité collective toute entière, à laquelle il participe au même titre que tous les autres. L'égalité est totale, car "chacun se donnant également, la condition est égale pour tous" (2) et "nul n'a intérêt de la rendre onéreuse aux autres" (3). Ne peut-on pas considérer alors que le fonctionnement du groupe d'apprentissage est réellement démocratique, préfigurant un système socio-politique, auquel il ôterait, pour une part, son caractère utopique ?

Une telle position est évidemment séduisante; elle se heurte, malgré tout, à plusieurs difficultés. La première concerne le statut des apprentissages : ne peut-on craindre que ceux-ci soient progressivement ramenés au rang de simples prétextes, les objectifs secondaires évacuant alors l'objectif principal ? Il y aurait ici majoration des effets sociaux du dispositif et dévalorisation de ses effets cognitifs. Le groupe évoluerait vers un parlementarisme tout à fait formel qui se fixerait sur des règles, se crispait sur un fonctionnement mécanique, plus attaché qu'il serait à respecter coûte que coûte un modèle, plutôt que d'en mesurer les effets. Or, dans la mesure même où les acquisitions individuelles se trouveraient ainsi plus ou moins sacrifiées, il devrait alors abandonner ses prétentions, qui le constituaient comme "contrat pédagogique" et, selon l'âge des participants, serait réduit à un simple jeu ou à un débat à caractère essentiellement esthétique.

(1) J. J. ROUSSEAU, Du contrat social, Livre I, chap. VI, p. 91.

(2) idem.

(3) idem.

Plus grave à notre sens, la systématisation du groupe d'apprentissage comme "démocratie scolaire" entretiendrait une terrible illusion sur le double plan de la nature réelle de la démocratie et de la notion d'apprentissage. En faisant l'impasse sur le fait que le maître conserve, en réalité, le pouvoir et qu'il préside à l'organisation du travail en même temps qu'il est habilité à en évaluer les résultats, l'on procède à un amalgame dangereux entre le domaine cognitif, qui requiert la reconnaissance d'une compétence, et le domaine politique, qui impose le choix de valeurs. Certes, il convient que ce dernier soit le plus informé possible et que, pour en assurer l'efficacité, il fasse appel à des compétences reconnues; mais le groupe tout entier est ici amené à prendre des décisions qui ne se réduisent jamais à la mise en oeuvre de simples informations. Dans le domaine pédagogique, en revanche, c'est l'éducateur qui prend les décisions et, même s'il laisse aux élèves une marge d'initiative, il doit en contrôler l'application. Abandonner une telle distinction reviendrait ou bien à faire de la démocratie une simple organisation des relations interpersonnelles sous la direction d'un homme ou d'une institution qui garderaient la maîtrise des objectifs et définiraient, seuls, les options fondamentales, ou bien à faire de l'apprentissage un processus spontané dont nous avons montré qu'il ne pouvait être que très étroitement utilitariste... "C'est à l'enseignant à programmer, à l'intérieur du programme officiel, son propre enseignement", dit O. REBOUL (1); car lui seul est en possession des connaissances qui lui permettent d'organiser les apprentissages de façon efficace. Ainsi, comme le dit L. BRUNELLE, il est vraisemblable que beaucoup de malentendus "concernant la non-directivité pédagogique, sont venus d'une distinction insuffisante entre l'attitude du maître et le travail du groupe" (2). En réalité, si celui-ci peut prendre la forme d'une

(1) Qu'est-ce qu'apprendre ?, p. 138.

(2) Travail de groupe et non-directivité, p. 89.

co-opération et mettre chacun de ses membres en position d'égalité, c'est précisément parce que le maître garde le pouvoir de l'organiser et garantit, par les objectifs et les règles qu'il impose, la participation et le bénéfice de chacun.

Est-ce à dire, alors, que les techniques de groupe que nous proposons n'ont aucune valeur éthique ? Certes, non. Mais elles ne l'ont qu'en tant qu'elles ne prétendent pas préfigurer ou réaliser un modèle politique. Elles ne forment à une solidarité lucide que si elles ne se font pas passer pour des instances de décision, n'étant que des moyens de découverte. Plus encore, c'est seulement dans la mesure où elles acceptent ainsi de se situer, modestement, comme des outils, qu'elles permettent aux individus de prendre avec les objectifs qu'ils atteignent la distance critique qui leur permettra d'effectuer progressivement des choix de plus en plus éclairés et donc de fonder une démocratie politique authentique.

Il nous faut donc renoncer à ériger le groupe d'apprentissage en système pédagogique global. Cela ne serait légitime, ni au plan du développement intellectuel de l'enfant, ni au niveau de l'organisation des savoirs, ni dans le domaine de la formation politique des élèves. En revanche, peut-être convient-il de reconnaître en lui une simple méthode, c'est-à-dire une manière de gérer, pour un temps donné et sur un objectif défini, les relations des élèves entre eux et avec le savoir, une situation originale dont il reste à définir la portée .

II - LE GROUPE COMME METHODE D'APPRENTISSAGE

Afin de préciser et de valider cette hypothèse, nous avons cherché à comparer les effets du groupe d'apprentissage à ceux d'autres pratiques pédagogiques. Nous présentons ci-dessous les principes directeurs et les conclusions de cette recherche, effectuée de 1978 à 1982, auprès d'élèves de sixième, quatrième et troisième du collège Saint-Louis. La structure

pédagogique du collège que nous avons décrite (1), ainsi que la collaboration de nombreux collègues, en ont considérablement facilité le déroulement. Bien sûr, nous sommes conscient que, s'effectuant dans des conditions particulières et touchant à des questions auxquelles les élèves étaient sensibilisés par le fonctionnement même de l'école, ce travail ne peut prétendre dégager des lois "objectives", indépendantes de l'expérimentation engagée. Plus encore, les dispositifs de contrôle, réfractant l'organisation générale du collège, favorisent d'autant mieux la mise en oeuvre des capacités qu'elle permet d'atteindre qu'ils apparaissent comme une manifestation particulièrement saillante de celle-ci. En fait, ils permettent plus de juger du bien-fondé de l'expérimentation elle-même qu'ils ne fournissent une description exacte des effets des différentes méthodes pédagogiques considérées abstraitement et indépendamment du contexte où elles sont pratiquées. En toute rigueur, les résultats qui vont suivre, comme la méthode utilisée pour les atteindre, sont donc indissociables d'un effort général de diversification des itinéraires d'apprentissage autour d'objectifs communs. Nous ne pouvons prétendre que l'on effectuerait dans tous les collèges des observations identiques, mais nous voulions vérifier que, à partir du moment où l'on accepte l'hypothèse d'une école plurielle, l'on doit alors conférer au groupe d'apprentissage le statut d'une véritable méthode et lui assigner ainsi sa juste place.

Principes directeurs et dispositif de la recherche

Comme le signalent J.P. ASTOLFI et L. LEGRAND (2), l'exploration systématique des effets de la différenciation de la pédagogie n'a guère été engagée. Des pesanteurs institutionnelles, des

(1) Cf. infra, deuxième partie, chapitre III : A propos d'une expérimentation pédagogique.

(2) Différencier la pédagogie, in Pour un collège démocratique, p. 37

inquiétudes de la part des maîtres craignant d'être hâtivement jugés, un désintérêt certain pour des questions considérées comme secondaires au regard de la compétence requise dans un domaine du savoir, l'assimilation rapide entre les problèmes de méthode et les problèmes de discipline dans la classe, constituent certainement des explications plausibles de cette carence. Mais il faut y ajouter de réelles difficultés méthodologiques : il est clair, en effet, que la personnalité d'un professeur ou d'un instituteur, interférant avec la méthode qu'il utilise, contribue largement à en modifier les effets; si ce fait, reconnu et exploité en tant que tel, peut représenter une chance supplémentaire offerte aux élèves, il n'en constitue pas moins un obstacle à la mesure de l'efficacité spécifique d'une méthode. De plus, il n'est jamais facile de distinguer ce qui, dans les résultats d'un apprentissage, est dû, d'une part, aux acquis antérieurs, à l'habileté déjà existante dans la discipline concernée, ou à l'intérêt manifesté par l'élève à son égard et, d'autre part, à l'activité déployée précisément à cette occasion.

Ces obstacles peuvent, cependant, être partiellement levés. Pour cela, il convient d'abord de confier à un même professeur la charge d'effectuer plusieurs séquences d'apprentissage en utilisant chaque fois l'une des méthodes qui auront été préalablement définies. Ce dispositif sera d'autant plus probant qu'on le reproduira en impliquant divers professeurs et que l'on s'assurera que chacun d'eux manifeste une préférence personnelle pour une méthode différente. En ce qui concerne, maintenant, la mesure des résultats obtenus grâce à chacune d'elles, il est nécessaire de neutraliser les éléments qui ne sont pas directement en rapport avec l'objectif poursuivi; l'on doit donc élaborer un test d'évaluation et soumettre chaque élève à ce test avant et après chaque séquence: l'on ne prendra alors en compte que les écarts entre le score initial et le score final. Certes, un tel procédé n'élimine pas la variable représentée par les capacités qui, déjà acquises dans la matière où s'effectue l'apprentissage, peuvent faciliter

considérablement l'accès aux connaissances proposées; mais l'on peut supposer ou bien que ces capacités interviennent de façon identique quelle que soit la méthode utilisée, ou bien qu'elles ne s'expriment que dans le cadre de l'une d'entre elles, et c'est ce dernier phénomène, précisément, qui est l'objet de la mesure.

Il reste alors à définir les méthodes qui peuvent être l'objet de l'expérimentation; outre le groupe d'apprentissage, nous en avons retenu trois : le cours magistral, le travail individualisé par fiches et le groupe informel constitué librement, disposant de documents et matériaux qui lui sont attribués globalement. Ce choix s'explique, à la fois par le fait qu'il s'agit des méthodes les plus largement répandues au collège et que leurs caractéristiques les rendent aisément utilisables dans la plupart des matières. De plus, toutes quatre pouvant être réalisées à partir de divers supports, il est possible de solliciter les professeurs chargés de les mettre en oeuvre pour qu'ils diversifient ceux-ci, utilisant aussi bien l'expérience, l'image, le schéma que le discours écrit ou oral (1). Certes, d'autres méthodes, comme le monitorat ou le jeu, pourraient faire l'objet de comparaisons fructueuses, mais celles-ci requièrent des conditions particulières, qui ne sont pas toujours réunies dans le cadre habituel d'une classe soumise à un programme précis.

(1) Nous n'avons pas envisagé ici de mesurer l'impact de l'usage de ces différents supports sur les résultats des apprentissages. Non que nous négligions ce phénomène, mais parce que nous nous situons sur le plan plus général des méthodes conçues comme des "manières d'organiser la vie de la classe" (G. AVANZINI, Immobilisme et novation dans l'institution scolaire, p. 22). Rappelons, en effet, qu'un cours magistral peut être à dominante auditive ou visuelle, que le maître peut y employer les diapositives ou le cinéma; y réaliser des expériences devant ses élèves. De même, le travail individualisé peut être à dominante écrite (fiches) ou orale (laboratoire de langue), faire appel à des schémas ou s'en tenir au discours, etc.. Si l'on voulait évaluer précisément le rôle des supports utilisés, il conviendrait de mener une expérimentation en combinant, pour chaque séquence, l'homogénéité du support et l'hétérogénéité des méthodes. Mais, dans le cas qui nous occupe, la validité des résultats est soumise à l'exigence inverse : elle impose que chaque séquence multiplie les supports tout en s'en tenant à une seule méthode.

A partir de ces principes, nous avons donc mis en place le dispositif général représenté par le tableau ci-dessous :

| | Méthode n°1: cours magis- tral | Méthode n°2 travail indi- vidualisé | Méthode n° 3: groupe in- formel | Méthode n°4: groupe d'ap- prentissage |
|-----------------|--------------------------------------|---|---------------------------------------|---|
| - Objectif n° 1 | Classe A | B | C | D |
| - Objectif n° 2 | Classe B | C | D | A |
| - Objectif n° 3 | Classe C | D | A | B |
| - Objectif n° 4 | Classe D | A | B | C |

Les résultats obtenus à l'aide de ce dispositif peuvent alors faire l'objet d'une triple lecture. D'abord, il est possible de ne considérer que les corrélations existantes entre le degré de réussite individuelle et la méthode utilisée: l'on ne fait pas intervenir ici la variable constituée par l'objectif et l'on obtient des indications générales sur l'efficacité de chaque méthode, le nombre d'élèves qu'elles font progresser sensiblement et l'importance relative de ces progressions. Ensuite, l'on peut se pencher sur les corrélations existantes entre les performances obtenues selon chacune des méthodes en fonction de l'objectif visé: à ce moment là, l'analyse cas par cas n'est plus possible puisque les élèves n'ont poursuivi chaque objectif qu'avec une seule méthode. Il faut donc considérer les résultats pris globalement et en tirer des conclusions prudentes sur le degré d'opportunité d'emploi de telle ou telle méthode pour favoriser plus spécialement la poursuite de tel ou tel type d'objectif. Enfin, il reste à envisager les corrélations existantes entre la progression effectuée par les élèves selon une méthode donnée et la personnalité du professeur chargé de la mettre en oeuvre : mais, outre les problèmes déontologiques et

psychologiques qui peuvent se poser à cette occasion, l'on se trouve alors devant une difficulté méthodologique grave puisque l'on cherche à repérer les effets d'une variable que l'on avait jusque là voulu neutraliser. Cependant, l'on ne peut pas éviter de poser le problème en ces termes; car la précaution préalable d'engager le dispositif avec des professeurs aux compétences différentes et complémentaires, ne pouvant être réalisée d'abord que de manière relativement empirique, rien ne garantit qu'il y ait correspondance entre la préférence et l'efficacité. Or, si l'on cherche à optimiser les ressources d'une équipe pédagogique, il convient d'éclaircir ce point. Et, en toute rigueur, la seule manière d'y parvenir est de multiplier le dispositif de base autant de fois qu'il y a de professeurs impliqués, de telle manière que chaque classe ait pratiqué chaque méthode avec chacun d'eux. Toutefois, dans la perspective d'une recherche-action, il n'est pas vraiment nécessaire de distinguer l'efficacité propre de la méthode des capacités de la personne qui la met en oeuvre... Aussi peut-on souvent se contenter de lire les résultats obtenus par le dispositif de base en observant les corrélations "professeur/méthode" qui apparaissent comme les plus efficaces.

Au terme de ces trois lectures, l'on peut espérer en combiner les conclusions et dégager ainsi quelques enseignements généraux. Rappelons cependant que, en aucun cas, l'on ne peut s'autoriser de ces résultats pour construire un modèle à prétention universelle, établissant de façon univoque et définitive les rapports entre la population, les programmes, les professeurs et les méthodes scolaires. En revanche, l'on peut espérer mettre en relief un certain nombre de "variables décisionnelles" (1) dont la connaissance soit susceptible d'éclairer l'activité pédagogique. Aussi, sans nier

(1) G. DE LANDSHEERE traduit ainsi la formule de B.S. BLOOM "alterable variable" (Cf. Introduction à la recherche expérimentale en éducation, pp. 47 et 76).

l'existence de nombreuses autres variables qui n'auront pas été prises en compte (1), l'on cherchera à signaler l'importance du processus méthodologique en tant qu'organisation des relations entre les apprenants, le maître, et le savoir, sur le résultat des apprentissages. Et, quoiqu'il soit tout à fait chimérique de chercher à en chiffrer les effets de façon rigoureusement exacte, l'on dégagera des indices suffisamment significatifs pour que le maître puisse ajuster ses pratiques dans la classe en fonction des moyens dont il dispose, des contraintes auxquelles il doit faire face et des besoins qu'il aura observés chez ses élèves.

Présentation et interprétation des résultats

Nous présentons ici les résultats de plusieurs enquêtes effectuées sur ces principes de 1978 à 1982. A la suite de chacune d'entre elles, nous avons cherché, par des entretiens avec les élèves et professeurs impliqués, à comprendre la signification des nombres obtenus. C'est dire que nos conclusions doivent tout autant à l'observation collective des comportements qu'à l'analyse statistique. Et, s'il n'était guère possible d'insérer ici des retranscriptions d'entretiens et des comptes-rendus de réunions sans alourdir considérablement notre démonstration, il serait injuste de ne pas souligner l'importance de cet ensemble de matériaux, sans lesquels nous n'aurions pu dépasser les simples constats.

(1) Cf. à ce sujet, "le modèle pour l'étude de l'enseignement en classe", de M. DUNKIN et D. BIDDLE (in G. DE LANSHEERE, Introduction à la recherche expérimentale en éducation, pp. 63 et 64) Celui-ci propose une classification des variables en quatre séries (variables de présage, variables contextuelles, variables de processus, variables de produit). La variable méthodologique, qui entrerait dans le cadre des variables de processus, n'est pas vraiment présente dans ce modèle qui ne parle, de façon très générale, que des "habiletés" de l'enseignant; cette absence est significative de la difficulté des chercheurs en Sciences de l'Éducation à se dégager de la seule étude des variables psychologiques, sociologiques et institutionnelles pour considérer les questions d'ordre didactique.

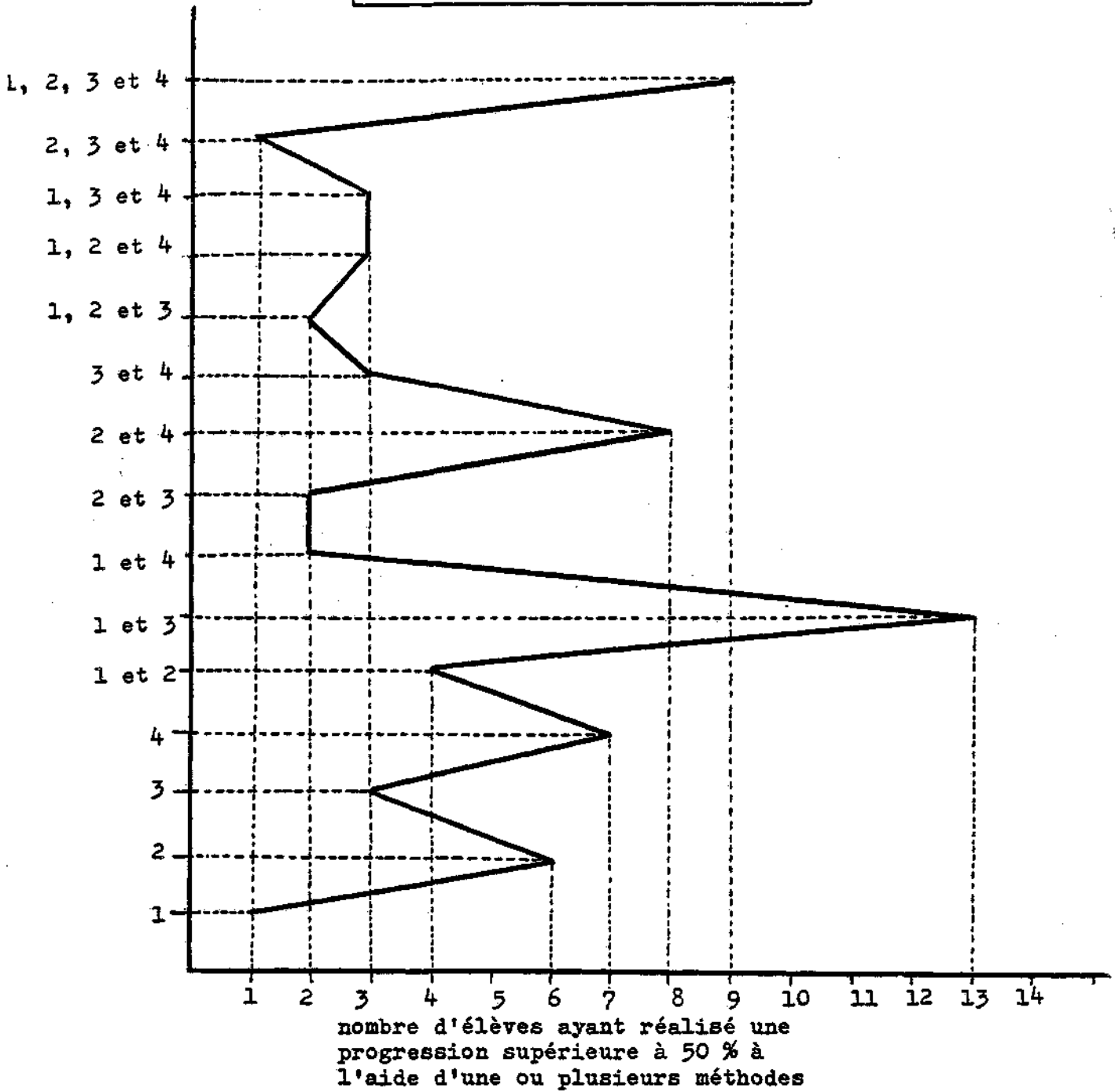
- 1) Corrélations entre le degré de réussite et la méthode employée, du point de vue de chaque élève :

La première constatation, la plus frappante au vu de l'ensemble des résultats, la plus saillante à l'observation des comportements des élèves, concerne l'extrême différence de la progression de chaque individu selon la méthode utilisée. C'est, en effet, ce qui ressort d'une étude réalisée dans le cadre de l'enseignement du français, portant sur cent huit élèves de sixième, répartis en quatre classes de vingt-sept, auxquelles il était proposé, selon le dispositif que nous avons décrit, d'atteindre quatre objectifs selon quatre méthodes différentes : pour traiter la masse importante d'informations ainsi récoltées, nous avons isolé, dans chaque classe et pour chaque méthode, ceux dont la progression était supérieure à 50 pour cent (1), à l'occasion de la séquence considérée (2). Le schéma ci-après récapitule les résultats obtenus par ce procédé; il est aisément lisible, à condition, toutefois, de bien repérer que l'on indique, chaque fois, en abscisse le nombre d'élèves qui ont progressé selon l'une ou l'autre des méthodes dont les combinaisons sont portées en ordonnée.

-
- (1) Le standard de 50 % de progression a été fixé empiriquement; nous croyons toutefois qu'il peut constituer une césure pertinente dans la mesure où il signale que l'élève a effectué une progression qui le détache de son score initial.
 - (2) L'enquête a été réalisée au cours de la deuxième moitié du second trimestre. Les séquences d'apprentissage étaient toutes de trois heures et comportaient la passation du test initial. Le test final était proposé deux à trois jours plus tard, sans que soit effectuée de reprise. On trouvera plus loin, quand nous considérerons la relation entre le taux de réussite et la méthode utilisée du point de vue de l'objectif recherché, l'énoncé des quatre objectifs. Soulignons simplement, pour le moment, que l'on s'était efforcé de proposer des objectifs radicalement nouveaux pour les élèves, sur lesquels il existait assez peu d'acquisitions préalables.

**CORRELATIONS ENTRE LA REUSSITE D' UN APPRENTISSAGE
ET LA OU LES METHODES UTILISEES (1)**

code des méthodes utilisées:
n° 1: cours magistral,
n° 2: travail individualisé,
n° 3: groupe informel,
n° 4: groupe d'apprentissage.



(1) Le traitement statistique des données a été effectué par J. BERTHIER, professeur de mathématiques au collège.

Ce tableau est riche d'enseignements. D'une part, il nous permet de comptabiliser le nombre d'élèves qui réussissent avec une seule, deux, trois ou quatre méthodes. Nous obtenons alors les chiffres suivants :

| | |
|--|-----------------|
| Elèves obtenant une progression supérieure à 50 %, <u>quelle que soit</u> la méthode utilisée : | 9, soit 8,3 % |
| Elèves obtenant une progression supérieure à 50 %, avec <u>trois</u> des quatre méthodes utilisées : | 7, soit 6,5 % |
| Elèves obtenant une progression supérieure à 50 %, avec <u>deux</u> des quatre méthodes utilisées : | 32, soit 29,6 % |
| Elèves obtenant une progression supérieure à 50 %, avec <u>une seule</u> des quatre méthodes utilisées : | 17, soit 15,7 % |
| Elèves n'obtenant <u>jamais</u> une progression supérieure à 50 %, quelle que soit la méthode utilisée : | 43, soit 39,8 % |

N'est-il pas particulièrement significatif que si peu progressent de la même manière quelle que soit la méthode utilisée? N'est-ce pas là la confirmation de notre hypothèse selon laquelle il est impossible de considérer le choix de celle-ci comme n'intervenant pas sur le résultat d'un apprentissage. De même, le nombre de ceux qui marquent une progression importante dans le cadre d'une seule méthode laisse penser qu'il est des cas où l'élève s'est forgé une stratégie propre, grâce à laquelle il atteint des

résultats appréciables et qu'il est fortement handicapé si celle-ci n'est pas prise en compte. Enfin, le fait que près d'un tiers d'entre eux réussisse à l'aide de deux méthodes, permet de supposer qu'il y a là un seuil de flexibilité optimal, que nous avons d'ailleurs retrouvé dans la plupart de nos recherches. Nous avons, en effet, toujours constaté un écart très important entre l'adaptabilité à deux méthodes et l'adaptabilité à trois ou quatre d'entre elles; et cela permet de former l'hypothèse de l'existence, ici, d'un saut qualitatif que nous pouvons attribuer à deux types de causes : d'une part, la structure pédagogique du collège St-Louis, peut en être, en partie, responsable; celle-ci impose, en effet, après un temps d'acquisition réalisé dans un cadre choisi librement par l'élève, un temps de restructuration avec le professeur responsable, et tend donc, au moins pour les élèves qui choisissent d'effectuer le premier temps avec un autre professeur que celui qui assure la reprise et l'évaluation, à développer les capacités de réussite selon deux approches différentes, et deux seulement. Plus généralement, l'on peut se demander si la maîtrise de deux méthodes ne représente pas un palier d'adaptation scolaire qui permet de tirer profit de la plupart des situations d'enseignements en jouant tantôt sur l'une, tantôt sur l'autre, selon les moments. Un tel processus serait alors suffisant pour garantir une réussite honorable dans de nombreux domaines et il apparaîtrait inutile de tenter de se former à d'autres méthodes, la difficulté de cette formation étant disproportionnée par rapport aux bénéfices que l'on pourrait en retirer. En revanche, pour un nombre assez limité d'élèves, il serait facile, une fois dépassé le stade de deux méthodes, de s'adapter à l'ensemble des situations d'apprentissage et de faire preuve d'une très grande flexibilité, leur permettant de réussir quelle que soit celle-ci.

Si l'on procède maintenant à une analyse qualitative, en cherchant à repérer précisément comment sont associées deux par deux les différentes méthodes proposées, nous découvrons qu'il

existe deux corrélations majeures : la première, très importante, associe le cours magistral et le groupe informel, la seconde, moins importante mais réelle, associe le travail individualisé et le groupe d'apprentissage. Or, ce qui opère ici le clivage pourrait bien être la nature et le degré du guidage individuel (1) : quoique cela aille à l'encontre de la plupart des "pédagogies de groupe", il y a vraisemblablement une grande parenté, dans ce domaine, entre la situation magistrale et l'activité libre d'un groupe; dans les deux cas, l'attention de l'élève n'est contrôlée que tout à fait formellement, en fonction d'indices de comportement essentiellement physiques; l'on favorise donc ceux qui disposent déjà d'une autonomie suffisante et peuvent exercer leur activité intellectuelle sans avoir besoin d'être rappelés à l'ordre. Certes, il peut exister des cours magistraux où la mise en place d'une évaluation formative rigoureuse et régulière garantisse la progression collective. Mais, à l'usage, il apparaît que ceux-ci, soit font porter la priorité sur le développement magistral, soit sont contraints de prendre en compte les résultats inégaux des évaluations formatives et s'acheminent alors vers le travail individualisé. En toute rigueur, il vaudrait donc mieux parler de cours à dominante magistrale ou expositive et de cours à dominante d'individualisation; cette réserve étant faite, nos résultats nous amènent à conclure qu'il y a incontestablement homologie dans les attitudes intellectuelles sollicitées par le cours à dominante magistrale et le travail en groupe informel. En d'autres termes, ces

(1) L'importance du guidage comme variable dans les résultats d'un apprentissage est analysée par C. ENARD (Le guidage dans l'apprentissage, in J. LEPLAT et col, La formation par l'apprentissage, pp. 113 à 156). Celui-ci, faisant la synthèse de nombreux travaux, essentiellement américains, définit le guidage comme "des aides contrôlées et organisées par l'expérimentateur" (ibid, p. 154). Quoique nous acceptions bien volontiers cette définition, nous nous interrogeons sur la portée pédagogique des recherches expérimentales recensées par C. ENARD, dans la mesure où elles ne s'intéressent pas aux effets différents de guidage selon les individus... Il n'est pas étonnant alors que l'on conclut statistiquement à l'efficacité maximale d'un "guidage moyen" (ibid. p. 150).

deux méthodes correspondent à un même profil d'élèves, qui peuvent utilement les combiner en compensant la directivité de la première par l'initiative qui leur est laissée dans la seconde.

La deuxième corrélation observée confirme cette hypothèse : en travail individualisé comme en groupe d'apprentissage, il existe un guidage important, l'activité intellectuelle de l'individu étant très dirigée, soutenue à chaque instant par la fiche ou tenue en éveil par les règles de fonctionnement. Mais, si cette corrélation est sensiblement moins importante que la première, l'on s'aperçoit que chacune de ces deux méthodes, indépendamment de l'autre, fait réussir un nombre significatif d'élèves qui n'effectuent de bonnes performances avec aucune autre. Elles semblent donc jouir d'une spécificité propre, probablement due à ce que la première sollicite essentiellement l'activité individuelle, alors que la seconde s'appuie sur les interactions entre les sujets. Que cette distinction joue beaucoup moins en ce qui concerne le cours magistral et le groupe informel s'expliquerait alors, a contrario, soit par le fait que le groupe informel reste essentiellement un lieu d'activités individuelles juxtaposées, soit par le fait qu'il fonctionne sous la forme d'un monitorat réciproque.

Si l'on cherche maintenant à déterminer de façon globale l'efficacité de chaque méthode, deux procédés sont possibles : l'un consiste à totaliser le nombre d'élèves qu'elle a fait progresser de plus de 50 %, l'autre à calculer la moyenne de progression de tous les élèves avec elle.

La comparaison des résultats obtenus avec ces deux manières est porteuse d'enseignements.

| | Cours magistral | Travail individualisé | Groupe informel | Groupe d' apprentissage |
|---|--------------------|--------------------------|--------------------|----------------------------|
| Nombre d'élèves ayant progressé de plus de 50 % (1) | 36 | 35 | 36 | 37 |
| Moyenne des pourcentages de progression (chiffres arrondis à l'unité) | 43 % | 49 % | 39 % | 51 % |

L'on remarque, en effet, que, si les nombres d'élèves sont remarquablement proches, il existe des écarts importants dans les moyennes de progression. Cela est dû au fait que le travail individualisé et le groupe d'apprentissage font progresser l'ensemble des élèves de la classe de façon relativement homogène, alors que le cours magistral et le groupe informel ont tendance à creuser les écarts, un

(1) L'extrême proximité des chiffres présentés ici, quoiqu'opportune pour notre démonstration, n'a pas manqué de nous interroger; l'on ne peut pas exclure, malgré les précautions méthodologiques concernant le test, que la prégnance chez les professeurs d'une représentation traditionnellement gaussienne de la progression de leur classe ait joué un rôle ici. Cela a pu être facilité par le fait que, s'agissant d'acquisitions nouvelles, les tests initiaux témoignaient tous de niveaux extrêmement et également faibles; l'écart se confondant, le plus souvent, avec le niveau final, l'attente d'une répartition gaussienne a pu opérer plus facilement. Toutefois, l'existence de disparités notables d'une séquence à une autre, la présence de plusieurs cas d'élèves dont les résultats contredisaient l'image habituelle de leur niveau scolaire, nous incitent à considérer l'ensemble des chiffres, si ce n'est comme rigoureusement exacts, au moins comme assez significatifs.

petit nombre réalisant d'excellentes performances, tandis que les autres n'effectuent que d'assez minces acquisitions.

Au total, l'on peut déjà conclure de cette première lecture qu'aucune des quatre méthodes envisagées ne peut prétendre à l'hégémonie; chacune d'entre elles produit des effets positifs avec un certain nombre d'individus, alors qu'elle échoue avec d'autres. Le groupe d'apprentissage, on l'a vu, n'échappe pas à cette règle.

2) Corrélations entre le degré de réussite et la méthode employée, du point de vue de l'objectif visé :

Nous avons proposé, au chapitre précédent, une classification des différents groupes d'apprentissage en fonction de l'opération intellectuelle qu'ils mettaient en jeu. L'on a vu que chacun d'entre eux trouvait sa légitimité au regard d'un certain type d'objectif. Nous avons tenté de mesurer, à plusieurs reprises, l'opportunité de la méthode en fonction de ces types d'objectifs. Mais nous nous sommes heurté à deux difficultés. D'une part, portant sur des objectifs de nature différente, faisant l'objet d'épreuves d'évaluation se présentant nécessairement sous des formes très hétérogènes, il n'était pas certain qu'une analyse quantitative ait une quelconque signification. D'autre part, si la plupart des apprentissages scolaires peuvent être rangés dans l'une de nos quatre catégories (pensée déductive, pensée inductive, pensée dialectique, pensée divergente) dans la mesure où l'on considère la nature de l'opération qu'ils sollicitent, ils se différencient également par la manière dont celle-ci est mise en oeuvre et la portée de l'apprentissage réalisé. D. HAMELINE souligne, après R. GAGNE et G. DE LANDSHEERE, que la notion de "réussite" peut être employée à plusieurs niveaux et qu'il convient donc d'en préciser le sens : si l'on envisage la réussite à court terme, il s'agira d'un objectif à "dominante de maîtrise"; à moyen terme, l'on parlera de "dominante de transfert" et à long terme de "dominante d'expression" (1). Dans tous les cas,

(1) Les objectifs pédagogiques..., pp. 159 à 161.

l'opération intellectuelle proprement dite est la même, mais la définition de l'objectif, pour être opérationnelle, "passe par la connaissance des conditions concrètes dans lesquelles le comportement va se manifester" (1). En d'autres termes, et pour reprendre la terminologie de L. D'HAINAUT (2), un même "acte intellectuel" peut faire l'objet de plusieurs opérations cognitives, si l'on entend par là qu'il fait correspondre chaque fois un objet et un produit différent, ou encore qu'il s'applique à des situations diverses, sollicitant une plus ou moins grande capacité de se dégager de l'objet imposé comme support de l'apprentissage.

Or, si le groupe d'apprentissage nous est apparu comme un outil rigoureux pouvant prétendre former l'individu à diverses opérations intellectuelles, nous ne savons pas encore à quel niveau d'intégration son efficacité est la plus significative. En d'autres termes, tout en acceptant sa valeur intrinsèque, nous devons nous interroger sur sa valeur conjoncturelle en fonction du type d'opération cognitive précisément définie par l'objectif. Or, sur ce plan, il nous semble que, en situation scolaire, l'on doit distinguer quatre grands types de traitement d'une même opération intellectuelle :

- A un premier stade, celle-ci fait l'objet d'une simple repérage immédiat à travers les matériaux sélectionnés par le maître; l'évaluation porte ici sur la seule capacité de répétition, la compréhension étant étroitement liée aux conditions de l'apprentissage.

- A un deuxième stade, l'opération intellectuelle est reconnue à travers de nouveaux matériaux, témoignant d'une certaine conceptualisation, manifestant la capacité du sujet à repérer des constantes; elle est évaluée, alors, par la mise en évidence de

(1) D. HAMELINE, Les objectifs pédagogiques..., p. 135.

(2) Des fins aux objectifs de l'éducation, pp. 158 et 164.

l'opération dans des exemples qui n'ont pas été étudiés jusque là.

- A un troisième stade, l'on engage un processus d'application, limité à des matériaux et situations sélectionnés à cet effet et éliminant, autant que possible, tout autre composante. L'évaluation exige, à ce moment là, des exercices de transfert précisément centrés sur la capacité à mettre en oeuvre, de façon isolée, l'opération considérée.

- Enfin, à un quatrième stade, l'on propose d'utiliser cette opération à l'occasion d'activités complexes, de création ou de résolution de problèmes et en faisant largement appel à l'initiative de l'élève. L'on peut, dans ce cas, lui suggérer de repérer lui-même, dans le produit, les manifestations de l'opération intellectuelle qui faisait l'objet de la formation et de réaliser ainsi une auto-évaluation. C'est seulement à ce terme que l'on considère qu'il y a véritablement maîtrise de cette opération.

Nous avons donc effectué une mesure de l'efficacité des méthodes d'apprentissage en fonction de chacun de ces modes de traitement. Pour cela, nous avons ainsi choisi un objectif général, que nous avons poursuivi en quatre temps :

Objectif général : être capable de construire un récit à partir du conflit de deux forces, dont l'issue restera incertaine jusqu'à la conclusion (1).

Objectif n° 1 (dominante repérage) : être capable de repérer, dans un récit donné, les deux forces en présence et de situer, sur un schéma donné, les différents moments de l'évolution de leur conflit.

(1) Traitant cet objectif avec les élèves de sixième, nous nous sommes limité à un conflit entre des forces matériellement identifiables (personnes, objets, animaux, etc...). Un tel objectif a été également traité en troisième, selon la même progression, en considérant des forces psychologiques ou morales. Les résultats obtenus en troisième, que nous ne présentons pas ici pour ne pas alourdir notre démonstration, ont confirmé ceux obtenus en sixième.

Objectif n° 2 : être capable de repérer, dans un récit quel-
(dominante conque, les deux forces en présence et de
reconnaissance) représenter sur un schéma l'évolution de
leur conflit.

Objectif n° 3 : être capable de reconstruire un récit en dé-
(dominante sordre de manière à ce qu'il ménage le plus
application) grand suspense possible.

Objectif n° 4 : être capable, sur un thème donné et en dis-
(dominante posant d'une banque de vocabulaire, de cons-
expression) truire un récit original exprimant un con-
flit entre deux forces (1).

Les résultats généraux se présentent ainsi :

| | Cours magistral | Travail in- dividualisé | Groupe informel | Groupe d'ap- prentissage |
|---------------------------|--------------------|----------------------------|--------------------|-----------------------------|
| Moyenne de progression | 43 % | 49 % | 39 % | 51 % |
| Repérage | 59 % | 35 % | 35 % | 34 % |
| Reconnaissance | 33 % | 47 % | 37 % | 52 % |
| Application | 37 % | 54 % | 46 % | 58 % |
| Expression | 43 % | 60 % | 38 % | 50 % |

Compte tenu du fait que chacune des quatre méthodes n'a été appliquée pour chaque classe, qu'à un seul type d'activité, les chiffres doivent

(1) Pour chacun de ces objectifs, l'épreuve d'évaluation utilisait des matériaux différents de ceux ayant servi au cours de l'apprentissage; les élèves disposaient toujours du dictionnaire, mais ne pouvaient consulter les documents distribués au cours de la séquence.

être lus avec précaution. Toutefois, en ne s'attachant qu'aux scores les plus marquants, quelques conclusions s'imposent : d'abord, il apparaît que le cours magistral obtient des performances particulièrement bonnes dans l'activité de repérage; il dépasse, sur ce terrain, toutes les autres méthodes et semble trouver là son lieu d'efficacité maximale. Il est vraisemblable qu'il exerce opportunément une fonction de sensibilisation, attire l'attention des élèves sur ce qui sera l'objet de l'apprentissage et facilite toute acquisition qui sera évaluée sous la forme d'une simple répétition. Correctement mis en oeuvre, il a donc ici un rôle précieux et l'on ne saurait en minimiser l'importance.

Les formes individualisées de travail, de leur côté, semblent particulièrement adaptées chaque fois que l'on cherche à développer des habiletés combinatoires; elles constituent, naturellement, une occasion privilégiée pour se former au transfert et apprendre à exercer une opération intellectuelle dans une situation nouvelle. Seule des quatre méthodes à proposer une démarche d'apprentissage isomorphe à l'évaluation qui en mesure les effets, elle assure un entraînement efficace dès lors que l'opération a déjà été repérée et reconnue à travers divers matériaux. Mais, en réalité, les chiffres prouvent qu'elle est d'autant plus opérante qu'elle met en jeu des éléments nouveaux et contraint l'élève à faire preuve d'initiative. Ce fait nous a semblé, de prime abord, paradoxal; pourtant, à partir de l'observation du comportement des élèves, une hypothèse nous est apparue, que nous livrons ici, laissant à d'autres recherches, centrées sur le travail individualisé, la charge de la vérifier. Il est possible que, s'agissant d'observer des phénomènes ou de découvrir une loi, les élèves soient en quelque sorte accaparés par le dispositif et cherchent plus à éviter l'erreur, en utilisant largement la divination, qu'à comprendre l'opération considérée. La mécanique l'emporte alors sur la réflexion, d'autant plus que la fiche ou le programme de travail les entraînent toujours en avant et que seuls certains d'entre eux sont capables de s'arrêter, de surseoir à l'exécution d'un exercice pour revenir en arrière. En revanche, quand il s'agit d'appliquer une règle à de nouveaux contenus, la

fiche ou le programme apparaissent comme des outils mis à leur disposition pour effectuer un projet dont ils perçoivent la nature et la signification; ils les considèrent donc de manière beaucoup plus attentive et l'efficacité de la méthode s'en trouve considérablement améliorée.

Les résultats obtenus par le groupe informel signalent que celui-ci joue de façon positive essentiellement dans le cas où les élèves doivent appliquer à des matériaux préparés à cet effet la règle découverte précédemment. Rappelons que la tâche proposée aux élèves consistait ici à reconstituer un récit en désordre; aucune répartition des rôles n'était imposée. Comment interpréter alors le score honorable atteint par cette méthode ? L'analyse des résultats individuels, confirmée par nos observations sur le terrain, prouve qu'il y a un clivage très important entre un tiers des élèves, qui effectue ici une excellente performance, et l'ensemble des autres, qui ne progresse que très faiblement. En réalité, le groupe a fonctionné comme un "groupe d'évaluation réflexive" mais n'a impliqué dans ce fonctionnement que quelques-uns de ses membres, ceux qui disposaient déjà de compétences dans le domaine considéré et possédaient les capacités requises de verbalisation. Ceux-là ont pu utilement confronter leurs points de vue et en ont tiré de réels bénéfices. Pour le reste, cette méthode produit quelques effets importants mais limités chaque fois à deux ou trois élèves dont les progrès peuvent être mis sur le compte de l'exercice d'un monitorat dans le groupe. Cela nous confirme que, en tant que tel, le groupe informel n'a pas de spécificité pédagogique réelle et que ce n'est qu'en empruntant à d'autres méthodes leur mode de fonctionnement qu'il parvient à quelques résultats.

Enfin, le groupe d'apprentissage obtient, de très loin, le meilleur score quand il s'agit de faire émerger la règle qui fait l'objet de l'apprentissage, et conserve une efficacité certaine dans les exercices d'application et d'expression. Que ce fait soit majoré ici par la nature même de l'objectif poursuivi

ne fait pas de doute; mais il est clair, également, que si l'on organise le groupe de manière à ce qu'il reproduise la structure même de l'opération intellectuelle que l'on se propose de faire acquérir, l'on augmente considérablement les chances de réussite. En revanche, cette efficacité diminue quand celle-ci est maîtrisée et devient inférieure à celle du travail individualisé dès que l'on touche au domaine de l'expression. Cela nous amène à conclure que le groupe d'apprentissage est particulièrement utile chaque fois que l'on se propose de mettre l'accent sur la reconnaissance d'un phénomène, la constitution d'une classe, la découverte d'une loi, d'un concept ou d'un système, l'entraînement à l'exercice d'une opération intellectuelle convergente ou divergente. L'homologie entre la structure sociale et la structure cognitive du groupe crée alors des conditions favorables pour que chacun des participants puisse accéder à un stade supérieur d'activité intellectuelle grâce auquel il peut appréhender, c'est-à-dire structurer, des connaissances nouvelles (1).

Au total, quoique sommaire, cette étude nous a fourni de précieuses indications. Elle valide à la fois le cours magistral, le groupe d'apprentissage et le travail individualisé. Elle suggère également que chacune de ces trois méthodes jouit d'une efficacité particulière dans des situations différentes : la première a un rôle de sensibilisation, un pouvoir interpellateur qui la rend plus propice à la phase de repérage; la seconde fait émerger, de façon particulièrement saillante, l'opération intellectuelle qui est en jeu; la troisième offre les outils grâce auxquels le sujet sera en mesure d'en effectuer application et transfert. Dans ce cadre, le groupe d'apprentissage, en abandonnant

(1) Nos conclusions, quoiqu'obtenues dans un cadre particulier, rejoignent ici le point de vue général de W. DOISE selon lequel "la structuration cognitive des groupes rend les principales dimensions d'un matériel plus saillantes que la structuration individuelle" (La structuration cognitive des décisions individuelles d'adultes et d'enfants, in Revue de Psychologie et des Sciences de l'Education, 1973, vol. 8, n° 2, p. 144).

sa prétention à recouvrir l'ensemble des pratiques pédagogiques, devient un outil d'autant plus précieux que son usage en est précisément ciblé.

3) Corrélations entre la progression des élèves selon une méthode donnée et la personnalité du professeur chargé de la mettre en oeuvre

Ainsi que nous en avons déjà témoigné, nous avons effectué sur ce point de nombreuses observations empiriques. De plus, au sein des équipes pédagogiques constituées au collège pour chaque discipline, le souci d'évaluer l'efficacité des professeurs en fonction de la méthode qu'ils emploient a été constant. Il semble bien que, dans la pratique, l'existence de concertations régulières où sont examinés attentivement les résultats des élèves, où chaque professeur peut faire part de son degré de satisfaction et écouter le point de vue de ceux de ses collègues qui ont pu assister à ses cours, garantisse une régulation suffisante. Une telle recherche collective, effectuée dans un esprit de tolérance et visant avant tout à optimiser les ressources de l'équipe, nous est apparue d'autant plus précieuse qu'elle a souvent permis d'engager des processus de formation. Nous avons donc tendance à croire que, sur ce plan, l'investigation expérimentale ne s'impose pas. De plus, outre que celle-ci ferait l'impasse sur les caractéristiques particulières de chaque situation, elle se heurte à des difficultés méthodologiques de taille : d'une part, il n'est pas facile de classer les différentes "personnalités pédagogiques" sans que cela apparaisse comme des jugements de valeurs; d'autre part, en toute rigueur, il faudrait effectuer les mesures sur un nombre très important d'objectifs et d'élèves de manière à éliminer ces deux variables et à isoler la relation professeur/méthode. Aussi n'avons-nous engagé sur ce point qu'un dispositif assez modeste : nous avons demandé à trois professeurs, se reconnaissant chacun dans l'un des trois types de personnalités définis par G. DE LANDSHEERE (type X, à dominante affective et relationnelle, type Y, à dominante

cognitive, et type Z à dominante imaginative)(1) de noter, au cours d'un trimestre, les résultats obtenus par leurs élèves selon la méthode qu'ils utilisaient. Il aurait été artificiel de faire subir aux informations ainsi récoltées un traitement statistique, dans la mesure où le nombre de séquences par méthode était différent de l'un à l'autre; aussi avons-nous seulement établi un classement de l'efficacité relative de chaque méthode pour chacun d'entre eux. Celui-ci a confirmé tout à fait nos intuitions, largement partagées, dès le départ, par les protagonistes de l'expérience :

| | Cours magistral | Travail indi- vidualisé | Groupe informel | Groupe d'ap- prentissage |
|--------------------------------------|--------------------|----------------------------|--------------------|-----------------------------|
| Type X : Dominante affective | 4 | 1 | 2 | 3 |
| Type Y : Dominante cognitive | 1 | 3 | 4 | 2 |
| Type Z : Dominante imaginative | 3 | 4 | 2 | 1 |

Il n'y a rien d'étonnant, en effet, à ce que le professeur à dominant affective, accordant beaucoup d'importance à la relation d'aide individuelle, obtienne de meilleurs résultats dans les situations qui lui permettent d'intervenir auprès de chaque personne et voit son efficacité diminuer quand une certaine rigidité de fonctionnement lui impose de s'adresser à des ensembles. De même, est-il naturel

(1) La recherche expérimentale en éducation, p. 63. Cf. également G. DE LANDSHEERE, l'évaluation des enseignants, in M. DEBESSE et G. MIALARET, Traité des sciences pédagogiques, volume 7, pp. 109 à 145.

que le professeur à dominante cognitive, attaché à la méthode expositive, soucieux de cohérence dans le traitement du contenu, utilise avec profit le cours magistral et le groupe d'apprentissage, où se manifestent plus facilement ses qualités de rigueur et d'organisation; la pratique du groupe informel et, à un moindre degré, du travail individualisé, lui apparaissent, en revanche, comme des parenthèses quelque peu récréatives qu'il désinvestit presque totalement. Enfin, le professeur à dominante imaginative, à l'affût de procédés nouveaux, trouve dans le groupe d'apprentissage une solution originale, qu'il sait présenter de façon suffisamment attrayante pour motiver la plupart de ses élèves; conscient des richesses que peut apporter l'interaction sociale, ne craignant guère d'être débordé, il stimule la communication, sollicite la participation du plus grand nombre et, s'il obtient ainsi de bons résultats dans une organisation rigoureuse du travail de groupe, il est également capable d'intervenir avec dynamisme dans les groupes informels pour que ceux-ci fonctionnent dans l'intérêt du plus grand nombre.

De façon générale, l'on s'aperçoit que le groupe d'apprentissage est la méthode qui jouit de la plus grande flexibilité; il ne figure jamais en dernière position et le fait qu'il apparaisse à la fois comme un outil rigoureux et un moyen de susciter l'activité des élèves lui permet d'être employé avec profit, à la fois par celui qui est soucieux de cohérence et par celui qui cherche à développer l'initiative. Toutefois, il ne peut être imposé systématiquement à tous et doit être utilisé avec précaution par ceux qui, à l'aise dans la relation individuelle, ne maîtrisent que difficilement les phénomènes de groupe et y voient plutôt un obstacle à l'expression de leur compétence propre.

*

*

*

Au terme de cette analyse, il est maintenant possible de dégager les "variables décisionnelles" qui doivent intervenir dans l'utilisation du groupe d'apprentissage. Celui-ci trouve, en effet, son efficacité maximale avec des élèves qui ont besoin d'un degré important de guidage (variable n° 1), quand l'objectif comporte une dominante de maîtrise (variable n° 2), et s'il est poursuivi par un maître à personnalité essentiellement imaginative ou cognitive (variable n° 3). Est-ce à dire que cette méthode ne doit être mise en oeuvre que si ces trois conditions sont strictement réunies ? Il serait dangereux de le croire. Certes, ces variables constituent des indices précieux pour une équipe pédagogique qui cherche à personnaliser les itinéraires d'apprentissage. Mais une rigidité excessive paralyserait l'initiative, fixerait certains maîtres dans des méthodes données et associerait trop définitivement, pour certains élèves, un type d'objectif et une stratégie d'apprentissage. Il nous paraît bien plus profitable de faire jouer les trois variables de telle sorte que l'on autorise, d'une part, la découverte de nouvelles méthodes par les apprenants et que l'on stimule, d'autre part, les enseignants pour qu'ils engagent un processus de formation et enrichissent ainsi leur répertoire méthodologique. Il suffirait alors de s'assurer de la présence de deux des trois variables pour garantir le caractère formateur du dispositif et d'opérer une rotation entre elles pour couvrir le plus large champ de formation. Dans les cas où l'on ne pourrait s'appuyer sur cette présence, il faudrait naturellement rechercher d'autres méthodes; nous en avons évoqué quelques-unes, beaucoup sont possibles et la voie est ouverte, ici, à de nombreuses recherches.



C O N C L U S I O N D E L A
T R O I S I E M E P A R T I E

LE GROUPE COMME OBJET DE FORMATION DIDACTIQUE

Après avoir dégagé les conditions qui permettent au travail en groupe de prétendre à une efficacité dans l'ordre de l'apprentissage, après avoir étudié les différentes modalités qu'il peut revêtir en fonction du type d'objectif qu'il s'assigne et lui avoir précisément conféré le statut de "méthode pédagogique", il reste à s'interroger sur ses chances de diffusion dans l'école.

Il existe d'abord des facteurs institutionnels qu'il ne faut pas sous-estimer. Nous ne saurions trop souligner à quel point le corps enseignant nous paraît sensible aux pressions institutionnelles ou contre-institutionnelles. Des lames de fond le traversent qui, au gré des Instructions Officielles et des manifestes militants, infléchissent ses conceptions didactiques. Cependant, il n'est pas sûr, comme le souligne fortement G. AVANZINI (1), que les pratiques s'en trouvent profondément modifiées (2); l'effervescence suscitée par quelques innovations, le courant d'intérêt soulevé par l'introduction d'une technologie nouvelle

(1) Cf. Immobilisme et novation dans l'institution scolaire.

(2) Ainsi, G. DE LANDSHEERE, après une "démonstration expérimentale de la faible influence de l'innovation", note-t-il qu'il existe souvent "une distance considérable entre les attitudes extériorisées et les attitudes profondes, entre l'idéal confessé et les comportements réels" (Les causes et les résistances des enseignants à l'innovation, in L'enseignant face à l'innovation, volume I, p. 396).

se limitent souvent au domaine des discours et des publications, et les praticiens qui prétendent s'en inspirer sont toujours surpris de la suspicion, voire de l'hostilité, qu'ils déclenchent chez ceux-là même en qui ils croyaient trouver un appui. Qu'ils négligent alors de vérifier leurs résultats, glissent parfois vers l'intolérance, se fassent les missionnaires maladroits d'une cause perdue, cultivent le complexe de persécution avant de sombrer dans le découragement, cela ne nous paraît guère étonnant. Car il n'est jamais suffisant de suggérer une réforme si l'on ne met en place, parallèlement, les dispositifs de formation correspondants. Encore faut-il que ceux-ci soient cohérents avec le projet qu'ils se proposent d'atteindre et ne démentent pas, par leur démarche même, les propositions théoriques qu'ils exposent. Il est trop fréquent, en effet, que des discours pédagogiques se trouvent invalidés, aux yeux de ceux à qui ils s'adressent, parce qu'ils apparaissent contradictoires avec la situation dans laquelle ils sont énoncés. Ainsi se perdent les meilleures intentions et échouent les projets les plus généreux.

Aussi, s'agissant de former professeurs et instituteurs à la pratique du groupe d'apprentissage dans une pédagogie différenciée, il nous paraît important de respecter, dans la construction du processus de formation, les principes que nous avons dégagés et qui en constituent l'originalité. Nous proposons, dans cette perspective, un cadre général qui pourra sembler quelque peu formel mais qui, ainsi, sera facilement adapté, selon le nombre et la spécialité des participants, le temps et le cadre dont on disposera. Il est bâti selon une progression en quatre temps, que nous avons nous-même mise en oeuvre à de nombreuses reprises avec des étudiants et des professeurs de toutes disciplines. Quoique nous n'ayons jamais disposé des moyens d'en mesurer l'efficacité à long terme, les témoignages recueillis en fins de stages, ainsi que les compte-rendus d'expériences qui nous sont parvenus par la suite nous laissent supposer que les participants ont pu réellement aborder les pratiques de groupe sous un angle nouveau

et en ont gardé le souci de les organiser de manière à ce qu'elles garantissent des acquisitions individuelles repérables. Dans tous les cas, ce qui est apparu comme l'élément le plus saillant est la distinction entre l'objectif et le projet, distinction banale et pourtant fondatrice, à notre sens, d'une utilisation pédagogique du groupe.

Premier temps : repérage de la spécificité du groupe d'apprentissage

Quiconque entreprend une formation sur les pratiques de groupe dispose déjà de représentations de ce que doit être et apporter le groupe... Celui-ci est associé, d'emblée, à toute une imagerie sociale, considéré comme un moyen privilégié de réconcilier l'école et la "vie"; de motiver les élèves et de manifester à leur égard un respect incompatible avec une méthode strictement impositive. Il convient donc, dans un premier temps, de mettre en évidence ce que recouvre réellement la pratique habituelle du groupe, pour la confronter aux intentions généreuses qui président à son utilisation. Pour ce faire, nous avons utilisé diverses techniques. La plus simple consiste à procéder sous forme de simulation, en proposant à quelques participants de réaliser, sous les yeux de leurs collègues, un travail de groupe. Chaque observateur dispose alors d'une grille d'observation où il note les temps de parole, la répartition des tâches et les prises de responsabilités; l'on met ensuite en commun les conclusions individuelles. Ne réclamant que peu de préparation, cette technique a l'avantage de pouvoir être aisément mise en oeuvre; elle a l'inconvénient de ne pas toujours faciliter l'émergence de la question des apprentissages et d'engager souvent le groupe vers une réflexion d'ordre psychologique, certes très intéressante mais qui n'est pas, à proprement parler, l'objet de la formation. Aussi, pour éviter cette dérive, avons-nous plusieurs fois, remplacé la simulation par la projection d'un reportage cinématographique réalisé lors d'une classe en situation de travail par groupe. Mais, pour engager, d'entrée de jeu,

un fonctionnement conforme à notre projet, nous préférons répartir, dès le départ, les participants en petits groupes de trois ou cinq personnes et distribuer à chacune d'entre elles un "scénario" rendant compte des travaux d'un groupe d'élèves aux prises avec une tâche donnée. Il s'agit alors d'analyser ces matériaux de manière à en dégager la constante. L'on devine, sans peine, que celle-ci est constituée par la division du travail et que, pour permettre de l'appréhender, il suffit de demander à chaque groupe d'étudier la répartition des rôles et de s'interroger sur les progrès effectués par chaque élève. A titre de renforcement, l'on peut alors fournir les résultats d'épreuves individuelles d'évaluation, où apparaît la très forte corrélation entre les compétences préalables et les progressions réalisées. A l'issue de ces exercices, un apport théorique peut être alors nécessaire; il fera ressortir l'importance de la notion d'"objectifs d'apprentissage" et la nécessité de soumettre les pratiques de groupe à la définition de ceux-ci.

Deuxième temps : découverte du mode de constitution du groupe d'apprentissage

Dès l'instant où le consensus s'est établi sur ce point, il est possible d'engager la réflexion sur les conditions de l'efficacité des échanges dans un groupe, en fonction de ce que l'on souhaite faire acquérir aux participants. Nous proposons alors que le stage accepte, pour un temps, de renoncer à considérer les problèmes proprement scolaires et se donne un objectif de formation d'ordre général comme, par exemple, la capacité à effectuer une synthèse: sont alors proposés différents projets, tels que la fabrication d'un panneau, l'organisation d'un débat ou d'une représentation théâtrale ou, encore, la confection d'un journal. Un thème commun pourra être fourni par la dernière proposition de réforme de l'enseignement ou toute autre question qui aura l'approbation des participants.

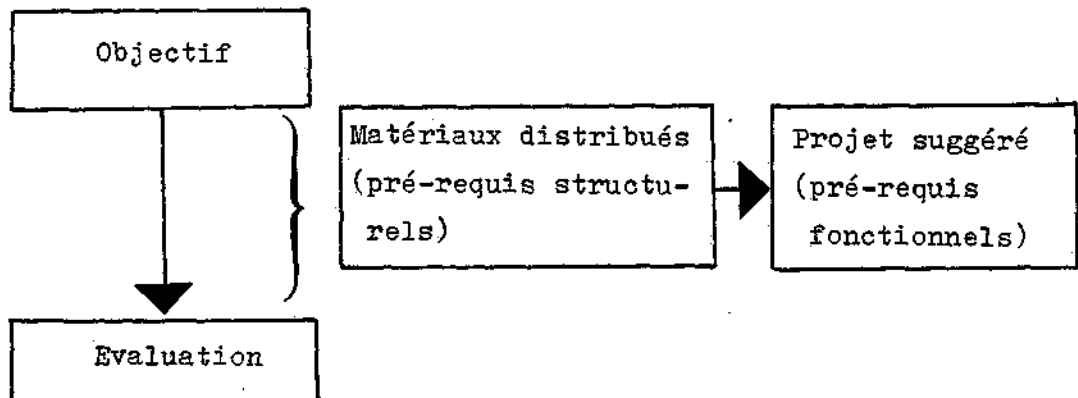
Il leur est alors demandé de se regrouper de manière à garantir l'efficacité optimale de la formation individuelle par rapport à l'objectif défini et l'on suggère d'essayer, pour cela, diverses combinaisons. Assez rapidement, les groupes se constituent sur la base de la plus grande homogénéité possible des capacités et de la plus grande hétérogénéité des compétences et des points de vue. Mais, parce qu'appréhendé très empiriquement, le mode de constitution du groupe n'est pas toujours perçu dans son originalité. Il convient donc d'opérer, après la présentation des différents projets, un regroupement transversal, au cours duquel, chacun témoignant de ce qui s'est passé dans son groupe, il soit possible de repérer précisément les conditions qui ont rendu possible l'apprentissage. Auparavant, l'on aura demandé à chaque participant de tenter d'évaluer celui-ci en distinguant nettement l'amélioration des capacités qui ont servi à l'élaboration du projet, l'acquisition de connaissances nouvelles et les résultats proprement liés à l'objectif en termes d'opération intellectuelle. Certes, ces derniers sont difficiles à isoler; toutefois, si l'on n'a pas craint de faire rédiger avant la mise en groupe une note de synthèse sur la question traitée, et que l'on réitère la même demande après la mise en groupe, la comparaison individuelle des résultats peut fournir de bons indices.

En résumé, et dans l'ordre chronologique, le travail se présente ainsi :

1. Définition d'un objectif général, en termes d'opération intellectuelle;
2. Choix d'un thème;
3. Test initial individuel;
4. Proposition de divers projets imposant chacun la mise en oeuvre d'une capacité différente;
5. Recherche empirique d'un mode de regroupement garantissant la meilleure efficacité par rapport à l'objectif poursuivi;
6. Réalisation des projets;
7. Présentation des projets;
8. Test final individuel et auto-évaluation des acquis;
9. Regroupement transversal pour rechercher les conditions d'efficacité d'une mise en groupe;
10. Evaluation individuelle : à l'issue de la séquence, chaque participant devra être en mesure de définir, pour un objectif donné, une série de projets sollicitant diverses capacités, et d'indiquer, pour l'ensemble d'entre eux, les différents matériaux dont la maîtrise assurera la complémentarité des compétences.

Troisième temps : découverte du mode de fonctionnement du groupe d'apprentissage

Après avoir posé les bases qui permettent d'engager un apprentissage en groupe, il convient de préciser le mode de fonctionnement requis par le type d'objectif visé. Nous proposons alors à chaque participant d'énoncer quatre objectifs qui, dans sa discipline d'enseignement, lui paraissent pouvoir être atteints par une mise en groupe : chacun d'entre eux doit être formulé en termes univoques et suivi d'une courte présentation du dispositif prévu; l'ensemble figure sur une fiche dont la présentation est ainsi standardisée :



L'on constitue, ensuite, des groupes interdisciplinaires chargés d'examiner les propositions de tous leurs membres et de les classer selon l'opération intellectuelle mise en oeuvre. Sans doute est-il difficile d'être assuré que les quatre types d'objectifs que nous avons envisagés seront représentés; néanmoins, c'est presque toujours le cas et, quand il n'en est pas ainsi, il ne faut pas exclure une intervention de l'animateur. Celle-ci est d'ailleurs toujours précieuse, à ce moment de la démarche, pour formaliser les résultats obtenus.

Les mêmes groupes interdisciplinaires se voient ensuite attribuer un nouveau projet; il s'agit de préparer une séquence d'apprentissage qui corresponde à l'un des quatre types d'objectifs : chaque participant effectue d'abord une recherche dans sa discipline propre, puis ils se centrent sur un objectif commun et tentent de faire émerger la spécificité du mode de fonctionnement afférent à l'opération intellectuelle considérée. Un regroupement transversal permet, dès lors, d'effectuer une synthèse sous la forme d'un schéma général, mettant en correspondance types d'objectif et modes de fonctionnement : son annonce préalable a, de plus, une fonction régulatrice sur le travail précédent, contribuant à l'implication de chaque participant qui sait qu'il devra rendre compte de ses résultats.

Ce troisième temps de l'apprentissage peut alors être présenté sommairement ainsi :

1. Recherche individuelle de quatre objectifs pouvant faire l'objet d'un traitement en groupe d'apprentissage;
2. Mise en groupe interdisciplinaire destinée à classer les objectifs en fonction de l'opération intellectuelle qu'ils mettent en oeuvre;
3. Apport théorique;
4. Nouvelle mise en groupe interdisciplinaire : chaque groupe prépare une séquence d'apprentissage correspondant à un type différent d'objectif :
 - travail individuel,
 - centration sur un projet commun;
5. Regroupement transversal chargé d'établir un tableau général des correspondances entre types d'objectif et mode de fonctionnement;
6. Evaluation : à l'issue de la séquence, chaque participant devra être en mesure de définir pour chacun des quatre types d'objectif considérés le mode de fonctionnement groupal correspondant.

Quatrième temps : synthèse

Arrivés à ce stade de la démarche, les participants sont en mesure de suggérer eux-mêmes les dispositifs qui leur apparaissent les plus propices pour opérationnaliser les acquisitions réalisées jusque-là. Le plus fréquemment, ils s'orientent vers des exercices de simulation en panel; parfois, ils préfèrent se regrouper selon leur discipline ou leur établissement d'origine pour envisager les applications possibles des techniques découvertes. Ces groupes fonctionnent alors largement comme groupes d'évaluation réflexive et contribuent à clarifier, pour chacun, les questions qui auraient pu demeurer obscures. L'ensemble peut s'achever utilement par une évaluation "en ricochet", qui a le mérite de donner la parole à tous et de permettre d'ultimes mises au point.

*

* * *

Il est toujours périlleux de suggérer un dispositif chargé de favoriser la mise en oeuvre d'une proposition didactique. Ou bien l'on s'oriente vers la monographie, présentant les contraintes et les richesses spécifiques d'une situation donnée, s'appuyant sur des témoignages, analysant comment l'animateur ou l'équipe d'animation ont pu gérer un stage et parvenir à leurs objectifs en fonction des moyens dont ils disposaient; ou bien l'on trace à grands traits quelques cadres formels, suffisamment précis pour fournir un matériau de travail, mais suffisamment souples pour être investis selon les circonstances. Dans le premier cas, l'on risque de glisser vers l'anecdote et de ne fournir que quelques indices peu opérationnels, dans le second, de caricaturer et d'apparaître peu respectueux de la diversité des situations et des personnes.

Nous avons conscience, en ayant choisi la deuxième formule, de prêter le flanc à bien des critiques : quand elle se compromet dans l'organisation, la formation a souvent l'allure d'une manipulation. Pourtant, il n'est pas certain que, dans ce domaine comme dans bien d'autres, la clarté ne soit pas, au bout du compte, largement libératrice : le soin apporté parfois par l'animateur pour dissimuler ses objectifs véritables ne garantit guère la prise de distance critique; et l'absence de réflexion sur les méthodes l'amène bien souvent, comme le maître dans sa classe, à alterner simplement des séances de groupe chargées d'apporter une caution "démocratique" à sa pratique et des exposés magistraux qui ne leur sont que juxtaposés. Le projet proclamé de "partage du pouvoir" n'est alors réalisé que de manière tout à fait formelle, par une partition des moments où chacune des deux parties exerce le sien. Loin de s'orienter vers une "autogestion" de la formation, l'on renforce les processus de dépendance affective non distanciés, l'animateur épiant le moment favorable où les participants seront en état de recevoir son discours et ceux-ci s'engouffrant dans sa moindre faille avec le désir dominant de "faire entendre leur voix". Ainsi s'opère un déplacement de l'objet de la formation; celle-ci, se détournant des problématiques cognitives, se fige dans un rituel où il s'agit plus "d'en imposer" que de progresser, et où l'évolution des sujets est soumise essentiellement au jeu de pressions dans lequel ils se trouvent engagés. Certes, nous croyons que de tels phénomènes peuvent être analysés et offrir un matériau précieux à un travail psychanalytique dans les groupes; mais celui-ci requiert des conditions et des compétences bien particulières que formule précisément R. KAES (1) et qui sont loins d'être réalisées dans les stages habituels de formation organisés pour les maîtres.

(1) Cf. L'analyse inter-transférentielle, in Désir de former et formation du Savoir (R. KAES et col.) , pp. 164 et sq.

En revanche, nous sommes persuadé, comme D. HAMELINE, que le fait pour l'animateur de garder la maîtrise du fonctionnement cognitif du groupe, exprime sa volonté d'y exercer le pouvoir, "mais précisément, un pouvoir vulnérable parce que susceptible d'être reconnu et contrarié, car il restaure un lieu de dépendance didactique clair et univoque. En ce sens, ajoute-t-il, c'est sa grossièreté même qui en exerce le troisième latent (1)". Il est ainsi légitime de mettre en place "un protocole formel", "une loi de procédure" (2), dont notre proposition pourrait représenter un exemple. Il faut alors imputer au seul formalisme imposé par la description en termes d'organisation la faible part qui a pu apparaître assignée, dans notre processus, à la fois à l'initiative du groupe et à l'apport de l'animateur. En réalité, si ce dernier n'intervient que rarement de manière expositive, il n'en conserve pas moins le contrôle du dispositif et son rôle ne peut se limiter à l'énoncé des consignes : présent en permanence auprès des participants, il sollicite ceux-ci autant qu'il est sollicité, et son dynamisme personnel est gage de l'efficacité collective. De leur côté, les participants définissent toujours eux-mêmes les contenus de savoir et de programme sur lesquels ils souhaitent travailler : parce qu'ils sont praticiens et légitimement soucieux d'améliorer leur pratique, aux prises avec les difficultés de la gestion quotidienne de la classe, c'est à eux d'apporter les matériaux que l'animateur prendra en compte. Ainsi s'établit un contrat aux termes duquel chacune des deux parties sait ce qu'elle est droit d'attendre de l'autre et la part qu'elle doit elle-même apporter.

C'est dans un tel cadre que le groupe d'apprentissage, comme l'ensemble des procédés didactiques, peut faire l'objet

(1) Vécu, savoir et pouvoir dans les groupes de formation, in VIème Congrès international des Sciences de l'Éducation, Tome II, p. 462.

(2) idem.

d'une formation particulière, formation limitée dans ses objectifs, spécifiée dans ses méthodes, reconnue pour telle et évaluée par rapport à son projet. Cela n'exclut pas, évidemment, d'autres types de formation, centrés sur les problèmes psychologiques ou les contenus afférents à chaque discipline d'enseignement, mais cela la constitue comme formation didactique et doit lui permettre de trouver sa juste place (1).



(1) Recherchant les questions faisant l'objet d'un consensus général dans le domaine des objectifs à assigner à la formation des personnels enseignants, A. DE PERETTI conclut par cette proposition : "Diffuser et enrichir l'outillage méthodologique et pédagogique des enseignants, à tous les niveaux et entre tous les grades "(La formation des personnels de l'Education Nationale, p. 46). Notre projet se situe délibérément dans cette perspective.

CONCLUSION GENERALE

A SOCRATE qui, dans EUPALINOS ou l'Architecte, de P. VALERY, explique que ce qui caractérise l'activité humaine est de "créer par principes séparés" (1), PHEDRE répond, non sans quelque surprise : "Je conçois maintenant comme tu as pu hésiter entre le construire et le connaître" (2). Et, contre toute attente, SOCRATE, se penchant sur son passé, fustige "la facilité de ses propos fameux"(3) et pleure les "absences criantes" des "actions qui n'ont pas eu lieu" et des "oeuvres qui ne sont pas nées" (4). Mais il dispose de l'éternité pour tenter de brosser le portrait de "l'Anti-Socrate" (5) : celui-ci ne s'arrêtera pas au jeu des concepts, il renoncera à tout comprendre, il décidera même parfois de ne pas comprendre, simplement pour pouvoir agir, donner corps à son désir et modifier quelque peu l'ordre du monde : "Il faut choisir d'être un homme, ou bien un esprit. L'homme ne peut agir que parce qu'il peut ignorer "(6). Il se trompera quelquefois, "et nous verrons quelques ruines" (7)... mais un ouvrage manqué est plus utile à l'histoire des hommes qu'une spéculation stérile.

(1) P. VALERY, Oeuvres, Tome II, pp. 125 et 128.

(2) *ibid.*, p. 126.

(3) *ibid.*, p. 140.

(4) *idem.*

(5) *ibid.*, p. 142.

(6) *ibid.*, p. 126.

(7) *ibid.*, p. 145.

A chaque instant, malgré nos dénégations formelles, nos synthèses subtiles, nous savons bien qu'il nous faut choisir entre le Socrate et l'Anti-Socrate, maintenir sans cesse l'action en suspens au nom de la perfection de la connaissance, ou s'accomoder de quelques principes pour tisser, autour d'eux, une étoffe maladroite et provisoire mais grâce à laquelle, toutefois, pour l'un ou l'autre de nos semblables, pour nous-même peut-être, il fera un peu moins froid. Le terrorisme, ce serait que l'Anti-Socrate se fasse passer pour Socrate, donne à quelques aménagements de détail le statut de réalités métaphysiques, confère aux édifices qu'il serait parvenu à construire une éternité indue, dans laquelle il figerait l'histoire et emprisonnerait les hommes. Les plus beaux bâtiments, si l'on ne peut en sortir, finissent toujours, on le sait, par devenir des cachots... La modestie, alors, serait un efficace contre-poison. Non cette modestie affectée qui dévalorise la production pour mieux valoriser le producteur; non cette modestie inquiète qui se nourrit d'angoisse et paralyse toute action, mais cette modestie lucide qui reconnaît le sens et la portée des gestes qu'elle pose, prétend à l'efficacité, tout en sachant qu'elle isole artificiellement des phénomènes, qu'elle ignore bien des interactions et néglige nombre de variables, qu'elle fournit seulement, aux hommes de bonne volonté, un levier parmi beaucoup d'autres.

C'est dans cet esprit que nous avons abordé la question des rapports du groupe et de l'apprentissage. Ne cherchant nullement à formuler une théorie générale de la "socialisation à l'école", faisant l'impasse sur plusieurs paramètres que l'on pourrait légitimement considérer comme essentiels, écartant des entrées et des discours que nous maîtrisons peu ou mal (1), nous nous sommes

(1) Telle la question des contenus de programme, celle de l'architecture et du mobilier scolaire, ou des phénomènes liés à l'environnement familial, sociologique, voire géographique. De même nous n'avons pas utilisé les concepts fournis par l'analyse transactionnelle, ni toutes les conclusions établies par la psychologie sociale expérimentale...

attaché à montrer d'abord comment la considération même de la question du groupe et l'affirmation péremptoire de son importance représentaient un obstacle majeur à l'attention et au traitement des apprentissages individuels. Sous la poussée d'un projet les personnes se rétractent et leurs rapports se figent dans une configuration des rôles où chacune se trouve assignée à la place que lui dévoluent naturellement ses compétences préalables. Pour éviter le sentiment de frustration qui ne manque pas, alors, de s'emparer des participants, le groupe est souvent menacé de fuir vers la fusion non distanciée et d'abandonner toute prétention créatrice pour contempler l'image de son unité retrouvée. Ainsi que notre propre expérience nous l'avait signalé, penser les problèmes pédagogiques en faisant une priorité de la considération du groupe, représente une erreur stratégique, lourde de conséquences, et dont les justifications idéologiques diverses ne suffisent pas à exorciser les dangers.

Cependant, aussi inquiétante que soit la fuite en avant, elle a le mérite de porter, au bout de sa logique, une puissance d'arrachement qui peut se perdre dans la satisfaction narcissique, consumer son énergie dans un combat sans fin contre l'altérité ou, par un curieux renversement, alimenter la conviction du possible et devenir le vecteur de la rébellion pédagogique. C'est peut-être là, quelque part, que, dans la trajectoire de l'éducateur, s'enracine le postulat de l'éducabilité. Quoique rien ne permette d'affirmer que cela constitue un passage obligé, force nous est de constater que c'est ainsi que, dans notre cheminement personnel, nous y avons été conduit. Mais l'émergence dans le vécu n'exclut pas, bien au contraire, la nécessité de l'étayage. Or, sur ce plan, tout converge : l'existence même de la réflexion pédagogique et de l'interrogation didactique, les règles les plus élémentaires de déontologie, le statut épistémologique des conclusions établies par les sciences humaines ou naturelles... tout impose de poser l'éducabilité comme principe fondateur de la démarche éducative. Tout impose de prendre le contrepied du fonctionnement "naturel" du groupe pour promouvoir chacune des

personnes et la faire "réussir" là ou rien, apparemment, ne la prédispose. La pédagogie, en ce sens, n'a pas seulement à rectifier le développement spontané du groupe, elle a à l'inverser, et c'est pour n'avoir point perçu assez tôt cette évidence que nous avons nous-même si longtemps tâtonné.

Mais il n'est pas facile de rester fidèle à ce principe dans une institution qui, légitimement, cherche à sélectionner "les plus aptes"; et rien, ni personne, ne peut permettre au pédagogue de faire l'économie d'un pari personnel, toujours à renouveler, contre la fatalité. Certes, il convient de ne pas désertier les combats institutionnels ; cependant, le maître, dans la pratique quotidienne, est toujours seul avec lui-même et sa résolution s'éprouve bien à la considération de chaque cas particulier et à la décision qu'il y prend. Le choix éthique est constitutif de l'acte pédagogique; il refuse le destin et s'affirme comme volonté délibérée d'exercer quelque influence sur l'histoire. Mais, est-ce notre condition d'êtres incarnés, ou bien est-ce le statut même de la moralité, qui fait que nous ne sommes en mesure d'effectuer un tel choix que soutenus par d'obscures arrière-pensées tapies derrière la noblesse de notre geste ? Car l'éducabilité de l'autre c'est aussi sa malléabilité, sa réduction mimétique, sa constitution en objet de mon pouvoir et de mon désir de puissance. Nous n'avons jamais fini d'inventorier nos raisons inavouables, et notre vigilance elle-même peut être suspectée. La recherche de la pureté et de l'innocence, nous le savons depuis LA ROCHEFOUCAULD, masque l'orgueil le plus terrible. "L'obsession morale, dit E. MOUNIER, installe dans la vertu l'esprit de propriété et bloque plus souvent les voies de la moralité qu'elle ne les ouvre".(1)

Aussi doit-on accepter que nous n'accédions véritablement à la moralité que parce qu'autrui, en quelque sorte, nous y contraint.

(1) Le personnalisme, p. 95.

C'est par la mise en échec de ce qui, en nous, est désir de maîtrise et possession que surgit l'authentique valeur. Si c'est notre révolte qui supporte nos choix éthiques, c'est celle d'autrui qui les dégage des impuretés qui lui sont attachées. La blessure qu'il nous fait brise nos vellétés égocentriques et nous rend la moralité de nos actes. Certes, la douceur insidieuse de l'apitoiement nous guette et, pour peu que l'autre cultive le plaisir de la rupture, nous ramène perfidement à nous-même. Il faut alors qu'un réengagement nouveau nous projette, une fois encore, en avant, abolissant la nostalgie et ouvrant un espace où revivre une autre fois la même histoire. Ainsi en est-il de l'action éducative, paradoxale et pourtant nécessaire, impossible et quotidienne, coextensive à ce vécu scolaire pourtant si souvent renvoyé à la triste banalité de quelque mécanique bien huilée.

En cherchant comment instaurer ou du moins, rendre possible cette action, nous avons été amené à suggérer le modèle d'une "école plurielle" dans laquelle puissent s'articuler la rigueur indispensable et la mise à distance où s'insinue la liberté. Nous avons vu que seule la proposition de plusieurs méthodes pouvait y permettre la réussite du plus grand nombre et que seule l'alternance de celles-ci pouvait garantir la conquête progressive de l'autonomie. Nous avons examiné ensuite une expérimentation dont l'histoire est, à bien des égards, représentative de ce que nous pourrions nommer "l'émergence pédagogique". Tout cela nous a permis de conclure que les pratiques de groupe devaient être reconsidérées comme des outils, faire l'objet d'un travail de recherche dans le cadre d'une équipe accordée sur des objectifs et acceptant d'investir le domaine didactique en utilisant toutes les ressources à sa disposition.

A partir de ce moment là, nous nous sommes situé délibérément dans le registre de la gestion des apprentissages et avons cherché les conditions dans lesquelles le groupe pouvait revêtir une efficacité. Le modèle que nous avons proposé, centré

sur l'opération intellectuelle effectuée par chaque sujet, distingue vigoureusement l'objectif individuel du projet collectif et suggère que l'on constitue les groupes sur la base de la plus grande homogénéité des capacités et la plus grande complémentarité des compétences : la mise en oeuvre de ces dernières, selon un mode de fonctionnement défini, maîtrisé par le maître représente alors l'optimisation du "conflit socio-cognitif" sur l'importance duquel J. PIAGET, puis W. DOISE et A.N. PERRET-CLERMONT nous avait alerté. De plus, quoique notre proposition aie pu apparaître, pour les besoins de la démonstration, quelque peu systématique, nous avons tenu à vérifier, grâce à une étude expérimentale, que, si elle jouissait d'une efficacité certaine, elle ne pouvait aucunement prétendre s'imposer comme une méthode unique et universelle; en revanche, il existe bien des "variables décisionnelles" qui permettent de la mettre en pratique de façon optimale et de faire évoluer élèves et maîtres vers une plus grande flexibilité intellectuelle.

Dans le prolongement de ce travail, nous nous sommes demandé, enfin, comment il était possible de former le corps enseignant à la pratique du groupe d'apprentissage et avons esquissé un cadre général, susceptible d'être investi par les formateurs selon les circonstances et leurs besoins. Notre intention était alors d'outiller utilement les maîtres en leur fournissant une méthode pouvant relayer efficacement d'autres modes d'enseignement. Mais nous avons parfaitement conscience d'avoir éludé jusqu'ici une dimension essentielle : nous avons volontairement fait comme si l'efficacité d'un dispositif ne dépendait que de la rigueur de sa conception et de la précision de son application. Or, nous savons bien qu'il n'en est pas ainsi : " Le processus même de l'éducation, dit justement G. DE LANDSHEERE, suppose une interaction humaine qui, par sa complexité, son absence de déterminisme

rigoureux, échappe à la quantification et à la prédiction intégrales" (1).

En d'autres termes, il est clair que la technologie n'épuise pas l'acte pédagogique, même quand celui-ci vit de la conviction de l'éducatibilité. Il n'est pas sûr que l'on puisse se passer du "positivisme scolaire" (2), mais il n'est pas sûr, non plus, qu'il ne soit pas à l'origine du "malentendu fondamental" (3): " La rationalité fonctionnaliste et systématique sur laquelle repose la technologie des objectifs n'épuise pas la signification des rapports de formation : une autre rationalité est à chercher, qui joue dans le "contrat pédagogique" un rôle fondateur mais échappe à une simple "clarification " des choses " (4).

Faut-il sacrifier, alors, au rituel conclusif et terminer cet exposé par l'éloge de la personne, au risque de faire apparaître comme dérisoire l'échafaudage formel qui aurait, pour un temps, bien inutilement accaparé notre esprit ?

Certes, nous sommes enclin à penser, comme G. JEAN, que "l'action pédagogique est stérile (...) partout où n'est pas perceptible la présence d'un être pour lequel la culture, la vie et le métier ne font qu'un" (5). Nous croyons que l'animation authentique d'une classe ne peut-être réduite, ni à l'introduction de quelques gadgets, ni à la prise en compte subite et

(1) Les causes et les résistances des enseignants à l'innovation, in L'enseignant face à l'innovation, volume I, p. 396.

(2) Cf. B. DUBORGEL, Formes et stratégies de l'iconoclasme scolaire, en part. pp. 561 et sq. L'auteur n'étudie pas précisément la technologie des objectifs mais montre la prégnance d'un modèle "positiviste" qui traverse les discours et les pratiques pédagogiques.

(3) Cf. D. HAMELINE, Les objectifs pédagogiques..., p. 182.

(4) idem.

(5) Culture personnelle et action pédagogique, p. 57.

démagogique des "intérêts" des élèves, ni même à l'utilisation d'une technologie inductrice d'activité et impliquant tous les élèves au processus de l'apprentissage. Quelque chose d'essentiel, d'irréductible, s'instaure dans la relation pédagogique, auprès de quoi tout dispositif apparaît souvent minuscule, quelquefois inutile. Toute recherche didactique serait-elle donc marquée d'une incommensurable naïveté ? Ne pourrait-elle s'accomplir qu'au prix d'une intolérable simplification ? Et toute théorie, dans ce domaine, serait-elle une totale imposture ? Quel crédit apporter à des travaux qui font l'impasse sur la dimension proprement humaine de l'entreprise ?

Pourtant, nous n'avons pas abandonné toute espérance de modifier profondément la relation pédagogique en nous attachant, simplement, naïvement, aux questions de méthode. Car notre projet est d'engager le maître dans un processus d'élaboration de matériaux qui permettent à l'élève d'accéder activement au savoir. Or, cela suppose qu'il abandonne le seul recours à la méthode expositive et la cohérence encyclopédique a posteriori pour se placer, fictivement, du point de vue de l'apprenant et considérer les connaissances qu'il entend lui faire acquérir sous l'angle de leur genèse. En forgeant des outils appropriés à des objectifs donnés, il est contraint de penser en termes de découverte, d'anticiper la démarche de l'élève, de se projeter hors du système clos de "celui qui sait", qui "a fait le tour de..." et qui "doit exposer à ...". "Un enseignement reçu est psychologiquement un empirisme, dit G. BACHELARD; un enseignement donné est psychologiquement un rationalisme "(1). Un enseignement conçu en termes de situation d'apprentissage doit être, pourrions-nous ajouter, un rationalisme qui redécouvre les chemins empiriques qui lui ont permis de se constituer. Prendre à bras le corps un

(1) La formation de l'esprit scientifique, p. 246.

ensemble de connaissances déjà élaborées, l'interroger jusqu'à repérer les pré-requis et les opérations intellectuelles qu'il exige, représente un changement d'attitude fondamental dont nous ne pouvons pas penser qu'il ne se répercute pas dans toute la pratique éducative, ne modifie pas en profondeur la relation pédagogique. D'un coup, le maître et l'élève se retrouvent, méthodologiquement, "du même côté du savoir" (1). Cette qualité essentielle du pédagogue, que se plaisait à souligner C. FREINET et qui consiste à se "faire enfant" (2), prend ici toute sa force, même si elle y perd un peu de sa poésie: se faire enfant, ce n'est pas renoncer à être adulte, vivre de l'illusion d'une égalité à jamais perdue (3), entretenir le mythe du savoir spontané; c'est assumer clairement ses objectifs tout en se voulant attentif à la genèse des apprentissages, se faisant soi-même apprenant de son propre savoir, renonçant au didactisme qui est, en réalité, la pire perversion de la didactique. Quoi de plus vain pour le maître que d'espérer abolir l'irréremédiable distance qui le sépare de l'enfance ? Mais quoi de plus grave que d'oublier à jamais les chemins de la découverte, se figer dans l'être-là de la connaissance, rester simplement "enseignant", exilé pour toujours de l'enfance des savoirs, réduit à n'être efficace que par accident ?

"Tout homme attend quelque miracle" dit P. VALÉRY (4). Sans doute n'échappons-nous pas à la règle en postulant que la mise en oeuvre de procédés didactiques est susceptible de redonner sens à la relation pédagogique et vie à l'école. Mais, s'il

(1) Cette formule, empruntée à EPISTÉMON (Ces idées qui ont ébranlé la France) est utilisée par L. BRUNELLE (Qu'est-ce que la non-directivité ?, p. 83).

(2) Les dits de Mathieu, p. 35.

(3) Cf J. CHATEAU, Qu'est-ce qu'un enfant ? in M. DEBESSE et col. Psychologie de l'enfant, p. 21.

(4) Mauvaises pensées et autres, in Oeuvres, Tome II, p. 845

existait une seule chance pour qu'il en fût ainsi, elle justifierait alors que le groupe d'apprentissage, au même titre que l'ensemble des autres méthodes que nous avons évoquées, fût l'objet de nouvelles recherches et occupât, un instant, l'attention des responsables du système scolaire.



ANNEXES

Nous livrons ici, à titre d'illustration, six "séquences d'apprentissage" : les trois premières sont destinées à la formation des maîtres, les trois dernières concernent l'enseignement du français au collège. Toutes ont été expérimentées à plusieurs reprises et nous ont paru faire la preuve de leur efficacité. Toutefois, elles ne peuvent être prises comme modèles et appliquées telles quelles sans faire l'objet, de la part d'éventuels animateurs ou professeurs, d'un travail de recherche : à défaut de cet investissement, ces dispositifs se figeraient bien vite en procédés artificiels et perdraient toute crédibilité. Seul subsisterait un cadre formel, étranger aux exigences et aux compétences particulières du responsable du groupe, qui perdrait toute chance d'être véritablement efficace. Là, comme ailleurs, c'est dans l'effort réalisé par de nouveaux acteurs pour s'approprier des propositions que réside le gage à la fois de leur bien-fondé et de leur bon usage. (1)

(1) Nous nous sommes efforcé que chacune des six séquences présentées constitue un tout et puisse faire l'objet d'une étude séparée. Cela nous a entraîné à quelques redites, mais autorise un mode de lecture plus souple de ces annexes.

ANNEXE N° 1

SEQUENCE D'APPRENTISSAGE POUR INTRODUIRE A UNE PEDAGOGIE DE LA
REUSSITE

Si, comme nous l'avons dit, l'acte pédagogique se fonde sur un choix éthique, une postulation irréductible de l'éducabilité, qu'aucune institution ne peut effectuer à la place du maître, alors il est vain d'attendre des processus de formation qu'ils apportent des solutions définitives aux questions scolaires. Mais, au moins peut-on, dans un premier temps, leur assigner la modeste et nécessaire tâche de faire émerger ce problème dans la réflexion éducative. Il est important que professeurs et instituteurs soient éclairés sur les présupposés implicites et les conséquences réelles de propos et de conduites dont le caractère banal ne saurait cacher les enjeux.

Dans cette séquence, qui illustre très directement le premier chapitre de notre deuxième partie, nous n'avons pas utilisé la formule du "groupe d'apprentissage"; le sous-groupement n'intervient, dans le second temps du travail, que pour des raisons que nous avouons volontiers stratégiques : l'on peut donc en faire facilement l'économie ou le remplacer par une autre méthode. En revanche, l'on peut envisager de très nombreux exercices d'application en groupes d'apprentissage en utilisant le principe de la simulation par distribution de rôles et en demandant à chaque groupe de présenter alternativement une situation renvoyant à la fatalité et une situation permettant l'intervention pédagogique.

(1).

(1) Cette séquence a été publiée dans les Cahiers pédagogiques, n° 186, septembre 1980, pp. 33 à 38.

SEQUENCE D'APPRENTISSAGE pour introduire à une pédagogie de la réussite

N.B. Nous utilisons, pour définir les différents niveaux du projet les termes-finalités, but, objectifs généraux, objectif spécifique-conformément aux définitions et usages qu'en propose D. Hameline dans son ouvrage "Les objectifs Pédagogiques" (P.97 à 101)(2).

(1) Lettre à une Maîtresse d'École par les Enfants de BARBIANA - p 108 Ed Mercure de France Paris 1977 (190 pages).

(2) Les Objectifs Pédagogiques en formation initiale et continue Ed ESF-Entreprise Moderne d'Édition Paris 1979 (200 pages).

FINALITES : Favoriser la réussite au plus grand nombre. S'efforcer de faire de l'école un moyen de compenser les handicaps et d'armer tous les enfants pour leur vie future.

BUT : Permettre aux enseignants de découvrir dans quelle mesure leur action est authentiquement formatrice pour tous et contribue à réduire les inégalités entre les enfants. Contribuer à créer chez eux une attitude positive d'intervention. Eviter que l'on renvoie l'échec à une quelconque forme de fatalité et que l'on se résigne à "l'ordre des choses". (N.B. On notera que les finalités sont beaucoup plus larges que le but poursuivi ici. En effet, on cherchera, à travers cette séquence à modifier l'école en modifiant le comportement des enseignants. Ceci n'est évidemment qu'un angle d'attaque, une façon, parmi d'autres, de poursuivre les finalités indiquées.)

OBJECTIFS GENERAUX : A l'issue de la séquence, le participant sera capable d'énoncer l'affirmation théorique nécessaire pour ouvrir la réflexion proprement pédagogique : "Nous devons faire réussir tous les élèves dans toutes les matières"(1). Il percevra le caractère opératoire dans la recherche et stratégique dans la pratique d'une telle affirmation

OBJECTIFS SPECIFIQUES : A l'issue de la séquence le participant sera capable :

a) d'indiquer pour 10 affirmations relevées au cours d'un conseil de classe :

- quelles sont celles qui contribuent à renvoyer l'échec de l'élève à la fatalité (nature, donc, déterminismes, etc...),
- quelles sont celles qui permettent de s'engager dans la recherche d'une intervention positive et de multiplier ainsi ses chances de réussite.

b) de formuler une affirmation permettant dans une discussion à propos de l'échec d'un élève de faire basculer le débat de la FATALITE à l'INTERVENTION.

Dans la mesure où tous les participants auront atteint l'objectif (a) ils pourront déterminer eux-mêmes si chacun d'entre eux atteint l'objectif (b).

► premier temps: SENSIBILISATION

A-lecture individuelle du texte "Propos de conseil de classe" et écriture par chacun de ses impressions immédiates (fiche a)

B-mise en commun des remarques individuelles. On dégagera à cette occasion une première problématique: les propos tenus par les enseignants sont-ils :
-positifs pour l'élève (aide, conseil...),
-négatifs pour l'élève (enfermement, fatalité...)?

► deuxième temps: COMPREHENSION

A-travail individuel: chaque participant doit repérer, pour chaque intervention du conseil de classe quelles sont celles qui permettent de croire à l'éducabilité et celles qui renvoient à la fatalité (fiches b et c).

B-travail de groupe: les participants se regroupent par trois ou quatre et se mettent à jouer à l'un des jeux suivants:

- il faut prendre une phrase prononcée au cours du conseil et imaginer qu'elle est prononcée par quelqu'un d'autre et dans un autre cadre. Qui aurait pu dire ça et où?
- il faut introduire dans le texte du conseil de classe des phrases supplémentaires indiquant ce qui n'est pas explicitement dit mais qu'auraient pu dire les participants en restant dans la même logique.

C-mise en commun: chaque groupe pourra communiquer ses résultats à l'ensemble. L'animateur pourra ensuite présenter et distribuer les fiches d, e et f.

► troisième temps: EVALUATION

A-évaluation individuelle: repérage (a- "être opératoire...")

B-évaluation individuelle: intervention (b- "être stratégique...")

C-corrrection en commun

► quatrième temps: EXTRAPOLATION

Débat avec le groupe: Il ne suffit peut-être pas de SAVOIR comment sortir de la fatalité! Peut-être faut-il surtout le vouloir? Qu'est-ce que cela met en jeu?

propos de conseil de classe

Le texte qui suit a été enregistré au magnétophone au cours d'un conseil de classe de sixième en milieu d'année scolaire (février). Seuls les noms ont été modifiés.

Le professeur principal était également professeur de Français. Les professeurs de Sciences Naturelles, Sciences Physiques et Musique étaient absents.

- 616 -
- (1) Le professeur principal Le cas de Jacques X me paraît plus difficile.
 - (2) Le professeur d'Anglais Chez moi il ne fait strictement rien!
 - (3) Le professeur principal Et ses résultats?
 - (4) Le professeur d'Anglais Nuls. D'ailleurs tu peux voir : 2,5,2.
 - (5) Le professeur principal Et dans les autres matières?
 - (6) Le professeur de Maths En maths, il est très faible. J'ai l'impression qu'il comprend rien. D'ailleurs il cherche pas à comprendre, il est toujours à côté de la plaque. Il rêve, il discute. Encore heureux quand il n'empêche pas les autres de travailler.
 - (7) Le professeur d'Anglais C'est un instable. D'ailleurs il n'y a qu'à le voir s'agiter sur sa chaise, il tient pas en place.
 - (8) Le professeur principal En Français, c'est pas si net, ça dépend des jours. Il lui arrive de faire des trucs excellents. Mais c'est quand même rare. Et ailleurs, ça donne quel?
 - (9) Le professeur d'Hist. Géo. Je suis d'accord. Jacques c'est un type complètement instable. En plus, je crois qu'il est vraiment pas doué pour l'histoire et la géographie.
 - (10) Le professeur d'Anglais Il ne me paraît pas doué pour grand chose. Il a pas beaucoup de moyens.
 - (11) Le professeur d'E. P. S. Je sais pas. En gymn, il ne se défend pas mal. Il a du mal à se plier à une discipline, mais il a de bonnes performances.
 - (12) Le professeur de Dessin Ce que j'ai remarqué de mon côté c'est sa difficulté à se concentrer sur quelque chose; il ne peut pas travailler plus de 5 minutes sur un dessin.
 - (13) Le professeur de Maths Il me rend des copies, il faut voir ça! (il montre une copie)

- (14) Le professeur principal Il faut reconnaître qu'il est pas souvent intéressé par ce qu'on lui propose.
- (15) Le professeur d'Hist-Géo Quelqu'un connaît ses parents?
- (16) Le professeur principal Moi, j'ai vu sa mère. C'est pas rien. Aussi instable que lui. Et puis, elle parle tout le temps, tu peux pas placer un mot. Si elle parle comme ça au gamin c'est pas étonnant qu'il ait du mal à s'exprimer...
- (17) Le professeur d'Anglais Je sais pas s'il a du mal à s'exprimer mais, avec moi, il bavarde pendant tout le cours.
- (18) Le professeur de Maths C'est quelqu'un qu'il faudra orienter après la 5ème. Il fera peut-être un bon C.A.P., s'il se calme.
- (19) Le professeur d'Hist-Géo Et, est-ce que c'est vraiment utile de le garder en 5ème?
- (20) Le professeur d'Anglais De toutes façons, il faut prévenir les parents pour qu'ils aient le temps de se retourner.
- (21) Le professeur principal Je veux bien voir la mère; mais ce sera pas facile.
- (22) Le professeur de Maths Je crois qu'on a suffisamment d'arguments, non?
- (23) Le professeur principal Bon, allez! Il faut passer à un autre; on n'a plus beaucoup de temps. Pierre-Yves Y ... Alors, lui c'est pas pareil!
- (24) Le professeur de Maths Lui, c'est pas la peine d'en parler...
- (25) Le professeur d'Anglais Excellent... Allez, on passe!



(C)

- (14) **Le professeur principal** Il faut reconnaître qu'il est pas souvent intéressé par ce qu'on lui propose.
- (15) **Le professeur d'Hist-Géo** Quelqu'un connaît ses parents?
- (16) **Le professeur principal** Moi, j'ai vu sa mère. C'est pas rien. Aussi instable que lui. Et puis, elle parle tout le temps, tu peux pas placer un mot. Si elle parle comme ça au gamin c'est pas étonnant qu'il ait du mal à s'exprimer...
- (17) **Le professeur d'Anglais** Je sais pas s'il a du mal à s'exprimer mais, avec moi, il bavarde pendant tout le cours.
- (18) **Le professeur de Maths** C'est quelqu'un qu'il faudra orienter après la 5ème. Il fera peut-être un bon C.A.P., s'il se calme.
- (19) **Le professeur d'Hist-Géo** Et, est-ce que c'est vraiment utile de le garder en 5ème?
- (20) **Le professeur d'Anglais** De toutes façons, il faut prévenir les parents pour qu'ils aient le temps de se retourner.
- (21) **Le professeur principal** Je veux bien voir la mère; mais ce sera pas facile.
- (22) **Le professeur de Maths** Je crois qu'on a suffisamment d'arguments, non?
- (23) **Le professeur principal** Bon, allez! Il faut passer à un autre; on n'a plus beaucoup de temps. Pierre-Yves Y ... Alors, lui c'est pas pareil!
- (24) **Le professeur de Maths** Lui, c'est pas la peine d'en parler...
- (25) **Le professeur d'Anglais** Excellent... Allez, on passe!



| ELEMENTS POSITIFS | ELEMENTS NEGATIFS |
|-------------------|-------------------|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| total: | total: |

(d)

à propos de conseil de classe

"un discours peut en cacher un autre"

ELEMENTS POSITIFS (tout ce qui "donne une chance" à l'élève et permet de croire à son "éducabilité")

ELEMENTS NEGATIFS (tout ce qui contribue à enfermer l'élève dans une fatalité, à renvoyer son échec à sa nature)

CE QUI EST DIT OU SUPPOSE

QUI PARLE (qui pourr parler ain Qui, dans l professeur ainsi?)

(1) Le professeur principal

Le cas de Jacques X me paraît plus difficile.

L'incertitude du jugement de l'enseignant ("paraît") devrait permettre de développer d'autres points de vue

Mais, l'annonce de la difficulté par le professeur principal, avant l'examen du cas de cet élève, peut influencer les jugements ultérieurs.

Le MANAGE veut mener groupe vers résultats minés à l

(2) Le professeur d'Anglais

Chez moi il ne fait strictement rien!

La référence à l'action ("ce qu'il fait") devrait épargner le recours à la "nature" ("ce qu'il est").

Mais l'indication est brutale et sommaire: ne rien faire est impossible! L'élève doit bien faire quelque chose pendant les cours... Suppose-t-on que faire autre chose = rien faire?

Le METAPH qui renvo toute alt dans le n

(3) Le professeur principal

Et ses résultats?

L'appel aux résultats fonctionne ici comme une "chance", "malgré l'absence de travail".

Mais la note est donnée comme le seul moyen de juger des résultats; de plus comme l'on ne connaît ni la question sur laquelle portaient les tests, ni la méthode utilisée (expression orale ou écrite, QCM, etc...), l'on s'interdit d'accéder à un diagnostic exact.

Le COMPTE qui ramè toute év à un chi

(4) Le professeur d'Anglais

Nuls. D'ailleurs tu peux voir : 2,5,2.

(5) Le professeur principal

Et dans les autres matières?

L'énoncé de la discipline ("en maths") relativise le discours et devrait permettre d'éviter la confusion entre une défaillance intellectuelle localisée et momentanée avec une "tare morale".

Mais l'absence du mot "actuellement" tend à faire passer l'état actuel pour définitif.

Le PHOTO qui fixe ge d'un pour tou

(6) Le professeur de Maths

En maths, il est très faible. J'ai l'impression qu'il comprend rien. D'ailleurs il cherche pas à comprendre, il est toujours à côté de la plaque. Il rêve, il discute. Encore heureux quand il n'empêche pas les autres de travailler.

Le recours à "l'impression" pourrait autoriser d'autres interprétations et ouvrir sur la recherche de solutions ("Mon impression, que recouvre-t-elle vraiment?")

Mais le "toujours" renvoie à un comportement "d'inadapté permanent" et préserve l'enseignant de la responsabilité de cette "inadaptation".

Le JUGE constate; sanction; cherche; cause.

(e)

EXPERIENCE FACILITE

ce que l'on dit

qui parle

- (7) **Le professeur d'Anglais** C'est un instable. D'ailleurs il n'y a qu'à le voir s'agiter sur sa chaise, il tient pas en place.
- (8) **Le professeur principal** En Français, c'est pas si net, ça dépend des jours. Il lui arrive de faire des trucs excellents. Mais c'est quand même rare. Et ailleurs, ça donne quoi?

L'évocation de la qualité de certains résultats semble bien une intervention positive tendant, ici, à réévaluer l'image de l'élève.

Mais, puisque l'on ne précise ni de quoi il s'agit ("trucs"), ni dans quelles conditions cela s'est passé, l'on exclut la détermination proprement pédagogique de la réussite pour la renvoyer à "l'humeur"!

L'ASTROLOGUE pose le problème de la réussite en termes de "jours fast"

- (9) **Le professeur d'Hist. Géo.** Je suis d'accord. Jacques c'est un type complètement instable. En plus, je crois qu'il est vraiment pas doué pour l'histoire et la géographie.
- (10) **Le professeur d'Anglais** Il ne me paraît pas doué pour grand chose. Il a pas beaucoup de moyens.

L'on renvoie les difficultés de l'élève à sa "NATURE" (cf emploi du verbe être: "c'est"), à son absence de dons, à ses capacités innées et (sous-entendu) à son patrimoine génétique insuffisant.

Le (mauvais) BIOLOGISTE confond l'intelligence de l'élève avec l'instinct de l'animal

- (11) **Le professeur d'E. P. S.** Je sais pas. En gym, il ne se défend pas mal. Il a du mal à se plier à une discipline, mais il a de bonnes performances.

L'affirmation de bons résultats en EPS pourrait indiquer la présence d'un "accrochage" à exploiter et développer ("Pourquoi ça marche là et comment utiliser cet intérêt pour le faire progresser là et ailleurs?")

Mais cette affirmation tend plutôt à conforter l'image d'un élève "faible" dans les disciplines intellectuelles (même si cette interprétation n'est pas souhaitée par le professeur d'EPS). D'autre part l'indication sur la difficulté de cet élève à se "plier à une discipline" (sans préciser laquelle) est-elle la discipline collective d'un match? individuelle d'un entraînement? etc... interdit d'accéder à un diagnostic exact.

Le GENERAL cherche la plume... "po discipline parce qu'il bien de la plume!"

- (12) **Le professeur de Dessin** Ce que j'ai remarqué de mon côté c'est sa difficulté à se concentrer sur quelque chose; il ne peut pas travailler plus de 5 minutes sur un dessin.

En précisant le type de difficulté observée on se donne effectivement les moyens de la résoudre.

Mais, on ne spécifie pas "quel dessin", s'empêchant ainsi d'intervenir sur l'acte pédagogique pour le modifier.

Le PSYCHOLOGUE qui constate la difficulté n'a pas les moyens de l'agir sur son comportement pour le résoudre.

- (13) **Le professeur de Maths** Il me rend des copies, il faut voir ça! (il montre une copie)

En montrant un travail précis, on aurait l'occasion d'analyser de façon concrète les lieux des verrous et le type de difficultés vécues par l'élève (comprendre l'énoncé, la notion, exprimer, etc)

Mais on étudie cette possibilité; la copie montrée fonctionne simplement comme une "preuve" et non comme le support d'une analyse.

Le POLICIER qui réunit des pièces de conviction et veut prouver sans comprendre

- (14) **Le professeur principal** Il faut reconnaître qu'il est pas souvent intéressé par ce qu'on lui propose.

Les termes "pas souvent" semblent ménager une ouverture et indiquer, en contrepartie, qu'il existe un "quelquefois" qu'il faut prendre en compte.

Mais, "ce qu'on lui propose" n'est pas spécifié, et donc le désintéressement est mis sur le compte du "désintéressement".

Le MORALISTE qui condamne le désintéressement et veut prouver que sans se désintéresser on ne peut pas réussir

- 620 -

(15) Le professeur d'Hist-Géo Quelqu'un connaît ses parents?

(16) Le professeur principal Moi, j'ai vu sa mère. C'est pas rien. Aussi instable que lui. Et puis, elle parle tout le temps, tu peux pas placer un mot. Si elle parle comme ça au gamin c'est pas étonnant qu'il ait du mal à s'exprimer...

L'attitude de sa mère pourrait permettre de mieux comprendre l'enfant et d'adapter ainsi l'action éducative. La connaissance des handicaps servirait ici à mieux déterminer l'intervention efficace.

Mais, en réalité, on l'enferme dans un déterminisme qui le contraint à reproduire l'image de ses parents: "telle mère, tel fils." La connaissance des handicaps renvoie en fait à une "fatalité".

Le SOCIOLOGUE qui explique les comportements par déterminants du milieu.

(17) Le professeur d'Anglais Je sais pas s'il a du mal à s'exprimer mais, avec moi, il bavarde pendant tout le cours.

(18) Le professeur de Maths C'est quelqu'un qu'il faudra orienter après la 5ème. Il fera peut-être un bon C.A.P., s'il se calme.

Une telle décision peut correspondre effectivement aux besoins de l'enfant et "éviter une perte de temps" dans des études classiques.

Mais, l'orientation devrait reposer sur des critères positifs. Elle fonctionne ici comme un moyen de se "débarasser" de l'élève. On supprime le problème au lieu de le résoudre.

L'ECONOMISTE qui cherche à assurer le recrutement de certains professeurs

(19) Le professeur d'Hist-Géo Et, est-ce que c'est vraiment utile de le garder en 5ème?

(20) Le professeur d'Anglais De toutes façons, il faut prévenir les parents pour qu'ils aient le temps de se retourner.

(21) Le professeur principal Je veux bien voir la mère; mais ce sera pas facile.

(22) Le professeur de Maths Je crois qu'on a suffisamment d'arguments, non?

(23) Le professeur principal Bon, allez! Il faut passer à un autre; on n'a plus beaucoup de temps. Pierre-Ives Y ... Alors, lui c'est pas pareil!

(24) Le professeur de Maths Lui, c'est pas la peine d'en parler...

(25) Le professeur d'Anglais Excellent... Allez, on passe!

Le procédé permettra effectivement que l'élève ne se retrouve "sans solution" dans quelque temps.

Mais, cette hypothèse étant évoquée, elle risque de jouer contre l'élève: on risque de moins chercher à le faire réussir par tous les moyens puisque son avenir est assuré "ailleurs".

L'ORIENTATEUR qui cherche d'abord à résoudre le problème de l'élève avant celui de l'élève.

621



évaluation

★ a) ÊTRE OPÉRATEUR DANS LA RECHERCHE :

-indiquer en face de chacune des dix affirmations suivantes relevées au cours d'un conseil de classe de 5ème:

- +quelles sont celles qui contribuent à renvoyer l'échec de l'élève à la fatalité,
- +quelles sont celles qui permettent de s'engager dans la recherche d'une intervention positive.

-si cela est nécessaire noter les deux possibilités en indiquant celle qui vous paraît prévaloir par le chiffre (1).

le cas de Sophie

Le professeur d'Anglais

C'est vraiment faible. Elle est complètement perdue et puis, ça ne l'intéresse vraiment pas d'être ici.

Le professeur de Sc. Nat.

De mon côté c'est pas vrai. Elle est passionnée par les animaux et sur cette question elle m'a fait des travaux vraiment excellents.

Le professeur de Français

Oui, mais elle a un énorme problème de lecture. Ça me paraît insurmontable. Que veux-tu faire en une heure de soutien avec 24 élèves par classe?

Le professeur de Maths

De mon côté, j'ai bien repéré ce problème de lecture. Elle met un temps fou pour lire les énoncés.

Le professeur de Sc. Nat.

Est-ce qu'il n'y aurait pas moyen de faire un petit groupe de lecture avec elle et deux ou trois de ses camarades? Elles pourraient prendre un livre sur les animaux et le lire en commun. Parce que on dit, toujours à cette fille: "Il faut que tu lises". Mais c'est difficile pour elle... Dans un groupe où elle se retrouverait avec des copines pour lire à haute voix à tour de rôle et discuter de ce qu'elles lisent elle serait peut-être plus soutenue?

Le professeur d'Anglais

On va faire perdre du temps à des élèves pour une fille qui a bien peu de dispositions.

Le professeur de Dessin

C'est sûr qu'elle est pas douée pour l'enseignement classique!

Le professeur de Maths

En tout cas, elle a accumulé un retard qu'elle ne pourra plus remonter maintenant.

Le professeur d'Hist-Géo

Je crois qu'il faut pas dire ça, surtout à une fille qui a tendance à se décourager. Au contraire, je crois qu'il faut lui donner des objectifs simples qu'elle puisse réussir. Des objectifs à très court terme et sur lesquels on soit très exigeant. Ça doit être possible dans le cadre du soutien ou même ailleurs.

Le professeur de Français

Mais on peut pas faire ça avec toutes les élèves.

| | recherche d'une intervention. | renvoi à la fatalité |
|---------------------------|-------------------------------|----------------------|
| Le professeur d'Anglais | | |
| Le professeur de Sc. Nat. | | |
| Le professeur de Français | | |
| Le professeur de Maths | | |
| Le professeur de Sc. Nat. | | |
| Le professeur d'Anglais | | |
| Le professeur de Dessin | | |
| Le professeur de Maths | | |
| Le professeur d'Hist-Géo | | |
| Le professeur de Français | | |

★ b) ÊTRE STRATÉGIQUE DANS LA PRATIQUE :

Formuler une affirmation permettant, dans une discussion à propos de l'échec d'un élève, de basculer le débat DE LA CONSTATATION D'UNE FATALITÉ à LA RECHERCHE D'UNE INTERVENTION.

Discussion imaginaire

Le professeur de Maths

Cette élève a des résultats vraiment médiocres et malheureusement elle ne peut pas faire mieux!

Le professeur d'Anglais

C'est lamentable, elle bavarde le temps et puis, elle a toujours un sourire en coin; j'ai l'impression qu'elle passe son temps à se moquer de moi. C'est bien simple, je ne peux plus la supporter.

Le professeur de Français

Le niveau est très bas et elle n'a pas les moyens de le remonter. Je ne vois pas ce qu'on peut faire d'elle.

Vous :

N.B. Dans la mesure où les participants auront atteint l'objectif (a) ils pourront déterminer ensemble et pour chacun d'entre eux si l'objectif (b) est lui aussi atteint.

ANNEXE N° 2

SEQUENCE D'APPRENTISSAGE POUR INTRODUIRE A LA MISE EN PLACE DE
DISPOSITIFS DEVELOPPANT CHEZ L'ELEVE DES CAPACITES METHODOLOGIQUES

Sans méthode de travail, les bonnes volontés s'étiolent, les meilleures dispositions se muent en amertume et cèdent facilement à la tentation de l'irréductible. Aussi convient-il que, dans l'ensemble des processus de formation, une attention toute particulière soit apportée à ce domaine. Nous suggérons, ici, une approche dont la caractéristique directrice est liée à notre désir de fournir aux maîtres des outils précis et efficaces. Les scrupules du formateur, soucieux de ne rien imposer, nous apparaissent, en effet, anecdotiques au regard de l'urgence et de l'immensité des besoins que révèle une observation, même sommaire, de la réalité scolaire. Au demeurant, les propositions didactiques que nous formulons dans cette séquence conservent deux caractéristiques essentielles : elles s'inscrivent, d'une part, à l'intérieur d'une démarche et doivent apparaître comme prolongeant les découvertes effectuées par les participants; elles sont, d'autre part, formulées en termes généraux de manière à devoir être investies avant d'être appliquées.

L'on notera que le groupe d'apprentissage est utilisé à plusieurs reprises au cours de la séquence, et que nous lui faisons jouer, selon les moments, différents rôles : dans certains cas, il a une fonction simplement évaluatrice; dans d'autres cas, il a une fonction inductive et doit entraîner les participants à faire émerger des "capacités" à partir de la considération des traditionnels "contenus" scolaires; ailleurs, il met en relation diverses capacités et permet d'éprouver leurs interactions; enfin, il est parfois un moyen de réguler le travail d'un groupe de production: l'existence d'un regroupement transversal postérieur favorise, en effet, l'implication ou, au moins, l'attention de chacun à l'élaboration commune.

D'APPRENTISSAGE

pour introduire à la mise en place de dispositifs pédagogiques développant chez l'élève des
CAPACITES METHODOLOGIQUES

objectif

A l'issue de la séquence le participant sera capable de construire des dispositifs pédagogiques permettant de développer chez ses élèves les capacités méthodologiques (ou "méthodes de travail") nécessaires à leur réussite scolaire.

- 624 -

évaluation

- A l'issue de la séquence le participant sera capable:
- 1) de faire la liste de dix capacités méthodologiques déterminantes dans la réussite scolaire d'un élève.
 - 2) d'exprimer l'une d'elles en termes de "compétence" dans une matière donnée et pour un groupe d'élèves donné.
 - 3) de simuler devant un groupe de participants de son choix un dispositif donné visant à mettre en place cette compétence (ce dispositif devra être différent de ceux élaborés au cours du stage).
 - 4) de proposer à ce groupe une épreuve d'évaluation de ce dispositif et d'obtenir, en situation de simulation, 100 % de réussite.

premier temps: SENSIBILISATION

à travers l'analyse de documents (bulletin de notes, devoir d'un élève, entretien avec cet élève) découverte progressive du handicap constitué par des méthodes de travail peu élaborées.

- travail écrit individuel
- mise en commun
- exposé

deuxième temps: COMPREHENSION

A-RECHERCHE INDIVIDUELLE des capacités requises pour réussir dans sa propre discipline.

- travail écrit individuel

B-REGROUPEMENT DE CES CAPACITES pour établir une première liste des capacités méthodologiques essentielles.

- travail par petits groupes interdisciplinaires

C-SYNTHESE et proposition d'une liste type.

- mise en commun
- exposé

troisième temps: INTEGRATION

A-PRESENTATION DE DISPOSITIFS GENERAUX permettant la formation aux capacités découvertes.

- travail individuel
- mise en commun par groupe

B-RECHERCHE DE DISPOSITIFS SPECIFIQUES à chaque discipline enseignée.

- travail écrit individuel

C-DE LA CAPACITE A LA COMPETENCE

- exposé

D-DE LA COMPETENCE A LA STRATEGIE D'APPRENTISSAGE: pour chaque discipline enseignée, élaboration d'une séquence d'apprentissage permettant de mettre en place une compétence donnée.

- travail par petits groupes selon les disciplines enseignées

E-CONFRONTATION, EVALUATION, REMISE EN PERSPECTIVE INTERDISCIPLINAIRE: exercices de simulation.

- travail par petits groupes interdisciplinaires

premier temps: SENSIBILISATION

L'on fournit successivement aux participants trois types de documents concernant le travail en français d'un élève de troisième:

- quelques notes accompagnées d'appréciations du professeur de français,
- le texte d'un devoir de français rédigé par l'élève,
- la transcription d'un entretien avec cet élève sur ses méthodes de travail.

A partir de ces éléments chaque participant tentera de remplir la grille ci-dessous (certaines cases pourront, bien évidemment, rester vides si les documents présentés ne permettent pas de les remplir).

| /// | constat | analyse des difficultés | recherche des remèdes |
|-----------|---------|-------------------------|-----------------------|
| bulletins | | | |
| devoir | | | |
| entretien | | | |

DOCUMENT - N° 1 : bulletins de notes

(chacun de ces bulletins concerne "une étape", c'est-à-dire ici une période de six semaines de travail)

| DISCIPLINES | CONTRÔLES HEBDOMADAIRES | Contrôles d'étape | | Travail | Progress | NIVEAU | | | | | OBSERVATIONS | CONSEILS | |
|-------------|-------------------------|-------------------|-----------|---------|----------|--------|---|---|---|---|--------------|-----------------------|--|
| | | Elève | M. classe | | | A | B | C | D | E | | | |
| Français | Grammaire | 08. 11. 10,5. | 12 | 13 | + | + | | | X | | | Ensemble très inégalé | |
| | Orthographe | 14. 10. | 11 | 12 | = | = | | | X | | | | |
| | Expression | 07. 13. 10. 08. | 09 | 10,5 | = | = | | | X | | | | |

2

| DISCIPLINES | CONTRÔLES HEBDOMADAIRES | Contrôles d'étape | | Travail | Progress | NIVEAU | | | | | OBSERVATIONS | CONSEILS | |
|-------------|-------------------------|-------------------|-----------|---------|----------|--------|---|---|---|---|--------------|---|--|
| | | Elève | M. classe | | | A | B | C | D | E | | | |
| Français | Grammaire | 10. 12. 14. 06 | 12 | 12 | + | + | | | X | | | Quelques progrès qu'il faut poursuivre. | |
| | Orthographe | 16. 13 | 13 | 12 | + | + | | | X | | | | |
| | Expression | 10. 09 | 10 | 11 | = | = | | | X | | | | |

3

| DISCIPLINES | CONTRÔLES HEBDOMADAIRES | Contrôles d'étape | | Travail | Progress | NIVEAU | | | | | OBSERVATIONS | CONSEILS | |
|-------------|-------------------------|-------------------|-----------|---------|----------|--------|---|---|---|---|--------------|--|--|
| | | Elève | M. classe | | | A | B | C | D | E | | | |
| Français | Grammaire | 13. 14. | 14,5 | 13 | + | + | | X | | | | Il faut faire porter l'effort sur les travaux d'expression écrite. | |
| | Orthographe | 14. 11. 06 | 12 | 11 | = | = | | | X | | | | |
| | Expression | 09. 11. 10,5 | 08 | 10 | = | = | | | X | | | | |

4

| DISCIPLINES | CONTRÔLES HEBDOMADAIRES | Contrôles d'étape | | Travail | Progress | NIVEAU | | | | | OBSERVATIONS | CONSEILS | |
|-------------|-------------------------|-------------------|-----------|---------|----------|--------|---|---|---|---|--------------|--|--|
| | | Elève | M. classe | | | A | B | C | D | E | | | |
| Français | Grammaire | 10. 17. 16. 11. | 14 | 13 | + | + | | X | | | | De bons résultats, il y a encore quelques chutes que l'on pourrait éviter. | |
| | Orthographe | 12. 17. 10. | 16 | 11 | + | + | | X | | | | | |
| | Expression | 08. 15. 09. 10 | 09 | 12 | = | = | | | X | | | | |

DOCUMENT N° 2 : devoir de français

(N.B. On a respecté l'orthographe et la ponctuation d'origine)

S U J E T : L'école prépare-t-elle les jeunes à leur avenir?

T E X T E D U D E V O I R :

Dans la vie les jeunes ne se servent pas toujours de ceux qu'ils apprennent à l'école. Souvent si on leur demande ce qu'ils vont utiliser ils disent que les mathématiques ne servent à rien et que plus personne ne parle latin aujourd'hui. Alors à quoi ça sert de venir à l'école si dans son métier on ne se sert pas de ce qu'on a appris en classe.

On sait bien qu'il y a du chômage et que c'est difficile de trouver du travail mais pour trouver du travail il faut savoir écrire une lettre et expliquer pourquoi on veut ce travail, alors ceux qui n'ont pas appris le français ne peuvent pas facilement trouver un métier. Et puis il y a des choses qui sont quand même utiles comme la géographie et les sciences naturelles. Il faut dire aussi que les patrons préfèrent employer des jeunes qui ont des gros diplômes mais à condition qu'ils connaissent aussi la pratique. On voit bien ça puisque souvent les patrons disent aux jeunes qu'il faut de l'expérience. Et là on voit bien que l'école apprend la théorie mais pas la pratique. A l'école on fait surtout des cours sur des choses générales et ça n'est pas vraiment utiles pour un métier. Je pense aussi qu'il existe des écoles techniques où l'on apprend des choses qui servent bien pour aller dans une usine. Mais peut-être aussi que les élèves des écoles techniques doivent après apprendre à travailler vraiment et que les patrons préfèrent aussi ceux qui ont déjà travaillé. Tout ça parce qu'on ne s'occupe pas assez de la culture personnelle dans l'emploi. A l'école on apprend la méthode de travail et ça on peut dire que ça servira toujours? Comme ça l'école sert à tout le monde et donne aux élèves des méthodes de travail. Si ils travaillent ils pourront mieux comprendre la vie et seront heureux de relire quand ils seront grands les livres de leur école. C'est pour ça que je pense que les jeunes qui font des efforts sont bien préparés à la vie et peuvent plus facilement avoir un métier. Pourtant il y en a qui disent que c'est pas vrai et que ça sert à rien du tout ce qu'on apprend parce qu'on aura jamais à l'utiliser dans son travail. En fait l'école prépare les jeunes à leur avenir mais pas complètement: avant il y avait moins de chômage et c'était plus facile de trouver un métier. Les jeunes faisaient souvent le même métier que leurs parents et ils apprenaient le métier dans la famille. Aujourd'hui ce n'est plus pareil et l'école est plus nécessaire qu'avant.

Je pense que le sujet est difficile et que l'école ne prépare pas les jeunes à leur avenir.

DOCUMENT N° 3 : entretien entre l'élève et son professeur de français à propos du devoir présenté en document n°2

N.B. L'idée de ce type d'entretien nous a été fourni par A. de La Garander dans son ouvrage "Les profils pédagogiques" (1). Dans ce texte l'auteur indique les conditions et recense les résultats de ce qu'il appelle un "échange méthodologique" et qu'il définit comme un "dialogue suivi sur les procédures personnelles de travail" (p. 54): "Il (l'élève) prend du champ, de la distance, pour d'une part réfléchir sur ses procédés habituels et d'autre part sur ceux d'autrui (...). Il fait le bilan de ses moyens, il prend conscience de la manière dont il use." (p. 54)

Question: Tu vas me dire comment tu t'y es pris pour faire ce devoir de français, comment tu as fait...

Réponse: Je ne comprends pas bien... J'ai réfléchi et j'ai écrit ce que je pensais.

Question: Dis-moi quand le sujet t-a-t'il été donné?

Réponse: Deux semaines avant le jour où je devais le rendre.

Question: Et à quel moment as-tu commencé à travailler?

Réponse: Le mercredi après-midi avant de rendre le devoir.

Question: Et comment as-tu fait ce jour là?

Réponse: J'ai réfléchi au sujet et je me suis rappelé toutes les idées que j'avais pu lire ou entendre sur le sujet.

Question: Mais comment cela s'est-il passé concrètement?

Réponse: J'ai commencé à écrire tout de suite parce que j'avais des tas d'idées, puis d'autres idées sont venues au fur et à mesure. J'ai trouvé que le sujet était intéressant parce que les arguments venaient bien. Il y a des tas de choses que j'ai trouvées en écrivant et auxquelles je n'avais pas pensé ayant.

Question: Combien de temps as-tu écrit ainsi?

Réponse: Ca a duré plus d'une heure.

Question: Et après qu'as-tu fait?

Réponse: J'ai relu le texte pour corriger les fautes.

Question: A voix haute ou à voix basse?

Réponse: A voix basse.

Question: Dans cette relecture as-tu simplement corrigé les fautes d'orthographe?

Réponse: Oui. Et puis j'ai recopié le devoir tout de suite après.

Question: Veux-tu relire le devoir à voix haute maintenant? (l'élève le r
Qu'en penses-tu?

Réponse: Je pense qu'il est bien mais un peu embrouillé. Et aussi que certaines idées sont peut-être attaquables.

Question: Si tu le refaisais aujourd'hui, comment ferais-tu?

Réponse: Je ne sais pas, je le ferais à peu près pareil.

Question: Qu'est-ce que tu voulais dire quand tu disais que ton devoir éta

un peu embrouillé?

Réponse: Euh... qu'il y avait des idées en désordre.

Question: Comment peut-on les remettre en ordre?

Réponse: Il faudrait faire un plan. Le prof le dit tout le temps. Mais quand je suis à mon bureau et que je réfléchis je ne trouve jamais le plan.

Question: Mais maintenant, si tu écris chaque idée de ton devoir sur une feuille de carnet et que tu les classes, tu trouveras le plan.

Réponse: Peut-être, mais il faudrait que je fasse mon devoir en plusieurs fois: une fois pour les idées, une fois pour le plan, et à ce moment là il restera encore à le rédiger.

Question: Penses-tu que tout cela doive être fait à la suite?

Réponse: Je ne sais pas.

Question: Tu as dit tout à l'heure qu'il y avait des idées attaquables dans ton devoir. Tu les avais vues en rédigeant?

Réponse: Non... je ne crois pas.

Question: Et aujourd'hui en relisant tu as vu que ça n'allait pas?

Réponse: Oui.

Question: Penses-tu toujours alors qu'il faille faire son devoir en une seule fois?

Réponse: Ca aussi le prof nous l'avait dit: ne pas rédiger tout de suite. Mais maintenant je crois que je vois mieux pourquoi.

deuxième temps: COMPREHENSION

Ce deuxième temps comporte:

- un travail individuel: chaque participant recherchera au moins cinq capacités méthodologiques requises pour réussir dans sa discipline.
- un travail par petits groupes interdisciplinaires: les participants confronteront leurs listes et tenteront d'établir la liste des principales capacités déterminante pour la réussite scolaire d'un élève.
- une synthèse des résultats élaborés par chacun des groupes (mise en commun). On confrontera ensuite cette synthèse avec la liste-type ci dessous.

l i s t e - t y p e d e s c a p a c i t é s m é t h o d o l o g i q u e s

(Nous faisons l'hypothèse que ces dix capacités sont déterminantes dans la réussite scolaire d'un élève; il en est évidemment d'autres qui auront été dégagées par le groupe.)

- être capable d'écouter attentivement une intervention orale (information, cours, exposé, etc...).
- être capable de lire attentivement un texte.
- être capable de lire, comprendre et appliquer les consignes d'un exercice.
- être capable de transposer des données écrites ou orales sous forme de schéma ou de graphique, et réciproquement.
- être capable de trouver une information dans un document et de recueillir une série d'informations dans une documentation.
- être capable de mener la réalisation d'un travail individuel écrit (exercice, devoir, mémoire) et oral (exposé) par les différentes étapes nécessaires.
- être capable de constituer un groupe de travail et d'en définir le mode de fonctionnement selon l'objectif qu'on lui assigne.
- être capable de trouver les critères permettant de repérer que l'on a effectué un apprentissage.
- être capable de se fixer des objectifs et d'évaluer soi-même s'ils ont été atteints.

troisième temps: INTEGRATION

Ce troisième temps comporte:

- une présentation de dispositifs pédagogiques généraux visant à développer chacune des capacités de la liste-type. Chaque participant étudiera le dispositif présenté sur l'une des fiches (fiche H à fiche Q), il recherchera une application dans la discipline qu'il enseigne de ce dispositif. Les participants se réuniront ensuite par groupes de 10 et chacun d'entre eux présentera à ses collègues la capacité recherchée, le dispositif général et le dispositif spécifique à sa discipline qu'il aura mis en place.
(N.B. On peut également faire travailler chaque participant sur deux capacités et faire ensuite des groupes de travail de cinq personnes.)
- une recherche individuelle d'un ensemble de dispositifs pédagogiques dans la discipline que chacun enseigne. On distribuera, à ce moment là, l'ensemble des fiches H à Q à l'ensemble des participants; pour les compléter chacun devra disposer de nombreux matériaux de travail (manuels, recueils de textes, préparations de cours, etc.)
- un exposé sur le thème "DE LA CAPACITE A LA COMPETENCE" (au cours de cet exposé l'on distribuera et l'on commentera les fiches R et S, dispositif complet et dispositif simplifié).
- la fabrication d'une séquence d'apprentissage permettant de mettre en place une compétence donnée. Ce travail se fera par groupes de trois à quatre participants enseignant la même discipline. Le groupe devra successivement:
 - +traduire une capacité méthodologique générale en terme de compétence spécifique (pour un groupe d'élèves donné, dans une matière donnée).
 - +mettre en place une séquence d'apprentissage complet pour développer cette compétence (pré-requis, dispositif de formation, évaluation).
- la confrontation et l'évaluation des résultats obtenus. On constituera des groupes interdisciplinaires où les représentants de chaque matière confronteront les dispositifs qu'ils auront élaborés. Cette confrontation prendra la forme de simulations et non d'exposés. Ce dernier travail en groupe assume plusieurs fonctions:
 - +il régule la participation de chacun dans le travail de groupe précédent,
 - +il permet, par la verbalisation, une intégration de acquis réalisés,,
 - +il permet d'évaluer l'efficacité du dispositif élaboré,
 - +il ouvre, enfin, à une perception à nouveau plus globale et interdisciplinaire de la question des capacités méthodologiques.

CAPACITE RECHERCHEE:

N°1

*être capable d'écouter attentivement une intervention orale
(information, cours, exposé, etc...).*

dispositif général:

1) REFORMULER UNE (OU DES) AFFIRMATION(S)

(N.B. On peut, s'il y a plusieurs affirmations, procéder à une reformulation cumulative: l'élève reformule d'abord la première, puis la première et la seconde...)

2) CONTROLER L'ECOUTE: un questionnaire à choix multiples ou une grille à compléter sont proposés à l'élève pendant l'écoute. Il doit cocher ou remplir au fur et à mesure de l'écoute les cases correspondantes.

(N.B. Selon la difficulté du texte et du questionnaire, il sera proposé une ou plusieurs écoutes de l'exposé.)

3) EVALUER L'ECOUTE: un questionnaire à choix multiple ou une grille à compléter sont proposés à l'élève après l'écoute.

4) PRENDRE DES NOTES: un cadre de prise de notes indiquant les éléments principaux de l'exposé (thèses, exemples, citations, conclusions...) est proposé à l'élève qui doit le compléter pendant l'écoute. Ce cadre est allégé progressivement.

utilisations possibles dans la discipline enseignée:

**CAPACITE
RECHERCHEE :**

N°2

être capable de lire attentivement un texte.

dispositif général:

1) CONTROLLER LA LECTURE: un questionnaire est proposé à l'élève, il doit le compléter en effectuant la lecture. Selon le type de texte ce questionnaire peut prendre la forme d'un questionnaire à choix multiples, d'une grille permettant le repérage des mots-outils et des articulations du texte, d'un schéma des différentes parties à compléter, etc...

2) EVALUER LA LECTURE: le même type de travail est proposé après la lecture du texte, sans que sa consultation en soit possible.

**utilisations possibles
dans la discipline
enseignée:**

CAPACITE RECHERCHEE :

N° 3

être capable de lire, comprendre et appliquer les consignes d'un exercice.

dispositif général:

1) SURSEOIR A L'EXECUTION IMMEDIATE
DES CONSIGNES

2) REFORMULER LA (OU LES) CONSI-
GNE(S)

(N.B. On peut, s'il y a plusieurs consignes procéder à une reformulation cumulative: l'élève reformule d'abord la première, puis la première et la seconde, etc...)

3) LIRE ACTIVEMENT: ménager à côté de l'énoncé des consignes une marge où l'élève indique au fur et à mesure les objets, outils, documents, notions qu'il devra utiliser.

4) SUBSTITUER: remplacer un mot de l'énoncé par un autre (en particulier un mot-outil) ou une partie de l'énoncé par une autre pour observer les modifications que cela entraîneraient dans la réalisation du travail.

5) COMPLETER: compléter un énoncé incomplet à partir de l'exercice réalisé.

6) RETROUVER L'ENONCE DES CONSIGNES
à partir de l'exercice déjà effectué.

utilisations possibles
dans la discipline
enseignée:

CAPACITE RECHERCHEE :

N° 4

être capable de transposer des données écrites ou orales sous forme de schéma ou de graphique, et réciproquement.

dispositif général:

1) PROCEDER A DES EXERCICES DE CODAGE ET DECODAGE D'UNE PROPOSITION METTANT EN RAPPORT DEUX ELEMENTS

(supériorité, infériorité, appartenance, causalité, etc...):

-pour le codage l'enseignant fournira une grille ou un schéma dans lequel l'élève placera les éléments; il allégera progressivement le cadre proposé.

-pour le décodage l'enseignant fournira d'abord des phrases à compléter dans lesquelles l'élève placera les éléments; il allégera progressivement le cadre proposé.

2) PROCEDER A DES EXERCICES DE CODAGE ET DECODAGE METTANT EN JEU UNE SERIE D'ELEMENTS ENTREtenant ENTRE eux LE MEME TYPE DE RAPPORTS

(supériorité, infériorité, appartenance, causalité, etc...): comme pour les exercices précédents on proposera d'abord des cadres que l'on allégera progressivement.

3) PROCEDER A DES EXERCICES DE CODAGE ET DECODAGE METTANT EN JEU PLUSIEURS SERIES D'ELEMENTS. IL

conviendra ici de respecter la démarche suivante:

- identifier les éléments appartenant à la même série,
- procéder au codage ou décodage de chaque série,
- repérer les rapports entretenus par chaque série avec les autres,
- coder ou décoder l'ensemble.

Comme pour les exercices précédents il conviendra de proposer d'abord des cadres et de les alléger progressivement.

utilisations possibles
dans la discipline
enseignée:

CAPACITE RECHERCHEE :

N° 5

être capable de trouver une information dans un document et de recueillir une série d'informations dans une documentation.

dispositif général:

1) TROUVER DANS UN TEXTE UNE INFORMATION DEMANDEE

2) TROUVER DANS UN DOCUMENT LA (OU LES) REPONSE(S) A UNE QUESTION POSEE: cet exercice devra commencer en utilisant des documents simples (un texte, une carte, un schéma) puis continuer en utilisant des documents plus complexes (manuel, ouvrage, recueil). Pour cela il sera nécessaire de prévoir un apprentissage à l'utilisation d'une table des matières, d'un sommaire d'un index, etc...

3) TROUVER LE (OU LES) DOCUMENT(S) NECESSAIRE(S) POUR REpondre A UNE QUESTION POSEE: il conviendra de prévoir, pour cet exercice, l'apprentissage à l'utilisation d'un fichier, d'un centre de documentation et d'une bibliothèque.

4) TROUVER LES DOCUMENTS NECESSAIRES POUR ETUDIER UN THEME DONNE

utilisations possibles
dans la discipline
enseignée:

CAPACITE RECHERCHEE :

N° 6

être capable de mener la réalisation d'un travail individuel écrit (exercice, devoir, mémoire) et oral (exposé) par les différentes étapes nécessaires.

dispositif général:

1) SURSEOIR A LA REALISATION DEFINITIVE D'UN TRAVAIL

2) ELABORER PROGRESSIVEMENT UN PLAN

DE TRAVAIL: l'enseignant indiquera d'abord les différents moments nécessaires au travail et il contrôlera l'exécution de chacun d'eux. Il allégera progressivement le dispositif de contrôle.

A titre indicatif, les différents moments d'un travail peuvent être les suivants:

- lecture des consignes (ou de l'énoncé),
- recherche d'informations et de documentation,
- mise en place du plan,
- rédaction d'une première mouture
- relecture critique,
- recomposition,
- rédaction définitive.

utilisations possibles
dans la discipline
enseignée:

CAPACITE RECHERCHEE :

N° 7

Être capable de constituer un groupe de travail et d'en définir le mode de fonctionnement selon l'objectif qu'on lui assigne.

dispositif général:

1) DISTINGUER LE TRAVAIL DE GROUPE DU

MONITORAT: à l'occasion de chaque mise en groupe les élèves seront amenés à distinguer le monitorat (un élève qui a compris assume le rôle du professeur vis à vis de ses camarades) du travail en groupe (chaque élève contribue, par son apport au groupe, à l'élaboration du projet).

2) DEFINIR ET EFFECTUER LES TACHES

PREPARATOIRES A UN TRAVAIL DE GROUPE: à l'occasion de chaque travail de groupe chaque élève proposera une répartition des tâches préparatoires individuelles; ces propositions seront confrontées entre elles au sein du groupe de travail qui en établira avec l'enseignant le projet définitif. Dans cette répartition l'enseignant s'efforcera que chaque élève effectue la tâche qui correspond le plus à ses besoins scolaires. Cette répartition sera progressivement effectuée par le groupe lui-même.

3) DISTINGUER DANS UN TRAVAIL DE GROUPE LE PROJET A REALISER ET L'OBJECTIF A ATTEINDRE:

c'est sur l'apprentissage effectué par chaque participant que doit être centré le travail du groupe; les participants devront apprendre progressivement à évaluer l'objectif et non le projet réalisé.

4) DISTRIBUER LES TACHES DANS L'EXECUTION DU TRAVAIL DE GROUPE DE TELLE MANIERE QUE L'APPORT DE CHAQUE MEMBRE SOIT STRUCTURELLEMENT NECESSAIRE AU FONCTIONNEMENT DU GROUPE (si ces tâches sont différentes et comportent un apprentissage, opérer une

utilisations possibles
dans la discipline
enseignée:

CAPACITE RECHERCHEE :

N° 8

être capable de trouver les critères permettant de repérer que l'on a effectué un apprentissage.

dispositif général:

- 1) EVALUER SOI-MEME UN APPRENTISSAGE QUE L'ON VIENT D'EFFECTUER
-avant l'exécution du test,
-après l'exécution du test.
COMPARER CES EVALUATIONS A CELLE DU CORRECTEUR.

L'enseignant proposera à chaque élève de faire figurer sur sa copie le cadre suivant:

| | | |
|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 |
|---|---|---|

Dans la case n°1 l'élève inscrit la note qu'il pense avoir avant d'effectuer le devoir; dans la case n°2 l'élève inscrit la note qu'il pense avoir après avoir effectué le devoir; dans la case n°3 le correcteur indique sa note.

- 2) EFFECTUER SYSTEMATIQUEMENT DES EXERCICES D'APPLICATION: l'enseignant aura le souci d'éviter la formule "apprends ta leçon" et de proposer des moyens de contrôler l'acquisition de façon univoque.

- 3) APPRENDRE A FABRIQUER DES EXERCICES D'APPLICATION: l'enseignant proposera à chaque élève de construire lui-même des exercices d'application et de les résoudre.

- 4) APPRENDRE A FABRIQUER UN TEST D'EVALUATION: l'enseignant proposera à chaque élève de construire une évaluation rapide (Q.C.M., phrase à compléter, schéma, etc...) sur l'apprentissage qui vient d'être réalisé. Chaque élève choisira un de ses camarades à qui il proposera le test; ce dernier, à son tour, proposera le test qu'il a fabriqué à quelqu'un de son choix et ainsi de suite (évaluation par ricochets).

utilisations possibles dans la discipline enseignée:

CAPACITE RECHERCHEE :

N° 9

*être capable de se fixer des objectifs et d'évaluer soi-même
s'ils ont été atteints.*

dispositif général:

1) IDENTIFIER UN OBJECTIF EVALUABLE:

l'enseignant proposera à chaque élève de se fixer un objectif simple et de travailler à l'atteindre. Il demandera ensuite aux élèves de se regrouper par deux: chacun devra évaluer si son camarade a atteint l'objectif fixé. L'on renouvelera l'exercice jusqu'à ce que les élèves parviennent à la formulation d'objectifs univoques et évaluables.

2) REPERER, POUR UN OBJECTIF PROPOSE

PAR L'ENSEIGNANT, UN OBJECTIF INTERMEDIAIRE NECESSAIRE A SA REALISATION, indiquer également les moyens d'évaluer sa réalisation.

3) ELABORER, POUR UN OBJECTIF PROPOSE

PAR L'ENSEIGNANT, UNE SERIE D'OBJECTIFS INTERMEDIAIRES (PLAN DE TRAVAIL), indiquer également les moyens d'évaluer la réalisation de chacun d'eux.

4) TRADUIRE UN BUT EXPRIME EN TERMES GENERAUX (FINALITES) EN UN (OU DES) OBJECTIF(S) EVALUABLE(S):

l'enseignant aura le soin de proposer systématiquement ce type d'exercices chaque fois que cela lui sera possible: la difficulté de traduire les finalités (réussir, comprendre, "bien travailler", mais aussi voir, lire, écouter...) en termes d'objectifs repérables et évaluables apparaît en effet comme une importante source d'échecs.

5) ELABORER, POUR UN OBJECTIF GENERAL

QUE L'ON S'EST FIXE, UN PLAN DE TRAVAIL COMPORTANT DES OBJECTIFS INTERMEDIAIRES PROGRESSIFS ET

utilisations possibles
dans la discipline
enseignée:

CAPACITE RECHERCHEE :

N° 10

être capable d'analyser un échec, d'en comprendre les causes et de mettre en oeuvre les procédures de remédiation nécessaires.

dispositif général:

1) IDENTIFIER LES ELEMENTS ENTRANT EN JEU DANS UNE SITUATION D'APPRENTISSAGE (connaissances, opérations intellectuelles, matériaux de travail requis par l'apprentissage):

- pré-requis,
- matériaux de travail à utiliser,
- dispositif pédagogique efficace,
- facteurs personnels,
- facteurs relationnels...

Pour permettre l'identification de ces divers facteurs il conviendra que l'enseignant propose à l'élève une grille d'analyse permettant de les repérer; il pourra alléger progressivement le dispositif.

2) REPERER LE OU LES ELEMENTS AYANT ETE A L'ORIGINE DE L'ECHEC: le remplissage de la grille mentionnée ci-dessus étant fait de façon régulière, il doit permettre, en cas d'échec, de repérer le ou les éléments défaillants. Ce dispositif devra être allégé progressivement.

3) DEGAGER ET METTRE EN OEUVRE DES PROCEDURES DE REMEDIATION: pour ce faire il conviendra, une fois repérées les causes de l'échec, d'envisager des alternatives. Elles seront, dans la plupart des cas, dégagées empiriquement par l'élève et son professeur. Cependant, au fur et à mesure, l'élève affinera sa connaissance des facteurs qui favorisent sa réussite et pourra donc procéder de façon de plus en plus rigoureuse et personnelle.

utilisations possibles
dans la discipline
enseignée:

GRILLE DE TRAVAIL : de la définition d'une capacité à la mise en place d'un dispositif pédagogique

CAPACITE : objectif général



COMPETENCE : expression de la capacité en situation (dans une matière donnée, pour un groupe d'élèves donné)



NIVEAUX D'EXPRESSION DE CETTE COMPETENCE

COMPETENCE COGNITIVE

ATTITUDE SOCIO-AFFECTIVE

HABILETE SENSORI-MOTRICE



PRE-REQUIS:

PRE-REQUIS:

PRE-REQUIS:



DISPOSITIFS DE FORMATION A METTRE EN PLACE

[Empty box for cognitive devices]

[Empty box for socio-affective devices]

[Empty box for sensorimotor devices]



DESCRIPTION GLOBALE DU DISPOSITIF:



[Empty box for cognitive evaluations]

EVALUATIONS

[Empty box for sensorimotor evaluations]



EVALUATION GLOBALE DE LA COMPETENCE:

C A P A C I T E

C O M P E T E N C E

COMPETENCE COGNITIVE

ATTITUDE SOCIO-AFFECTIVE

HABILETE SENSORI-MOTRICE

PRE-REQUIS

SEQUENCE D'APPRENTISSAGE

EVALUATION



DOCUMENT ANNEXE : Le texte ci dessous est extrait de l'ouvrage d' A. de La Garanderie "Les profils pédagogiques" (1).

Il comporte une série de proposition pour maintenir vivante la préoccupation de développer chez l'élève les CAPACITES METHODOLOGIQUES requises pour sa réussite scolaire.

a) Dix minutes avant la fin d'une classe, demander à six élèves volontaires de venir devant leurs camarades ; les faire asseoir en demi-lune en face d'eux. Puis, leur demander de décrire la manière dont ils vont s'y prendre pour apprendre la leçon ou pour faire le devoir, qui viennent d'être donnés. L'enseignant aura un rôle de facilitateur et de gardien du sujet. Il devra aider les élèves à faire part à leurs camarades de leurs méthodes personnelles de travail et à échanger entre eux sur ce thème. Il devra veiller à ce qu'on ne s'écarte pas « de la méthodologie ». En effet, un élève peut être tenté de dire : « Oh oui, ce devoir est très simple, il suffit de... ». Il s'agit d'autre chose : que commencez-vous par faire ? Lire ? Qu'évoque pour vous cette lecture ? Qu'est-ce qui vous en reste ?... etc. De même pour la leçon, ne pas se laisser prendre au piège de l'élève qui commence par dire : « Oh oui, ... je la sais déjà. Rien qu'en la lisant... ». Mais il faut tout de suite lui demander : « Qu'est-ce que ça veut dire pour vous "rien qu'en la lisant" ? »

b) Dix minutes, au début de la classe, demander à six élèves de venir et les installer de la même façon... Cette fois, l'enseignant leur posera la question au passé : Comment vous y êtes-vous pris pour apprendre cette leçon ? Pour faire ce devoir ? Une seconde question d'intérêt pédagogique indéniable mérite d'être formulée : Qu'est-ce qui vous a le plus aidé à savoir cette leçon ? Qu'est-ce qui vous a mis sur la voie pour ce problème ? La question corollaire s'impose de toute évidence : Quels furent les principaux obstacles, que vous avez rencontrés ?

c) Arrêter une explication pour une pause pédagogique et interroger la classe : Qui a compris ? Qu'est-ce qui vous a permis de comprendre ? — Ceci — Bon ; y en a-t-il d'autres qui ont compris par d'autres moyens ? — Oui — Lesquels ? — Maintenant, y en a-t-il qui n'avaient pas compris et que les moyens donnés par leurs camarades ont éclairés ? — Oui — Lesquels moyens ? exposés par qui ? — ... — Y en a-t-il qui pensaient avoir compris et qui en entendant leurs camarades se sont aperçus qu'ils étaient dans l'erreur ? — Oui — Qu'est-ce qui vous a détrompés ? ... En reste-t-il qui n'ont pas compris ? — Oui — Pouvez-vous expliciter ce qui pour vous fait obstacle ? — ... — Y en a-t-il parmi vous qui pourriez répondre à votre camarade ?...

d) Avoir tous les mois, une demi-heure de bilan pédagogique où l'on reverrait le programme parcouru dans une synthèse, qui mettrait l'accent sur les difficultés pédagogiques présentées par ce programme. Les élèves seraient invités à faire une sorte de révision de vie pédagogique. L'enseignant lui-même opérerait la sienne : je n'ai sans doute pas assez

(1) Le Centurion, Paris 1980 (259 pages), pages 59 à 60.

ANNEXE N° 3

SEQUENCE D'APPRENTISSAGE POUR INTRODUIRE A UNE ARTICULATION DES
NOTIONS : PEDAGOGIE CENTREE SUR L'ENSEIGNANT / PEDAGOGIE CENTREE
SUR L'APPRENANT

Rien de plus banal que d'exhorter le maître à se "centrer sur l'apprenant". Rien de plus vain, aussi, que cette exhortation si elle ne s'accompagne pas d'un dispositif où puisse s'éprouver une résolution somme toute aussi facile à prendre que difficile à appliquer. Certes, nous croyons encore que, dans ce domaine, la partie n'est jamais complètement gagnée : seul, le fait de se mettre, le plus souvent possible, en situation de découvrir son propre savoir, de s'atteler à la fabrication d'outils pédagogiques, de créer matériaux et situations grâce auxquels les élèves pourront s'approprier des connaissances nouvelles, évite, à terme, d'échouer dans le didactisme stérile. Mais il importe parfois de revivifier les convictions et cela ne va pas sans une certaine prise de distance par rapport à la pratique, où s'imbriquent de nombreuses et complexes déterminations. Nous parlerons donc ici en termes de "logique de l'enseignant" et de "logique de l'apprenant", conscient d'utiliser des "fictions théoriques" qui ne rendent guère compte des diverses situations concrètes, mais certain qu'elles permettent de mieux les lire et surtout de mieux s'y orienter.

L'on verra que les pratiques de groupe ont ici une place déterminante, qu'elles sont précisément organisées selon une progression donnée et que l'on peut déjà réellement parler de "groupe d'apprentissage". Le "renversement de rôle", cher à J.L. MORENO (1), y assure une fonction décisive, en parfaite cohérence avec le projet général de la séquence.

(1) Cf. Psychothérapie de groupe et psychodrame, en part. pp. 370 et :

SEQUENCE D'APPRENTISSAGE

pour introduire à une
articulation des notions:

"PEDAGOGIE CENTREE SUR L'ENSEIGNANT ~ PEDAGOGIE CENTREE SUR L'APPRENA

objectifs:

A l'issue de la séquence le participant sera capable:

- 1) de repérer dans une pratique pédagogique ce qui relève de la logique de l'apprenant et ce qui relève de la logique de l'enseignant;
-d'évaluer vers quoi tendraient ces deux logiques si on les poussait jusqu'à leur terme.
- 2) de reconnaître la tension enseignant/apprenant au sein de sa propre pratique et d'en voir la réalité conflictuelle;
-de vivre cette tension comme une richesse constitutive de sa formation et de son évolution.

évaluation:

A l'issue de la séquence le participant sera capable:

- 1) de réaliser une épreuve d'évaluation comportant une liste de dix comportements pédagogiques et de demander aux autres participants de reconnaître ceux qui relèvent plutôt de la logique de l'enseignant et ceux qui relèvent plutôt de la logique de l'apprenant.
- 2) d'indiquer en deux phrases simples et de façon à être compris par tous les participants comment se manifeste la tension enseignant/apprenant dans le comportement qu'il vient de mettre en oeuvre.

► premier temps: SENSIBILISATION

repérage du fonctionnement des deux logiques: logique de l'apprenant et logique de l'enseignant (comparaison de deux récits d'un même cours - un inspecteur et un élève)

-travail écrit
-mise en commun
-exposé

► deuxième temps: COMPREHENSION

systématisation des notions découvertes:

A-PRÉCAUTIONS D'EMPLOI
(du bon usage des "fictions théoriques")

-exposé

B-EXERCICE: tableau à compléter

-travail écrit

C-ENRICHISSEMENT: confrontation des résultats obtenus

-travail de groupe

D-PROPOSITIONS DE
REPONSES

-lecture par groupe
-débat

► troisième temps: INTEGRATION

mise en théâtre des situations pédagogiques:

A-"STOP, C'EST MAGIQUE!"
(logique de l'exposition et logique de la découverte)

-travail de groupe avec définition rôles

B-"A CHACUN SON TOUR."
(logique de l'apprenant et logique de l'enseignant dans une situation d'apprentissage)

-travail de groupe avec changement rôles dans le groupe

C-"ON FAIT COMME SI."
(logique de l'apprenant et logique de l'enseignant dans leurs contextes institutionnels)

-travail de groupe avec changement rôle du groupe

► quatrième temps: EXTRAPOLATION

approche de l'enjeu: étude d'un texte extrait de la pièce de IONESCO: LA LECON

-lecture individuelle
-lecture orale
-débat

premier temps: SENSIBILISATION

(repérage du fonctionnement des deux logiques)

Voici deux textes. Ils décrivent la même "réalité objective", le même cours donné par un professeur de français de sixième. Le premier texte a été rédigé par un inspecteur et nous n'y avons modifié que le nom propre. Le second texte a été demandé par l'enseignant à l'un de ses élèves à l'issue de la même heure de travail.

| R A P P O R T D E L ' I N S P E C T E U R | C O M P T E - R E N D U D E L ' E L E V E |
|---|---|
| <p>Monsieur ... se propose de traiter pendant son cours de l'insertion d'un dialogue dans un récit. Auparavant il expose clairement comment cette question s'inscrit dans la progression qu'il a prévue. Il procède ensuite à un exercice au tableau à partir d'un récit qu'il y a fait figurer: deux élèves doivent y insérer oralement un court dialogue. A partir des résultats obtenus il fait remarquer les changements de temps des verbes dans le dialogue et indique la nécessité de transcrire par écrit les changements de voix perçus oralement. Il fait ensuite noter sur le cahier de chaque élève un court résumé indiquant les éléments à retenir (ponctuation, temps des verbes). Enfin il termine par l'étude d'un texte extrait du Capitaine Fracasse qui, comportant de nombreux dialogues, lui permet de reprendre les éléments découverts. Il fait, en conclusion, quelques remarques très pertinentes sur le "dosage" du dialogue dans le récit.</p> <p>Dans l'ensemble, Monsieur ... s'exprime avec clarté et rigueur; la cohérence de ses propos et la logique de leur enchaînement ont fait de cette heure de cours un temps de travail certainement très efficace et...</p> | <p>Le professeur a fait aller Jean-Pierre et Sylvie au tableau pour parler de l'histoire qu'il avait écrite. C'était l'histoire d'un garçon à moto qui voulait frimer avec une fille. Jean-Pierre a fait le frimeur qu'il ose pas faire en vérité. On n'a pas ri à cause de l'inspecteur mais c'était bien marrant. Après on a écrit le résumé de la leçon sur le cahier, moi j'ai pas pu finir d'écrire parce que ça allait trop vite et que des mots je comprenais pas. Je la copierai sur un copain pour l'apprendre.</p> <p>Après le prof a lu un morceau d'un livre du Capitaine Fracasse qu'on avait vu à la télé mais on n'a pas reconnu l'histoire parce que c'était trop compliqué et qu'à la télé il y avait de Funès qui faisait bien rire. Il a expliqué des choses que quand on parle on doit changer les verbes et fermer les guillemets pour qu'on voit que c'était avant que ça se passe. A cause de l'inspecteur tout le monde a bien écouté.</p> <p>(N.B. On a respecté le style et rétabli l'orthographe.)</p> |

Après lecture de ces deux textes, chacun écrit dans les cases ci-dessous quelques mots, une ou deux phrases, pour caractériser la perception du cours dans chacun des deux cas.

| R A P P O R T D E L ' I N S P E C T E U R | C O M P T E - R E N D U D E L ' E L E V E |
|---|---|
| Empty space for teacher's notes | Empty space for student's notes |

L'on reporte ensuite, au tableau, en deux colonnes, l'ensemble des indications données par chacun et l'on tente de dégager ce qui caractérise la logique mise en oeuvre dans chacun des deux cas. On peut formuler une synthèse dans le tableau ci-dessous.

| L O G I Q U E D E L ' E N S E I G N A N T | L O G I Q U E D E L ' A P P R E N A N T |
|---|---|
| Empty space for teacher's logic | Empty space for student's logic |

deuxième temps: COMPREHENSION

→ A - PRECAUTIONS D'EMPLOI ou " du bon usage des fictions théoriques ".

L'exercice qui suit ne prétend pas rendre compte fidèlement de la réalité; du reste il se conforme en cela à la majorité de nos exercices scolaires dont nous reconnaissons volontiers le caractère artificiel, caractère que nous revendiquons même puisque la situation d'apprentissage scolaire est spécifique et requiert en tant que telle des moyens spécifiques, distincts de ceux utilisés dans d'autres situations sociales (à l'usine, à l'atelier, au bureau, à la ferme) jugées - à tort ou à raison? - plus "naturelles"...

Et c'est pourquoi, dans ce qui va suivre, nous vous demandons de ne pas chercher la vraisemblance... Les attitudes pédagogiques que nous allons décrire n'existent pas en tant que telles, si pures et si radicales, et cela pour deux raisons:

1) Nous allons faire -provisoirement- abstraction d'une série de variables:

- *la réalité sociale de l'école (la nécessité fonctionnelle de l'échec, la sélection ouverte de nos examens, la sélection insidieuse de nos complicités culturelles...)

- *l'environnement institutionnel (le regard du directeur à travers la vitre, l'inquiétude devant l'inspecteur, le souci de faire bonne figure, tout à l'heure en salle des professeurs, quand il s'agira de convenir que tous les élèves sont des imbéciles...)

- *notre propre situation psychologique (la fatigue, le désir, les comptes que nous réglons avec notre propre scolarité et notre propre enfance).

2) Nous allons tenter de repérer à travers des pratiques où tout s'enchevêtre toujours les deux axes à partir desquels on peut poser le problème de la relation enseignant/apprenant. Ces deux axes ne recouvrent pas deux réalités mais permettent de mieux analyser la même réalité dans sa complexité. Car, le clivage ne passe peut-être pas entre les "bons" et les "mauvais", mais, à l'intérieur de chacun d'entre nous, entre ce qui nous centre sur nous-même, nous sécurise et nous conforte dans notre image du maître, et ce qui nous projette hors de nous-même pour considérer l'élève tatonnant et se mettre un temps à cette place.

Car l'acte d'enseigner et celui d'apprendre ne sont que les deux faces de la même réalité. Et ce n'est qu'au prix d'un tour de passe-passe que l'on peut imaginer un apprentissage sans enseignement: il y a toujours quelqu'un ou quelque chose qui enseigne; les pédagogies qui prônent "l'abstention éducative" (1) sous-estiment le poids du maître, l'influence de sa présence, de son modèle, des situations qu'il crée, des méthodes qu'il choisit, du matériel qu'il décide de mettre à la disposition de ses élèves. En définitive c'est bien toujours l'enseignant qui définit les objectifs, même s'il est capable d'en faire émerger la nécessité et la formulation chez les élèves eux-mêmes. Et, en réalité aussi, c'est bien toujours l'élève qui fait l'apprentissage, c'est ce qui se passe en lui à ce moment là qui est déterminant.

"Pédagogie de l'enseignant" et "pédagogie de l'apprenant" peuvent être séparées pour un temps, mais si ce n'était la sourdine introduite par les modestes "centrée sur" (qu'il faudrait certainement encore pondérer en disant "centrée plutôt sur"), cette séparation pourrait apparaître comme une "pure fiction théorique".

(1) cf R. Cousinet: "Si le maître veut que l'élève apprenne, il doit lui-même s'abstenir d'enseigner." (in Pédagogie de l'apprentissage, PUF - 1959 - 137 p., page 78)

→ B - EXERCICE : tableau à compléter

Prenons donc l'exercice qui suit avec précaution, mais prenons le au sérieux. Développons en parallèle "logique de l'enseignant" et "logique de l'apprenant", pour cela chacun remplit individuellement la fiche C.

→ C - ENRICHISSEMENT : confrontation des résultats obtenus

Les participants se groupent par trois et confrontent les résultats qu'ils ont obtenus en remplissant la fiche C. Ce travail de groupe sans répartition précise des tâches a pour objet d'élargir la réflexion de chacun en le confrontant avec d'autres propositions, d'autres formulations que celles auxquelles il est habitué; on veillera donc à ce que les groupes se constituent de telle façon que chacun puisse se retrouver avec des personnes qu'il connaît peu ou mal.

→ D - PROPOSITIONS DE REPONSES :

On distribue aux groupes de travail les fiches D et E afin qu'ils les confrontent à leurs propres résultats. Malgré les apparences, il ne s'agit pas ici d'un "corrigé", c'est seulement un moyen d'ouvrir encore plus largement la perspective. Pour une part les formules des fiches D et E sont empruntées à certains ouvrages (voir N.B. fiche E), dans tous les cas elles devront faire l'objet d'une discussion avec le groupe des participants au complet.

| | PEDAGOGIE CENTREE SUR L'ENSEIGNANT | PEDAGOGIE CENTREE SUR L'APPRENANT |
|--|---|--|
| PERFORMANCE VISEE | La situation est orientée vers la prestation de l'enseignant (ce qui compte c'est le travail fourni par l'enseignant: " Tu travailleras à la maison, ici écoute! ") | La situation est orientée vers la performance de l'apprenant (la classe est organisée pour que l'élève y travaille). |
| ROLE DE L'ENSEIGNANT | | |
| MODELE IMPLICITE DE LA CLASSE | | |
| INDIVIDUALISATION DU TRAVAIL | | |
| NATURE DES OBJECTIFS | | |
| TYPE DE DISCOURS DE L'ENSEIGNANT | | |
| NATURE DE LA RELATION PEDAGOGIQUE | | |
| ATTITUDE ATTENDUE DE L'ELEVE | | |
| RYTHME DE L'APPRENTISSAGE | | |
| NOMBRE DES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE | | |
| NATURE DES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE | | |
| MATERIEL MIS A LA DISPOSITION DES ELEVES | | |
| GEOGRAPHIE DE LA CLASSE | | |
| NATURE DES EVALUATIONS | | |
| ROLE DES EVALUATIONS | | |
| RESULTAT ATTENDU DES EVALUATIONS | | |
| MODELE SOCIAL IMPLI-CITE | | |
| CRITERE DE REUSSITE DU COURS | | |
| ECONOMIE DU SYSTEME SCOLAIRE | | |
| PARTICIPATION DES ELEVES A LEUR PROPRE FORMATION | | |

| | PEDAGOGIE CENTREE SUR L'ENSEIGNANT | PEDAGOGIE CENTREE SUR L'APPRENANT |
|--|--|--|
| PERFORMANCE VISEE | La situation est orientée vers la prestation de l'enseignant (ce qui compte c'est le travail fourni par l'enseignant : " Tu travailleras à la maison, ici écoute! ") | La situation est orientée vers la performance de l'apprenant (l'école est organisée pour que l'élève y travaille). |
| ROLE DE L'ENSEIGNANT | L'enseignant dispense des informations. | L'enseignant est un diagnosticien, un ordonnateur, une personne qui rassure et motive. Il aide l'élève à chercher lui-même l'information dont il a besoin. |
| MODELE IMPLICITE DE LA CLASSE | Les élèves sont passifs, soumis à un savoir qui leur arrive du dehors (le comportement des élèves est prévu et uniforme). | Les élèves sont actifs (on accepte de la classe des réactions imprévisibles et divergentes). |
| INDIVIDUALISATION DU TRAVAIL | Le cours s'adresse à un "public" en position de "collectif frontal". | Le cours concerne chacun, individuellement, dans le travail qu'il a à fournir. |
| NATURE DES OBJECTIFS | Les objectifs ne sont pas énoncés en termes précis et observables. Les élèves ne savent pas très bien pourquoi ils sont là. | Les objectifs sont présentés en termes de comportement observable et présentés avant de commencer l'apprentissage. On nomme le résultat attendu. |
| TYPE DE DISCOURS DE L'ENSEIGNANT | Le discours est linéaire et ne se préoccupe pas de feed-back. L'intervention éventuelle de l'élève est réduite au rang de faire-valoir. | Le discours est toujours référé à l'activité de l'apprenant. |
| NATURE DE LA RELATION PEDAGOGIQUE | Séduction et/ou répression sont mis en oeuvre pour obtenir la soumission au savoir dispensé (la loi est l'expression du désir de l'enseignant). | Il y a un "contrat d'apprentissage" (la loi est l'exécution du contrat). |
| ATTITUDE ATTENDUE DE L'ELEVE | Il doit se soumettre, intégrer, imiter, reproduire. | On attend de l'élève une activité autonome. |
| RYTHME DE L'APPRENTISSAGE | Tous les apprenants doivent aller à la même vitesse. Le rythme est celui de l'enseignant. | Chaque apprenant peut progresser à sa propre vitesse. Le rythme est approprié aux besoins des élèves. |
| NOMBRE DES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE | Elle est le plus souvent unique (cours magistral). | Elles sont très nombreuses, soit simultanément, soit successivement. |
| NATURE DES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE | C'est généralement un cours magistral. | Il y a des situations diverses (groupe, fiches, audio-visuel, etc...). On fait appel à toutes les ressources possibles, on sort du "lieu scolaire". |
| MATERIEL MIS A LA DISPOSITION DES ELEVES | Ils est peu diversifié (papier, crayon) et c'est l'élève qui le fournit. Le professeur est le seul recours. | L'enseignant fait de sa classe une réserve de matériaux divers mis à la disposition de élèves selon leurs besoins. Il y a multiplication des recours. |
| GEOGRAPHIE DE LA CLASSE | C'est "la caverne scolaire", une salle de cinéma, de music-hall, une église. | C'est une géographie éclatée, un atelier. |
| NATURE DES EVALUATIONS | L'évaluation est assez rare et souvent tardive. Elle porte sur de grands ensembles de connaissances. | L'évaluation est fréquente et immédiate. Elle est effectuée à l'occasion de chaque objectif. |
| ROLE DES EVALUATIONS | L'apprenant subit des contrôles qui permettent de sélectionner ceux qui ont réussi. | L'apprenant utilise l'évaluation comme un guide pour sa propre progression. C'est un aide qui lui est apportée. |
| RESULTAT ATTENDU DES EVALUATIONS | Les résultats des évaluations doivent se répartir sur la courbe de Gauss. | Le succès de chacun est indépendant des autres apprenants. On s'attend à ce que tous les apprenants parviennent à maîtriser les objectifs. |
| MODELE SOCIAL IMPLICITE | Les individus sont "naturellement" répartis de la façon suivante: une minorité de très faibles, une masse à la moyenne et une minorité d'élites. | Il n'y a pas de fatalité. Aucun échec n'est insurmontable et chacun peut parvenir à comprendre et maîtriser les situations auxquelles il sera confronté. |

| | PEDAGOGIE CENTREE SUR L'ENSEIGNANT | PEDAGOGIE CENTREE SUR L'APPRENANT |
|--|--|--|
| CRITERE DE REUSSITE DU COURS | La réussite du cours est jugée subjective- ment par l'enseignant. | La réussite du cours est jugée par le degré de réussite des apprenants. L'évaluation permet à l'enseignant de corriger son maté- riel didactique. |
| ECONOMIE DU SYSTEME SCOLAIRE | Peu d'individus peuvent et doivent réussir. L'école doit les sélectionner, elle a surtout un rôle de filtre. | Tous les apprenants doivent réussir. Un échec de l'éduqué est toujours - opératoirement - un échec de l'éducateur. |
| PARTICIPATION DES ELEVES A LEUR PROPRE FORMATION | Elle est sporadique, souvent rendue impossi- ble par l'ignorance dans laquelle ils sont des objectifs visés. | Elle est active. L'apprenant connaît les objectifs proposés et peut, progressivement, contribuer à leur élaboration. |

n.b. Pour une part, les éléments de ce tableau sont empruntés à :

-CHADWICK, cité par V. et G. de Landsheere, in Définir les objectifs de l'Éducation
pages 263 et 264 (P. U. F. - 1976 - 293 pages).

-POSTELWHAIT et RUSSEL, cités par D. Hameline, in Les objectifs pédagogiques en
formation initiale et en formation continue, page 185 (Editions ESF/ Entreprise
Moderne d'Édition - 1979 - 200 pages).

troisième temps: INTEGRATION

mise en théâtre des situations pédagogiques

A ce moment du travail il ne s'agit pas de réintroduire la vraisemblance; au contraire, il convient d'accentuer la caricature, mais, cette fois-ci, non pas en décrivant des attitudes pédagogiques, mais en les reconstituant, en les "mimant". Cela suppose de chercher non à montrer, mais à SIGNIFIER, de vouloir non pas reproduire la réalité mais découvrir les modèles implicites qui l'animent.

Ce titre et, pour une part, cette méthode, sont empruntés à Augusto BOAL top! C'est magique. (Ghette-Littérature 1980) (3 pages)

A - premier exercice : " STOP! C'EST MAGIQUE " (1)

Les participants se répartissent par groupes de trois. A l'intérieur de chaque groupe ils font en sorte que soient mélangées leurs spécialités d'origine. L'un des participants (volontaire ou tiré au sort) doit proposer un exposé de trois à cinq minutes sur une question au programme de sa spécialité. Les autres participants doivent, chaque fois qu'ils le jugent nécessaire, interrompre l'exposé en disant: "STOP! C'EST MAGIQUE..." C'est à dire: la pédagogie mise en oeuvre est celle de l'EXPOSITION - CENTREE SUR LE SAVOIR DE L'ENSEIGNANT - , ce n'est pas celle de la DECOUVERTE - CENTREE SUR LE NON-SAVOIR, OU LE FAUX SAVOIR, DE L'ELEVE.

La logique de l'enseignant fonctionne A COTE de celle de l'apprenant: c'est la pensée magique par excellence, on suppose une transparence totale de l'autre à l'évidence d'un savoir qui s'imposerait par une sorte de nécessité propre.

A chaque "STOP" l'exposant reprend sa présentation depuis le début. On peut permuter les rôles pour que chaque participant puisse être exposant à son tour.

B - deuxième exercice : " A CHACUN SON TOUR "

Les participants constituent de nouveaux groupes de trois. Ils se répartissent les rôles suivants:

- l'un d'eux donne un objectif pédagogique simple dans sa spécialité (l'objectif doit pouvoir être compris par des non-spécialistes);
- le second propose en quelques minutes le traitement de cet objectif en "pédagogie centrée sur l'enseignant" (Attention! Il ne s'agit pas ici de dire: "le professeur fera ceci ou cela", mais de faire réellement ceci ou cela comme un enseignant en situation);
- le troisième propose une simulation du même ordre en pédagogie centrée sur l'apprenant.

On permute les rôles de telle façon que chacun ait assumé successivement les trois.

C - troisième exercice : " ON FAIT COMME SI "

Les participants se répartissent par groupes de deux personnes et l'on demande à chaque groupe de choisir une "situation" dans la liste proposée:

- un professeur reçoit un parent d'élève pour lui annoncer que son enfant va être "orienté",
- un conseil de classe,
- l'interrogation d'un élève au tableau,
- la remise de fiches de notes à une classe,
- un entretien avec un élève ayant copié sur son voisin,
- un cours magistral,
- une évaluation,
- le compte-rendu à une classe d'une composition ou d'un contrôle,
- un entretien avec un élève systématiquement en retard,
- une discussion avec un élève n'ayant pas rendu son travail,
- etc... (on peut imaginer beaucoup d'autres situations)

Après une courte préparation chacun des groupes propose à l'ensemble deux sketches: la même situation vécue en "pédagogie centrée sur l'enseignant" et vécue en "pédagogie centrée sur l'apprenant". A la suite de chaque présentation, on peut organiser un débat avec l'ensemble des participants.

Dans une pièce intitulée "LA LEÇON", Eugène IONESCO décrit ainsi les rapports entre un professeur et l'élève à laquelle il donne des leçons "très particulières".

LE PROFESSEUR

Ce qui différencie ces langues, ce ne sont ni les mots, qui sont les mêmes absolument, ni la structure : la phrase qui est partout pareille, ni l'intonation, ni ne présente pas de différences, ni le rythme du langage... ce qui les différencie... M'écoutez-vous?

L'ÉLÈVE

J'ai mal aux dents.

LE PROFESSEUR

M'écoutez-vous, Mademoiselle? Ah! nous allons nous fâcher.

L'ÉLÈVE

Vous m'embêtez, Monsieur! J'ai mal aux dents.

LE PROFESSEUR

Nom d'un caniche à barbel Écoutez-moi!

L'ÉLÈVE

Eh bien... oui... oui... allez-y...

LE PROFESSEUR

Ce qui les différencie les unes des autres, d'une part, et de l'espagnole, avec un *e* muet, leur mère, d'autre part... c'est...

L'ÉLÈVE, grimaçant.

C'est quoi?

LE PROFESSEUR

C'est une chose ineffable. Un ineffable que l'on n'arrive à percevoir qu'au bout de très longtemps, avec beaucoup de peine et après une très longue expérience...

L'ÉLÈVE

Ah?

LE PROFESSEUR

Oui, Mademoiselle. On ne peut vous donner aucune règle. Il faut avoir du flair, et puis c'est tout. Mais pour en avoir, il faut étudier, étudier et encore étudier.

L'ÉLÈVE

Mal aux dents.

LE PROFESSEUR

Il y a tout de même quelques cas précis où les mots, d'une langue à l'autre, sont différents... mais on ne peut baser notre savoir là-dessus car ces cas sont, pour ainsi dire, exceptionnels.

L'ÉLÈVE

Ah, oui?... Oh, Monsieur, j'ai mal aux dents.

LE PROFESSEUR

N'interrompez pas! Ne me mettez pas en colère! Je ne répondrais plus de moi. Je disais donc... Ah, oui, les cas exceptionnels, dits de distinction facile... ou de distinction aisée... ou commode... si vous aimez mieux... je répète : si vous aimez, car je constate que vous ne m'écoutez plus...

L'ÉLÈVE

J'ai mal aux dents.

LE PROFESSEUR

Je dis donc : dans certaines expressions, d'usage courant, certains mots diffèrent totalement d'une langue à l'autre, si bien que la langue employée est, en ce cas, sensiblement plus facile à identifier. Je vous donne un exemple : l'expression néo-espagnole célèbre à Madrid : « ma patrie est la néo-Espagne », devient en italien : « ma patrie est... »

L'ÉLÈVE

La néo-Espagne. »

LE PROFESSEUR

Non! « Ma patrie est l'Italie. » Dites-moi alors, par simple déduction, comment dites-vous Italie, en français?

L'ÉLÈVE

J'ai mal aux dents!

LE PROFESSEUR

C'est pourtant bien simple : pour le mot Italie, en français nous avons le mot France qui en est la traduction exacte. Ma patrie est la France. Et France en oriental : Orient! Ma patrie est l'Orient. Et Orient

patrie est l'Orient se traduit donc de cette façon en portugais : ma patrie est le Portugal! Et ainsi de suite...

L'ÉLÈVE

Ça va! Ça va! J'ai mal...

LE PROFESSEUR

Aux dents! Dents! Dents!... Je vais vous les arracher, moi! Encore un autre exemple. Le mot capitale, la capitale revêt, suivant la langue que l'on parle, un sens différent. C'est-à-dire que, si un Espagnol dit : J'habite la capitale, le mot capitale ne voudra pas dire du tout la même chose que ce qu'entend un Portugais lorsqu'il dit lui aussi : j'habite dans la capitale. A plus forte raison, un Français, un néo-Espagnol, un Roumain, un Latin, un Sardanapali... Dès que vous entendez dire, Mademoiselle, Mademoiselle, je dis ça pour vous! Merde alors! Dès que vous entendez l'expression : j'habite la capitale, vous saurez immédiatement et facilement si c'est de l'espagnol ou de l'espagnol, du néo-espagnol, du français, de l'oriental, du roumain, du latin, car il suffit de deviner quelle est la métropole à laquelle pense celui qui prononce la phrase... au moment même où il la prononce... Mais ce sont à peu près les seuls exemples précis que je puisse vous donner...

L'ÉLÈVE

Oh, là, mes dents...

LE PROFESSEUR

Silence! Ou je vous fracasse le crâne!

L'ÉLÈVE

Essayez donc! Crâneur!

Le professeur lui prend le poignet, le tord.

L'ÉLÈVE

Aïe!

LE PROFESSEUR

Tenez-vous donc tranquille! Pas un mot!

L'ÉLÈVE, pleurnichant.

Mal aux dents...

LE PROFESSEUR

La chose la plus... comment dirais-je?... la plus paradoxale... oui... c'est le mot... la chose la plus paradoxale, c'est qu'un tas de gens qui manquent complètement d'instruction parlent ces différentes langues... vous entendez? Qu'est-ce que j'ai dit?

L'ÉLÈVE

...parlent ces différentes langues! Qu'est-ce que j'ai dit!

LE PROFESSEUR

Vous avez eu de la chance!... Des gens du peuple parlent l'espagnol, farci de mots néo-espagnols qu'ils ne déclinent pas, tout en croyant parler le latin... ou bien ils parlent le latin, farci de mots orientaux, tout en croyant parler le roumain... ou l'espagnol, farci de néo-espagnol, tout en croyant parler le sardanapali, ou l'espagnol... Vous me comprenez?

L'ÉLÈVE

Oui! Oui! Oui! Oui! Que voulez-vous de plus...?

LE PROFESSEUR

Pas d'insolence, mignonne, ou gare à toi! (*En colère.*) Le comble, Mademoiselle, c'est que certains, par exemple, en un latin, qu'ils supposent espagnol, disent : « Je souffre de mes deux foies à la fois », en s'adressant à un Français, qui ne sait pas un mot d'espagnol; pourtant celui-ci le comprend aussi bien que si c'était sa propre langue. D'ailleurs, il croit que c'est sa propre langue. Et le Français répondra, en français : « Moi aussi, Monsieur, je souffre de mes foies », et se fera parfaitement comprendre par l'Espagnol, qui aura la certitude que c'est en pur espagnol qu'on lui a répondu, et qu'on parle espagnol... quand, en réalité, ce n'est ni de l'espagnol ni du français, mais du latin à la néo-espagnole... Tenez-vous donc tranquille, Mademoiselle, ne remuez plus les jambes, ne tapez plus des pieds...

L'ÉLÈVE

J'ai mal aux dents.

LE PROFESSEUR

Comment se fait-il que, parlant sans savoir quelle langue ils parlent, ou même croyant en parler chacun une autre, les gens du peuple s'entendent quand

L'ÉLÈVE

Je me le demande.

LE PROFESSEUR

C'est simplement une des curiosités inexplicables de l'empirisme grossier du peuple — ne pas confondre avec l'expérience! — un paradoxe, un non-sens, une des bizarreries de la nature humaine, c'est l'instinct, tout simplement, pour tout dire en un mot — c'est lui qui joue, ici.

L'ÉLÈVE

Ha! Ha!

LE PROFESSEUR

Au lieu de regarder voler les mouches tandis que je me donne tout ce mal... vous feriez mieux de tâcher d'être plus attentive... ce n'est pas moi qui me présente au concours du doctorat partiel... je l'ai passé, moi, il y a longtemps... y compris mon doctorat total... et mon diplôme supra-total... Vous ne comprenez donc pas que je veux votre bien?

L'ÉLÈVE

Mal aux dents!

LE PROFESSEUR

Mal élevée... Mais ça n'ira pas comme ça, pas comme ça, pas comme ça, pas comme ça...

L'ÉLÈVE

Je... vous... écoutez...

LE PROFESSEUR

Ah! Pour apprendre à distinguer toutes ces différentes langues, je vous ai dit qu'il n'y a rien de mieux que la pratique... Procédons par ordre. Je vais essayer de vous apprendre toutes les traductions du mot couteau.

L'ÉLÈVE

C'est comme vous voulez... Après tout...

LE PROFESSEUR, il appelle la Bonne.

Marie! Marie! Elle ne vient pas... Marie! Marie!... Voyons, Marie. (*Il ouvre la porte, à droite.*) Marie!... *Il sort.*

L'élève reste seule quelques instants, le regard dans le vide, l'air abruti.

LE PROFESSEUR, voix criarde, dehors.

Marie! Qu'est-ce que ça veut dire? Pourquoi ne venez-vous pas! Quand je vous demande de venir, il faut venir! (*Il rentre, suivi de Marie.*) C'est moi qui commande, vous m'entendez. (*Il montre l'élève.*) Elle ne comprend rien, celle-là. Elle ne comprend pas!

LA BONNE

Ne vous mettez pas dans cet état, Monsieur, gare à la fin! Ça vous mènera loin, ça vous mènera loin tout ça.

LE PROFESSEUR

Je saurai m'arrêter à temps.

LA BONNE

On le dit toujours. Je voudrais bien voir ça.

L'ÉLÈVE

J'ai mal aux dents.

LA BONNE

Vous voyez, ça commence, c'est le symptôme!

LE PROFESSEUR

Quel symptôme? Expliquez-vous? Que voulez-vous dire?

L'ÉLÈVE, d'une voix molle.

Oui, que voulez-vous dire? J'ai mal aux dents.

LA BONNE

Le symptôme final! Le grand symptôme!

LE PROFESSEUR

Sottises! Sottises! Sottises! (*La Bonne veut s'en aller.*) Ne partez pas comme ça! Je vous appelais pour aller me chercher les couteaux espagnol, néo-espagnol, portugais, français, oriental, roumain, sardanapali, latin et espagnol.

LA BONNE, sévère.

Ne comptez pas sur moi.

Elle s'en va.

LE PROFESSEUR, geste, il veut protester, se retient, un peu désespéré.
Soudain, il se rappelle.

Mademoiselle, voilà un couteau. C'est dommage qu'il n'y ait que celui-là; mais nous allons tâcher de nous en servir pour toutes les langues! Il suffira que vous prononciez le mot couteau dans toutes les langues, en regardant l'objet, de très près, fixement, et vous imaginant qu'il est de la langue que vous dites.

L'ÉLÈVE

J'ai mal aux dents.

LE PROFESSEUR, *chantant presque, mélodique.*Alors : dites, *cou*, comme *cou*, *teau*, comme *teau*... Et regardez, regardez, fixez bien...

L'ÉLÈVE

C'est du quoi, ça? Du français, de l'italien, de l'espagnol?

LE PROFESSEUR

Ça n'a plus d'importance... Ça ne vous regarde pas. Dites : *cou*.

L'ÉLÈVE

Cou.

LE PROFESSEUR

...teau... Regardez.

Il brandit le couteau sous les yeux de l'Élève.

L'ÉLÈVE

teau...

LE PROFESSEUR

Encore... Regardez.

L'ÉLÈVE

Ah, non! Zut alors! J'en ai assez! Et puis j'ai mal aux dents, j'ai mal aux pieds, j'ai mal à la tête...

LE PROFESSEUR, *saccadé.*

Couteau... Regardez... couteau... Regardez... couteau... Regardez...

L'ÉLÈVE

Vous me faites mal aux oreilles, aussi. Vous avez une voix! Oh, qu'elle est strident!

LE PROFESSEUR

Dites : couteau... cou... teau...

L'ÉLÈVE

Non! J'ai mal aux oreilles, j'ai mal partout...

LE PROFESSEUR

Je vais te les arracher, moi, tes oreilles, comme ça elles ne te feront plus mal, ma mignonnel!

L'ÉLÈVE

Ah... c'est vous qui me faites mal...

LE PROFESSEUR

Regardez, allons, vite, répétez : *cou*...

L'ÉLÈVE

Ah, si vous y tenez... *cou*... couteau... (Un instant lucide, ironique.) C'est du néo-espagnol...

LE PROFESSEUR

Si l'on veut, oui, du néo-espagnol, mais dépêchez-vous... nous n'avons pas le temps... Et puis, qu'est-ce que c'est que cette question inutile? Qu'est-ce que vous vous permettez?

L'ÉLÈVE, *doit être de plus en plus fatiguée, pleurant, désespérée, à la fois exaltée et exaspérée.*

Ah!

LE PROFESSEUR

Répétez, regardez. (Il fait comme le coucou.) Couteau... couteau... couteau... couteau...

L'ÉLÈVE

Ah, j'ai mal... ma tête... (Elle effleure de la main, comme pour une caresse, les parties du corps qu'elle nomme.) ...mes yeux...

LE PROFESSEUR, *comme le coucou.*

Couteau... couteau...

Ils sont tous les deux debout; lui, brandissant toujours son couteau invisible, presque hors de lui, tourne autour d'elle, en une sorte de danse du scalp, mais il ne faut rien exagérer et les pas de danse du Professeur doivent être à peine esquissés; l'Élève, debout, face au public, se dirige, à reculons, en direction de la fenêtre, maladroite, langoureuse, enroulée...

LE PROFESSEUR

Répétez, répétez : couteau... couteau... couteau...

L'ÉLÈVE

J'ai mal... ma gorge, cou... ah... mes épaules... mes seins... couteau...

LE PROFESSEUR

Couteau... couteau... couteau...

L'ÉLÈVE

Mes hanches... couteau... mes cuisses... cou...

LE PROFESSEUR

Prononcez bien... couteau... couteau...

L'ÉLÈVE

Couteau... ma gorge...

LE PROFESSEUR

Couteau... couteau...

L'ÉLÈVE

Couteau... mes épaules... mes bras, mes seins, mes hanches... couteau... couteau...

LE PROFESSEUR

C'est ça... Vous prononcez bien, maintenant...

L'ÉLÈVE

Couteau... mes seins... mon ventre...

LE PROFESSEUR, *changement de voix.*

Attention... ne cassez pas mes cartons... le couteau tue...

L'ÉLÈVE, *d'une voix faible.*

Oui, oui... le couteau tue?

LE PROFESSEUR *tue l'Élève**d'un grand coup de couteau bien spectaculaire.*

Aaah! tiens!

*Elle crie aussi : « Aaah! » puis tombe, s'affale en une attitude impudique sur une chaise qui, comme par hasard, se trouvait près de la fenêtre; ils crient : « Aaah! » en même temps, le meurtrier et la victime; après le premier coup de couteau, l'Élève est affalée sur la chaise; les jambes, très écartées, pendent des deux côtés de la chaise; le Professeur se tient debout, en face d'elle, le dos au public; après le premier coup de couteau, il frappe l'Élève morte d'un second coup de couteau, de bas en haut, à la suite duquel le Professeur a un soubresaut bien visible, de tout son corps.*LE PROFESSEUR, *essouffé, bredouille.*

Salope... C'est bien fait... Ça me fait du bien... Ah! Ah! je suis fatigué... j'ai de la peine à respirer... Aaah!

*Il respire difficilement; il tombe; heureusement une chaise est là; il s'éponge la front, bredouille des mots incompréhensibles; sa respiration se normalise... Il se relève, regarde son couteau à la main, regarde la jeune fille, puis comme s'il se réveillait :*LE PROFESSEUR, *pris de panique.*

Qu'est-ce que j'ai fait! Qu'est-ce qui va m'arriver maintenant! Qu'est-ce qui va se passer! Ah! là! là! Malheur! Mademoiselle, Mademoiselle, levez-vous! (Il s'agit, tenant toujours à la main le couteau invisible dont il ne sait que faire.) Voyons, Mademoiselle, la leçon est terminée... Vous pouvez partir... vous paierez une autre fois... Ah! elle est morte... mo-orte... C'est avec mon couteau... Elle est mo-orte... C'est terrible. (Il appelle la Bonne.) Marie! Marie! Ma chère Marie, venez donc! Ah! Ah! (La porte à droite s'entrouvre. Marie apparaît.) Non... ne venez pas... Je me suis trompé... Je n'ai pas besoin de vous, Marie... je n'ai plus besoin de vous... vous m'entendez?...

*Marie s'approche, sévère, sans mot dire, voit le cadavre.*LE PROFESSEUR, *d'une voix de moins en moins assurée.*

Je n'ai pas besoin de vous, Marie...

LA BONNE, *sarcastique.*

Alors, vous êtes content de votre élève, elle a bien profité de votre leçon?

LE PROFESSEUR, *il cache son couteau derrière son dos.*

Oui, la leçon est finie... mais... elle... elle est encore là... elle ne veut pas partir...

LA BONNE, *très dure.*

En effet!...

LE PROFESSEUR, *tremblotant.*

Ce n'est pas moi... Ce n'est pas moi... Marie... Non... Je vous assure... ce n'est pas moi, ma petite Marie...

LA BONNE

LE PROFESSEUR

Je ne sais pas... peut-être...

LA BONNE

Ou le chat?

LE PROFESSEUR

C'est possible... Je ne sais pas...

LA BONNE

Et c'est la quarantième fois, aujourd'hui!... Et tous les jours c'est la même chose! Tous les jours! Vous n'avez pas honte, à votre âge... mais vous allez vous rendre malade! Il ne vous restera plus d'élèves. Ça sera bien fait.

LE PROFESSEUR, *irrité.*

Ça n'est pas ma faute! Elle ne voulait pas apprendre! Elle était désobéissante. C'était une mauvaise élève! Elle ne voulait pas apprendre!

LA BONNE

Menteur!...

LE PROFESSEUR *s'approche sournoisement de la Bonne, le couteau derrière son dos.*

Ça ne vous regarde pas! (Il essaie de lui donner un formidable coup de couteau; la Bonne lui saisit le poignet au vol, le lui torde; le Professeur laisse tomber par terre son arme.) ...Pardon!

LA BONNE *gifle, par deux fois, avec bruit et force, le Professeur qui tombe sur le plancher, sur son derrière; il pleurniche.*

Petit assassin! Salaud! Petit dégoûtant! Vous vouliez me faire ça à moi? Je ne suis pas une de vos élèves, moi! (Elle le relève par le collet, ramasse la calotte qu'elle lui met sur la tête; il a peur d'être encore giflé et se protège du coude comme les enfants.) Mettez ce couteau à sa place, allez! (Le Professeur va le mettre dans le tiroir du buffet, revient.) Et je vous avais bien averti, pourtant, tout à l'heure encore : l'arithmétique mène à la philologie, et la philologie mène au crime...

LE PROFESSEUR

Vous aviez dit : « au pire »!

LA BONNE

C'est pareil.

LE PROFESSEUR

J'avais mal compris. Je croyais que « Pire » c'est une ville et que vous vouliez dire que la philologie menait à la ville de Pire...

LA BONNE

Menteur! Vieux renard! Un savant comme vous ne se méprend pas sur le sens des mots. Faut pas me la faire.

LE PROFESSEUR *sangloté.*

Je n'ai pas fait exprès de la tuer!

LA BONNE

Au moins, vous le regrettez?

LE PROFESSEUR

Oh, oui, Marie, je vous le jure!

LA BONNE

Vous me faites pitié, tenez! Ah! vous êtes un brave garçon quand même! On va tâcher d'arranger ça. Mais ne recommencez pas... Ça peut vous donner une maladie de cœur...

LE PROFESSEUR

Oui, Marie! Qu'est-ce qu'on va faire, alors?

LA BONNE

On va l'enterrer... en même temps que les trente-neuf autres... ça va faire quarante cercueils... On va appeler les pompes funèbres et mon amoureux, le curé Auguste... On va commander des couronnes...

LE PROFESSEUR

Oui, Marie, merci bien.

LA BONNE

Au fait. Ce n'est même pas la peine d'appeler Auguste, puisque vous-même vous êtes un peu curé à vos heures, si on en croit la rumeur publique.

LE PROFESSEUR

Fas trop chères, tout de même, les couronnes. Elle n'a pas payé sa leçon.

LA BONNE

Ne vous inquiétez pas... Couvrez-la au moins avec son tablier, elle est indécente. Et puis on va l'emporter...

LE PROFESSEUR

Oui, Marie, oui. *(Il la couvre.)* On risque de se faire pincer... avec quarante cercueils... Vous vous imaginez... Les gens seront étonnés. Si on nous demande ce qu'il y a dedans?

LA BONNE

Ne vous faites donc pas tant de soucis. On dira qu'ils sont vides. D'ailleurs, les gens ne demanderont rien, ils sont habitués.

LE PROFESSEUR

Quand même...

LA BONNE, *elle sort un brassard portant un insigne, peut-être la Swastika nazis.*

Tenez, si vous avez peur, mettez ceci, vous n'aurez plus rien à craindre. *(Elle lui attache le brassard autour du bras.)*... C'est politique.

LE PROFESSEUR

Merci, ma petite Marie; comme ça, je suis tranquille... Vous êtes une bonne fille, Marie... bien dévouée...

LA BONNE

Ça va. Allez-y, Monsieur. Ça y est?

LE PROFESSEUR

Oui, ma petite Marie. *(La Bonne et le Professeur prennent le corps de la jeune fille, l'une par les épaules, l'autre par les jambes, et se dirigent vers la porte de droite.)* Attention. Ne lui faites pas de mal.

Ils sortent.

Scène vide, pendant quelques instants. On entend sonner à la porte de gauche.

VOIX DE LA BONNE

Tout de suite, j'arrive!

Elle apparaît tout comme au début, va vers la porte. Deuxième coup de sonnette.

LA BONNE, *à part.*

Elle est bien pressée, celle-là! *(Fort.)* Patience! *(Elle va vers la porte de gauche, l'ouvre.)* Bonjour, Mademoiselle! Vous êtes la nouvelle élève? Vous êtes venue pour la leçon? Le Professeur vous attend. Je vais lui annoncer votre arrivée. Il descend tout de suite! Entrez donc, entrez, Mademoiselle!

Juin 1930.

RIDEAU

EUGENE IONESCO - LA LEÇON (extrait)
Gallimard-Folio 1980 - 150 pages
(on a reproduit les pages 131 à 150)

Le système, la parole et le désir de l'enseignant enferment ici la relation pédagogique dans une logique de la captation et de la possession jusqu'à la "vampirisation" (métaphore de la captation ultime: l'autre est bu/assimilé/nié). Qui ne voit, en effet, qu'en dernière analyse l'acte éducatif se négocie en termes de vie ou de mort? Il s'agit de savoir qui accepte, de l'enseignant ou de l'apprenant, de mourir aux yeux de l'autre. Si c'est l'apprenant qui s'efface, qui se fond dans le discours et le désir du maître, qui lui renvoie toujours sa propre image (ce qu'il attend, ce qu'il a demandé, ce qu'il a préparé), alors, c'est sûr, l'enseignant triomphe. Mais cette victoire n'est guère qu'une coque vide puisqu'elle ne s'ouvre que sur l'échec de la mission éducative. Curieux métier où la mort de l'enseignant est la condition de sa réussite! Où l'enseignant qui ne peut pas ne pas vouloir convaincre, ne pas vouloir que l'autre lui ressemble (c'est bien naturel pour celui qui croit à ce qu'il fait), sait que sa réussite ne va pas résider dans cette fusion imaginaire (fantasme de la toute puissance) mais dans la séparation génératrice, la violence d'une rupture ou, si l'on préfère, d'une naissance.

Le texte ci-dessous pourra être utilisé au cours de la séquence de différentes manières :

- ▶ la partie entre crochets peut constituer une bonne introduction au premier temps du travail : SENSIBILISATION.
- ▶ la même partie peut donner lieu à une "mise en théâtre" dans le cadre du troisième temps du travail : INTEGRATION.
- ▶ l'ensemble du texte peut donner lieu à un débat après une présentation "mimée" par quelques participants à l'issue de la séquence.

FERDYDURKE est le récit d'un homme arraché à une vie adulte "normale" par un étrange professeur (Pimko) qui le plonge de force dans un établissement scolaire. Le passage qui suit est tiré du chapitre II ("Emprisonnement et suite du rapetissement"), la scène se passe dans la Classe de Littérature.

« Veuillez prendre note de ce sujet pour un devoir à faire à la maison : « Pourquoi les poésies de Jules Slowacki, ce grand poète, contiennent-elles une beauté immortelle qui éveille l'enthousiasme ? »

A cet endroit du cours, un des élèves se tortilla nerveusement et gémit :

— Mais puisque moi je ne m'enthousiasme pas du tout ! Je ne suis pas du tout enthousiasmé ! Ça ne m'intéresse pas ! Je ne peux pas en lire plus de deux strophes, et même ça, ça ne m'intéresse pas. Mon Dieu, comment est-ce que ça pourrait m'enthousiasmer puisque ça ne m'enthousiasme pas ?

Il se rassit, les yeux exorbités, comme s'il sombrait dans un abîme. Devant sa confession naïve, le maître faillit s'étrangler.

— Pas si fort, par pitié ! siffla-t-il. Galkiewicz, vous serez collé. Vous voulez ma perte ? Vous ne vous rendez pas compte de ce que vous dites ?

— Mais je ne peux pas comprendre, moi ! Je ne peux pas comprendre comment ça m'enthousiasme si ça ne m'enthousiasme pas !

LE PROFESSEUR : Comment cela peut-il ne pas vous enthousiasmer, Galkiewicz, puisque je vous ai expliqué mille fois que cela vous enthousiasmait ?

GALKIEWICZ : Mais moi, ça ne m'enthousiasme pas.

LE PROFESSEUR : Ça ne regarde que vous, Galkiewicz. Il semble que vous manquez d'intelligence. Les autres sont enthousiasmés.

GALKIEWICZ : Parole d'honneur, personne ne s'enthousiasme. Comment est-ce que ce serait possible, puisque personne ne lit ça à part nous, à l'école, et encore parce qu'on nous y oblige...

LE PROFESSEUR : Pas si fort, par pitié ! C'est parce qu'il existe peu de gens vraiment cultivés et à la hauteur...

GALKIEWICZ : Mais les gens cultivés non plus ne s'enthousiasment pas. Aucun, personne, absolument personne.

LE PROFESSEUR : Galkiewicz, j'ai une femme et un enfant ! Ayez au moins pitié de l'enfant ! Il ne fait aucun doute, Galkiewicz, que la grande poésie doit nous enthousiasmer ; or Slowacki était un grand poète. Peut-être ne vous émeut-il pas, mais vous n'allez pas me dire que votre âme n'est pas bouleversée par Mickiewicz, Byron, Pouchkine, Shelley, Goethe...

GALKIEWICZ : Ça ne bouleverse personne. Ça n'intéresse personne, ça ennue tout le monde. Personne ne peut en lire plus de deux ou trois strophes. Oh, mon Dieu ! Je ne peux pas...

LE PROFESSEUR : Galkiewicz, c'est inadmissible. La grande poésie, étant grande et étant poésies, ne peut pas ne pas vous enthousiasmer, donc, elle vous enthousiasme.

GALKIEWICZ : Mais moi je ne peux pas. Et personne ne peut. Mon Dieu !

Le professeur sautait à grosses gouttes. Sortant de son portefeuille une photo de sa femme et de son enfant, il essaya d'émouvoir Galkiewicz, mais celui-ci se bornait à répéter : — Je ne peux pas, je ne peux pas. Ce fatal « Je ne peux pas » se propageait, se développait, devenait contagieux, on entendit quelques « Nous ne pouvons pas non plus » et l'on retrouva la menace d'une impuissance générale. Le professeur se voyait dans une terrible impasse. A chaque seconde risquait de se produire une explosion... d'impuissance, à chaque moment risquait d'éclater un rugissement de dégoût qui parviendrait aux oreilles du directeur et de l'inspecteur, à chaque instant le bâtiment risquait de s'effondrer en ensevelissant l'enfant sous ses décombres, mais Galkiewicz ne pouvait pas, il ne pouvait justement pas, il continuait à ne pas pouvoir.

Le malheureux Sang-de-navet sentit que lui aussi risquait de succomber à cette impuissance.

— Pytaszczykiewicz ! s'écria-t-il. Veuillez monter immédiatement à Galkiewicz, à moi-même et à tout le monde la

beauté d'un passage quelconque bien choisi ! Vite, car *periculum in mora* ! Attention, vous tous ! Si quelqu'un ouvre la bouche, punition générale. Nous devons pouvoir, nous devons pouvoir, sans quoi ce sera la catastrophe pour mon enfant.

Pytaszczykiewicz se leva et se mit à réciter un fragment de poème.

Et il récita. Siphon n'avait nullement cédé à l'impuissance commune et soudaine. Tout au contraire, il pouvait toujours, lui, car c'était de l'impuissance qu'il tirait son pouvoir. Il récitait donc, il récitait avec émotion, avec les intonations appropriées, avec spiritualité. Bien plus, il récitait bellement et la beauté de sa récitation, accrue par la beauté du poème et par la grandeur de l'auteur, ainsi que par la majesté de son art, se transforma peu à peu en symbole de toutes les beautés et de toutes les grandeurs. Mieux encore, il récitait avec mystère et avec ferveur ; il récitait avec force, avec inspiration ; et il déclamaient le chant du poète exactement comme le chant d'un tel poète devait être déclamé. Oh ! quelle beauté ! Quelle grandeur, quel génie et quelle poésie ! Mouches, murs, doigts, encre, plafond, tableau, fenêtres... Le danger d'impuissance était conjuré, le bébé était sauvé et la femme aussi, chacun désormais était d'accord, chacun pouvait, mais demandait seulement que cela s'arrête. Je m'aperçus que mon voisin me barbouillait une main avec de l'encre. Il avait déjà barbouillé les siennes et il s'en prenait aux miennes ensuite car il ne pouvait guère se déchausser pour se barbouiller les pieds et les mains d'autrui apparaissaient d'autant plus affreuses qu'elles ressemblaient exactement aux siennes et que fallait-il donc en conclure ? Rien. Et que faire des jambes ? Les remuer ? Et après ?

Au bout d'un quart d'heure, Galkiewicz lui-même gémit que cela suffisait, qu'il se retirait, qu'il avait, qu'il comprenait, qu'il acceptait, qu'il s'excusait et qu'il pouvait.

— Ah, vous voyez, Galkiewicz ? Il n'y a rien de tel que l'école pour inculquer le respect des plus grands génies !

Cependant les auditeurs étaient en proie à d'étranges phénomènes. Les différences entre eux avaient disparu ; tous, aussi bien dans le camp de Siphon que dans celui de Mientus, se courbaient sous le poids du mage, du poète, de Sang-de-navet et du bébé, et aussi de l'abrutissement. La nudité des murs et celle des bancs noirs flanqués de leurs crieries n'apportaient aucun élément de différenciation. Par la fenêtre apparaissait un bout de mur avec une brique en saillie sur laquelle quelqu'un avait gravé le mot « Envolé ». Il n'y avait plus rien d'autre à faire que de s'occuper soit du corps enseignant, soit de son propre corps. Donc ceux qui ne s'employaient pas à compter les cheveux sur le crâne de Sang-de-navet ou à analyser la complexité des lacets de ses chaussures essayaient de compter leurs propres cheveux ou de se dévisser le cou. Myzdel ne tenait pas en place, Hoplek faisait claquer ses mâchoires, Mientus semblait s'émietter dans une prostration douloureuse, certains se perdaient dans leurs rêves, d'autres retombeaient dans la mauvaise habitude de parler tout seuls, d'autres encore arrachaient leurs boutons et déchiraient leurs vêtements ; partout fleurissait une jungle désolée de réflexes et d'activités bizarres. Seul Siphon prospérait avec perversité et d'autant plus que s'accroissait la misère générale. Il possédait un mécanisme intérieur qui lui permettait de tirer ses richesses même de la pauvreté. Quant au professeur, qui pensait à sa femme et à son bébé, il n'en finissait pas :

— Nos grands prophètes messianistes, messianistes, messianistes, le patriotisme éternel, la Pologne, Christ des Nations, le flambeau, le glaive, l'autel et le drapeau, la Passion, le rachai, le héros, le symbole.

Les mots entraînaient par les oreilles et déchiraient les esprits, les visages se déformaient de plus en plus, rompaient avec le modèle consacré et, froissés, accablés, rabotés, semblaient prêts à recevoir n'importe quelle autre forme...

On pouvait en faire tout ce qu'on voulait, de ces visages :

quel exercice pour l'imagination ! Et la réalité, rabotée elle aussi, elle aussi accablée, froissée, déchirée, se transformait peu à peu en univers de songe, ah, laissez-moi rêver !

SANG-DE-NAVET : C'était un prophète ! Chargé de prophéties ! Messieurs, je vous en conjure, reprenons le tout une bonne fois ; nous sommes enthousiasmés parce que c'était un grand poète et nous le vénérons parce que c'était un grand prophète ! Le terme est indispensable. Cimkiewicz, répétez !

Cimkiewicz répéta : — C'était un prophète !

Je compris que je devais fuir. Pimko, Sang-de-navet, les prophètes, l'école, les camarades, toutes ces aventures depuis le petit matin se mirent à tourner dans ma tête comme une roue de loterie qui s'arrêta sur le mot « fuir ». Mais où ? Comment ? Je ne le savais pas très bien, mais je sentais que c'était nécessaire si je ne voulais pas succomber à la pression des phantasmes sortis de partout. Cependant, au lieu de m'échapper, je fis remuer mes doigts de pieds dans mes chaussures, et ce remuement paralysait et anéantissait tout désir de fuite, car comment s'échapper quand on est en train de remuer ses doigts de pieds ? Fuir... fuir... Fuir Sang-de-navet, la fiction, l'ennui, mais je gardais en tête le prophète que Sang-de-navet m'avait assené, je remuais par en bas les oreilles, je ne pouvais me résoudre à la fuite et cette impuissance était encore plus nette que celle de Galkiewicz.

En théorie, rien ne semblait plus simple : il n'y avait qu'à sortir de l'école et à ne plus y revenir. Pimko ne me ferait pas rechercher par la police. Les tentacules de la pédagogie cuculique ne devaient pas s'étendre si loin. Il suffisait de vouloir. Mais je ne pouvais pas vouloir. Pour fuir, il faut une volonté de fuite, mais d'où tirer une telle volonté lorsqu'on remue les doigts de pieds et qu'on change de visage dans une grimace de dégoût ? Je compris alors pourquoi nul ne pouvait s'enfuir de cette école : tous les visages et toutes les attitudes anéantissaient les possibilités de fuite, chacun restait captif de sa propre grimace et bien qu'ils eussent tous dû s'enfuir, ils ne le faisaient pas parce qu'ils n'étaient plus ce qu'ils auraient dû être. Fuir signifiait non seulement quitter l'école, mais surtout se fuir soi-même, se fuir, fuir le blanc-bec que j'étais devenu à cause de Pimko, l'abandonner, revenir à l'homme adulte que j'étais. Mais comment fuir ce que l'on est, où trouver un point d'appui, une base de résistance ? Notre forme nous pénètre, nous emprisonne du dedans comme du dehors. J'avais la conviction que, si la réalité pouvait en un seul instant recouvrer ses droits, le caractère grotesque de mon incroyable situation deviendrait si manifeste que tous s'écrieraient :

— Qu'est-ce que cet homme mûr fait ici ?

Mais l'étrange et général étouffait celle de mon cas particulier. Oh, montrez-moi seulement un visage qui ne soit pas déformé, qui me permette de discerner les grimaces du mien ! Mais on ne voyait à la ronde que des visages distoqués, laminés, retournés, dans lesquels le mien se reflétait comme dans un miroir déformant, et ces reflets avaient bien me retenu ! Rêve ou réalité ?

C'est alors que m'apparut Kopyrda, ce garçon bronzé en pantalon de flanelle qui, dans le préau, avait souri d'un air supérieur en entendant le mot « lycéenne ». Aussi indifférent à Sang-de-Navet qu'à la querelle entre Mientus et Siphon, il restait assis nonchalamment et avait bonne allure, une allure normale : les mains dans les poches, net, alerte, léger, habile et plaisant, il restait là, plutôt désinvolte, croisant les jambes et regardant l'une d'elles. Comme si ses jambes l'emportaient loin de l'école. Rêve ou réalité ? — Serait-ce possible ? pensai-je. Serait-ce possible qu'il soit enfin un vrai garçon ? Ni un « gaillard », ni un « adolescent », mais un garçon normal ? Grâce à lui, peut-être, disparaîtrait enfin cette impuissance...

ANNEXE N° 4

SEQUENCE D'APPRENTISSAGE A L'EXPRESSION ORALE ET CORPORELLE
(Classes de sixième et cinquième)

Nous présentons ici une séquence centrée sur le groupe comme outil d'"évaluation réflexive". Limité dans son projet à l'apprentissage à la maîtrise des interactions sociales verbales et gestuelles, ce type de travail nous apparaît néanmoins essentiel et différentes expériences nous ont signalé que les acquisitions réalisées dans ce domaine peuvent avoir, ailleurs, d'importantes répercussions. Contrairement à de très nombreuses publications qui se donnent un objectif d'expression proche de celui que nous poursuivons ici, mais en suggèrent le traitement à l'aide d'exercices faisant une très large part à l'improvisation (1), nous nous sommes efforcé de distribuer les matériaux de travail et d'imposer un mode de fonctionnement qui n'aboutissent pas à valoriser "les plus aptes" mais permettent de garantir la progression de tous. Il ne faudrait pas inférer, cependant, du fait que le dispositif que nous présentons est assez précis et requiert de nombreux éléments, que tout regroupement ayant un objectif du même ordre doit faire l'objet d'une mise en oeuvre aussi complexe. Une fois repéré le principe général qui préside à l'organisation de tels groupes, ceux-ci peuvent être mis en place facilement à de très nombreuses occasions.

(1) Cf. Supra, troisième partie, chapitre II, le groupe d'apprentissage à la pensée déductive.

objectif

OBJECTIF GENERAL:

-être capable d'utiliser toutes les ressources propres à la voix (timbre, rythme, etc...) et au corps (mimiques, gestes, etc...) pour améliorer la transmission d'un message oral.

OBJECTIF SPECIFIQUE:

-être capable, en lisant oralement une phrase d'exprimer par la voix et le corps la personnalité de celui qui parle.

NIVEAUX D'EXIGENCES

champ psychomoteur: être capable d'enchaîner un dialogue.

champ cognitif: être capable de repérer dans un texte les éléments qui caractérisent la personnalité de quelqu'un, les traduire par la voix et le geste.

champ affectif: être capable de s'exprimer oralement dans un groupe, oser faire jouer sa voix et son corps dans cette expression.

PRE-REQUIS:

-lecture courante à voix haute,
-usage du dictionnaire,
-connaissance de la ponctuation du dialogue.



évaluation

A l'issue de la séquence chaque élève sera capable, en prononçant une simple phrase, de faire reconnaître par le groupe le personnage qu'il interprète; pour cela il tirera au sort un personnage brièvement caractérisé (un adjectif qualificatif).

L'ensemble des élèves du groupe disposera de la liste des personnages parmi lesquels il

SEQUENCE D'APPRENTISSAGE N°

EXPRESSION ORALE ET CORPORELLE classes de sixième et cinquième

DUREE : 6 séances de 2 heures

1-découverte

-lecture individuelle du texte:
"LE VOLEUR DE CHAPEAUX" de
Jean-François Ménard (fiches 1
à 5)
-travail individuel: recherche
de ce qui caractérise chaque
personnage (fiches 6 à 9)
-correction individuelle
(fiche 10)

2-intégration

-travaux de groupes, première
série (fiche 11)

3-transfert

-travail individuel: à partir de
personnages nouveaux et d'une
situation nouvelle, recherche des
éléments qui permettent de
caractériser chaque personnage
(fiches 12 et 13)
-correction individuelle
(fiche 14)
-travaux de groupes, deuxième
série (fiche 15)

FINALISATION
(création
théâtrale
collective)

travaux de groupes - première série

INSTRUMENTS DE TRAVAIL

A partir d'un texte présentant un dialogue entre une série de personnages très typés...

PROJETS A REALISER

...chaque groupe devra faire la lecture la plus expressive possible. devra ensuite réaliser un dialogue différent de celui du texte avec les mêmes personnages.

MODE DE FONCTIONNEMENT DU GROUPE

Dans chaque groupe les trois rôles seront systématiquement permutés de telle façon que chacun puisse à la fois:

- s'entraîner à l'expression orale et gestuelle;
- mesurer l'effet produit par son interprétation sur les autres (compréhension du personnage qu'il a interprété);
- mesurer l'effet produit par l'expression de l'autre (compréhension du personnage interprété par l'autre).

travaux de groupes - deuxième série

INSTRUMENTS DE TRAVAIL

A partir des personnages étudiés individuellement et des caractéristiques ainsi découvertes...

PROJETS A REALISER

...chaque groupe devra réaliser un dialogue mimé.

MODE DE FONCTIONNEMENT DU GROUPE

Dans chaque groupe de trois les rôles seront permutés de la même manière que pour la première série de travaux de groupes.

Le voleur de chapeaux

de Jean-François MENARD

EDITIONS GALLIMARD - Collection FOLIO JUNIOR
(PARIS, 1979, 124 pages)

PREMIERE PARTIE

Chaque année, à la même époque, lorsque septembre finissait, un vent d'une rare violence soufflait sur la ville. Des monceaux de feuilles mortes, soulevées par la bourrasque, explosaient en gerbes multiples, comme des bouquets de feux d'artifice. Ces jours-là, Prosper Colonard se levait dès l'aube. Emmitoufflé dans un large pardessus de laine, il s'en allait flâner de-ci, de-là, au hasard des rues. Mais ces longues déambulations n'avaient pas comme seul motif l'amour de la marche à pied, et s'il ne choisissait pour sortir que les jours de grand vent, ce n'était pas par simple goût de la tempête. Un observateur attentif n'aurait pas manqué de noter que l'œil de Prosper Colonard s'allumait d'une lueur singulière chaque fois qu'il croisait un passant portant chapeau. Et lorsqu'il arrivait parfois que l'un de ces chapeaux, emporté par une rafale, quittât soudain la tête de son propriétaire, le même observateur, toujours aussi attentif, aurait été sans nul doute fort impressionné par la souplesse et la dextérité avec laquelle Prosper Colonard bondissait alors sur le couvre-chef pour le cacher aussitôt sous son pardessus. Notre témoin imaginaire, en admettant que la charité n'eût point été sa qualité essentielle, se serait passablement divertie devant la mine stupéfaite du promeneur malchanceux cherchant son chapeau de tous côtés, sans se douter le moins du monde qu'il venait de changer brusquement de possesseur. Car tel était bien le but véritable des fréquentes promenades de Prosper Colonard : s'approprier, avec le hasard et le vent comme complices, quelque nouveau chapeau qui viendrait s'ajouter à l'impressionnante collection qu'il avait déjà réunie, et dont chaque jour, il aimait à contempler les richesses. Malgré le caractère quelque peu indélicat de ce passe-temps, Prosper Colonard n'avait pas le sentiment d'être un voleur. Pour lui, c'était là s'adonner à un innocent jeu d'adresse qui, somme toute, ne portait pas grand préjudice à ceux qui s'en trouvaient les victimes. A la vérité, la conscience de Prosper Colonard n'était guère troublée par le remords que la répétition systématique de ces larcins aurait pu faire naître chez d'autres que lui.

La tempête avait choisi cette matinée d'octobre pour s'abattre sur la ville. Même les plus vieux qui, pourtant, en avaient vu d'autres, étaient étonnés par la force du vent. Ce caprice atmosphérique, comme on s'en doute, faisait l'affaire de Prosper Colonard. Impatient, il n'attendait pas, pour sortir de chez lui, que le jour eût fini de se lever. Ce fut donc dans une semi-obscurité qu'il entreprit sa promenade. Mais, en dépit de ses espoirs, Prosper dut bientôt se rendre à l'évidence : les chapeaux étaient

Sans doute la prudence avait-elle incité chacun à laisser son chapeau chez soi, de crainte qu'il ne fût justement emporté par le vent. En son for intérieur, Prosper Colonard pestait d'importance. Quoi ! Fallait-il donc qu'il se fût levé si tôt pour revenir bredouille ? Et certes, il y avait bien là matière à s'irriter.

La matinée arrivait à son terme. Prosper, fatigué et mécontent, décida de rentrer chez lui. D'un pas plus rapide qu'à l'ordinaire, il prit le chemin du retour, maugréant contre la mauvaise fortune. Il était presque rendu lorsqu'il croisa un homme de haute taille qui se hâtait le long du boulevard. Prosper s'arrêta tout net. Il ne lui fallut guère plus d'une seconde pour réaliser qu'il venait de voir passer le plus beau haut de forme qu'un amateur de chapeaux ait jamais pu rêver de contempler. Prosper fit aussitôt volte-face pour emboîter le pas à l'inconnu, avec la conviction que le haut-de-forme ne manquerait pas de s'envoler à la prochaine rafale. Pourtant, bien que l'intensité du vent n'eût point faibli, le chapeau ne bougeait pas. Il semblait collé à la tête de l'inconnu. Prosper s'impatienta. Avoir à quelques pas de soi un haut-de-forme de cette qualité et ne pouvoir s'en emparer lui parut tout à fait inacceptable. Quelques instants plus tard, l'homme entra dans un restaurant. Prosper y pénétra à son tour, au moment où l'inconnu confiait son manteau et son couvre-chef à la dame du vestiaire.

— Une table, monsieur ? demanda le maître d'hôtel à Prosper.

— Heu... oui..., répondit-il, pris au dépourvu.

La dame du vestiaire le débarrassa de son manteau et le maître d'hôtel le conduisit à une petite table d'angle. Prosper s'y installa et commanda le menu le moins cher. Tout en mangeant, il observait du coin de l'œil l'inconnu qui était assis un peu plus loin. « Voilà un homme, pensa-t-il, qui possède le plus beau chapeau qu'il m'ait été donné de voir, un chapeau qui, à n'en pas douter, constituerait le clou de ma collection si je parvenais à mettre la main dessus. Or, le malheur veut que ce chapeau risque fort de m'échapper, à moins que... » A ce moment, Prosper remarqua que la dame du vestiaire s'était absentée. Pris d'une idée soudaine, il se dépêcha de régler l'addition, se leva rapidement et s'approcha du vestiaire pour reprendre son pardessus. La dame n'étant toujours pas revenue, Prosper, le plus naturellement du monde, se glissa le long de la rangée de vêtements suspendus aux cintres et récupéra son manteau sous lequel il parvint à dissimuler, malgré son volume, le fameux haut-de-forme. Partagé entre la honte de s'être conduit comme un vulgaire voleur et la satisfaction de posséder enfin l'objet tant convoité, Prosper Colonard quitta le restaurant et rentra chez lui sans perdre de temps.

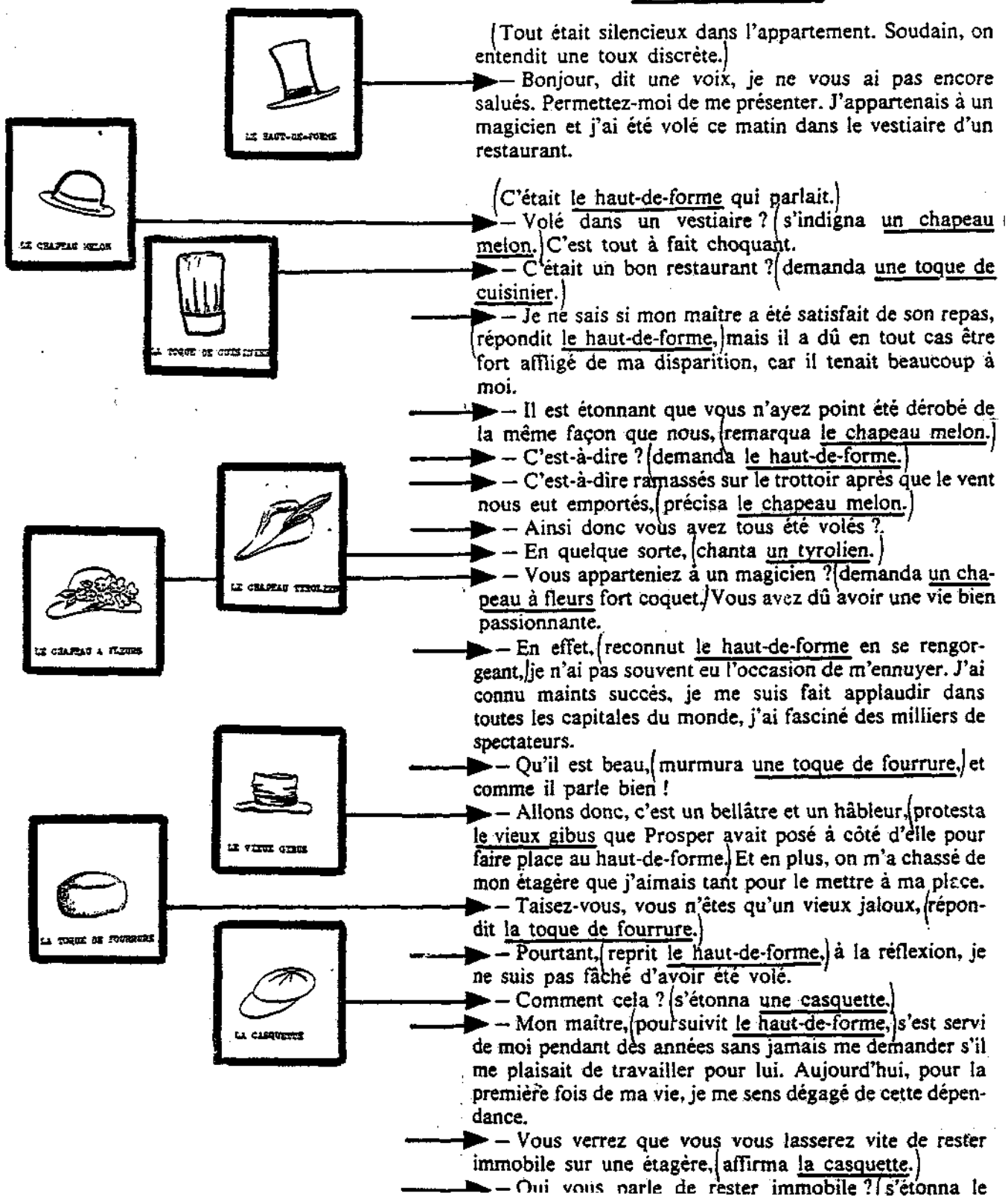
La plus grande des trois pièces de son appartement était entièrement occupée par sa collection. Melons, casquettes, chapeaux cloches, feutres mous, canotiers, bérêts masques se côtoyaient sur de larges étagères qui couvraient toute la surface des murs. Les meubles eux-mêmes disparaissaient sous les chapeaux.

Prosper sortit le haut-de-forme de sous son manteau et l'examina longuement. Décidément, il n'en avait jamais vu de si beau. Il le caressa du bout des doigts, fasciné par les reflets multiples et la finesse de son étoffe. Puis, il lui chercha un emplacement de choix. S'étant finalement

décidé pour une étagère à mi-hauteur, il la débarrassa d'un vieux gibus avant d'y poser délicatement le haut-de-forme en ayant bien soin de le placer exactement au milieu de la planche. Il recula de quelques pas pour vérifier que le chapeau était ainsi mis en valeur le mieux possible. Satisfait, il passa ensuite le reste de la journée à le contempler, oubliant très vite le procédé singulièrement malhonnête dont il avait usé pour se le procurer.

Enfin, à la nuit tombée, Prosper, vaincu par la fatigue, gagna sa chambre, se coucha et s'endormit paisiblement avec une dernière pensée pour le haut-de-forme.

DEUXIEME PARTIE





— On ne nous sort jamais. (répondit un canotier.)
 — Mais je n'ai pas besoin qu'on me sorte, je suis bien capable de sortir tout seul.
 — Écoutez-moi ce fanfaron ! (bougonna le vieux gibus.)
 — Taisez-vous ! (ordonna la toque de fourrure à son voisin grincheux.)
 — Et comment feriez-vous pour sortir tout seul ? (demanda un panama.)
 — Pour un chapeau magique, c'est un jeu d'enfant, assura le haut-de-forme.
 — Alors pourquoi ne l'avez-vous pas fait quand vous apparteniez à votre maître ? (s'étonna un béret basque.)
 — Il me portait une grande affection, je ne voulais pas lui faire de peine.
 — La belle excuse ! (ironisa le vieux gibus bougon.)
 — Cessez donc de l'interrompre tout le temps. (s'indigna la toque de fourrure.)
 — Mais puisque aujourd'hui l'occasion m'en est donnée, (reprit le haut-de-forme), je veux conquérir ma liberté. D'ailleurs, je vous invite à me suivre.
 — A vous suivre ? (s'étonna une casquette.)
 — Mais ce serait dangereux, (s'exclama un chapeau mou.)
 — Qu'on ne compte pas sur moi pour suivre ce farceur ! (déclara le vieux gibus bougon.)
 — On ne vous a rien demandé, à vous ! (dit sèchement la toque de fourrure.)
 — N'êtes-vous donc pas lassés, (poursuivit le haut-de-forme), de rester sur vos étagères en attendant le bon vouloir d'un voleur ? Car c'est bien dans la maison d'un voleur que nous sommes.
 — Au moins, ici, nous ne risquons rien, (fit remarquer le chapeau mou.)
 — Vous avez fini de bavarder sans arrêt ? Vous m'empêchez de dormir ! (protesta un sombrero.)
 — Il s'agit bien de dormir ! (reprit le haut-de-forme.) Qui songerait à dormir quand il est question de liberté ?
 — Ça, c'est bien vrai, (approuva un béret basque), moi qui ai fait la guerre...
 — Ne recommencez pas, pépé ! (l'interrompit une casquette), on les connaît par cœur, vos campagnes !
 — Toujours aussi mal élevée, cette jeunesse. (soupira un chapeau noir à voilette.)
 — Il est temps de réagir, (reprit le haut-de-forme), ce n'est pas une vie de moisir ici.
 — Voilà qui est parler ! (s'exclama une casquette.)
 — J'ai le pouvoir de vous rendre libres, (continua le haut-de-forme), lorsque je ne serai plus là, il sera trop tard pour en profiter.
 — Moi, je suis d'accord pour partir, (déclara la casquette), ça fait longtemps que j'en ai assez de trainer ici ! (L'intervention de la casquette suscita diverses réactions. Tous voulaient parler en même temps. Il s'ensuivit un brouhaha qui s'amplifia rapidement.)
 — Ça suffit ! Un peu de discipline ! (ordonna un képi.) (La casquette reprit la parole.)
 — Le camarade haut-de-forme a raison, (dit-elle), il faut conquérir notre liberté. Une vie nouvelle s'ouvre devant nous ; suivons le haut-de-forme !
 — Bravo ! (hurlèrent les autres casquettes), il a raison ! (Les tyroliens se mirent à chanter pour exprimer leur approbation.)
 — Vive le haut-de-forme ! (s'écria le béret basque), c'est reparti comme en 14 !



— Ne vous agitez pas comme ça, pépé, (conseilla un bonnet d'infirmière, c'est mauvais pour votre tension.)
 — Bande d'anarchistes ! (s'indigna le vieux gibus bougon.)
 — Taisez-vous ! (répliqua la toque de fourrure, vous n'êtes qu'un vieux rabat-joie.)
 (Le képi intervint à nouveau.)



— Allons, de l'ordre, du silence ! (ordonna-t-il.)
 — Oui, du silence, surtout, (approuva le sombrero.)
 (Un petit chapeau rond demanda la parole.)
 — Mesdames et messieurs, (commença le chapeau rond,) ne nous laissons pas entraîner sur la voie trompeuse de l'illusion.



— Bravo ! (s'écrièrent les chapeaux mous.)
 (Les casquettes conspuèrent le chapeau rond.)
 — On nous promet des merveilles, (poursuivit le chapeau rond,) mais qu'en sera-t-il à l'arrivée ?
 — Bien parlé ! (s'exclama un chapeau mou.)
 (Les casquettes protestèrent de plus belle.)



— Allons, mes frères, sachons modérer nos ardeurs, (conseilla une calotte,) ne laissons pas la discorde s'installer parmi nous.
 (Un bicorne d'académicien demanda la parole.)
 — Ah non, pas lui ! (protesta une casquette.)
 — Et la démocratie alors ? (s'indigna un chapeau mou,) qu'est-ce que vous en faites de la démocratie ?
 — Maître, vous avez la parole, (annonça respectueusement le képi.)
 (Le bicorne toussota.)

— Mesdames, monsieur le haut-de-forme, messieurs, chers amis, (dit-il d'une voix chevrotante,) en entendant les propos qui viennent d'être échangés, j'ai senti irrésistiblement renaître en ma mémoire le souvenir d'une phrase de Voltaire qu'on peut lire dans sa vingt-cinquième lettre philosophique, consacrée, faut-il le rappeler, aux *Pensées* de Pascal. C'est en effet dans ces pages inoubliables que l'illustre philosophe nous a livré cette sage réflexion qu'il ne me semble point inutile de rappeler aujourd'hui : « L'intérêt, disait-il, que j'ai à croire une chose n'est pas une preuve de l'existence de cette chose. » Comment pourrais-je mieux exprimer que par cette citation le sentiment de scepticisme que je ne puis m'empêcher d'éprouver devant un projet auquel s'attache, certes, une indéniable générosité, mais dont les séduisantes perspectives ne sauraient entièrement masquer le caractère incertain.
 (On entendit un ronflement sonore. Le sombrero venait enfin de s'endormir.)

— Bon, ça suffit, on a compris, (déclara une casquette.)
 — Mais je n'ai pas terminé ! (protesta le bicorne.)
 — On a compris quand même, (s'écrièrent les autres chapeaux.)
 (Vexé, le bicorne se tut.)

— Il est déjà tard, (remarqua le haut-de-forme,) il va falloir se décider. Puisque vous ne parvenez pas à vous mettre d'accord, que ceux qui souhaitent partir s'en aillent et que les autres restent.

— Comme il est intelligent ! (soupira la toque de fourrure.)
 — Dites plutôt que c'est un brigand ! (marmonna le vieux gibus bougon.) Et menteur avec ça !

(Les cris enthousiastes de ceux qui voulaient s'en aller s'élevèrent de toutes parts. Le haut-de-forme compta leur nombre à haute voix, puis demanda le silence. Peu à peu la rumeur des conversations s'apaisa et l'on n'entendit

bientôt plus le moindre bruit. Alors, le haut-de-forme se pencha lentement et tomba sur le côté. Une colombe blanche s'échappa de lui, puis une autre et une autre encore. Les colombes se succédaient à un rythme de plus en plus rapide. Lorsque leur nombre égala celui des chapeaux qui avaient choisi la liberté, le haut-de-forme se releva.)

→ — A présent, (dit-il,) ces colombes vous porteront où vous voudrez aller. Il y en a une pour chacun de vous. La fenêtre est ouverte, vous pouvez partir.

(Alors, stupéfaits, les chapeaux mous et le vieux gibus bougon regardèrent les colombes s'échapper par la fenêtre, emportant les casquettes, les canotiers, les tyroliens, les bérêts basques et tous ceux qui avaient décidé de quitter leurs étagères.)

→ — Mais alors, c'était donc vrai ! (s'exclama un chapeau mou.)

→ — Bah, ici nous sommes en sécurité, c'est l'essentiel. (dit un autre.)

(Lorsque toutes les colombes eurent disparu avec leurs compagnons, le haut-de-forme s'éleva à son tour, suivi par la toque de fourrure qui n'avait pas voulu partir avant lui.)

Dans la ville, personne ne remarqua l'envolée silencieuse des chapeaux qui, dans l'air frais de la nuit, respiraient les premiers parfums de leur liberté. Et si quelqu'un avait eu l'idée de lever la tête à ce moment, il aurait également pu voir, se découpant dans la clarté de la lune, les deux silhouettes du haut-de-forme et de la toque de fourrure qui se serraient tendrement l'une contre l'autre.

Au matin, Prosper Colonard fut frappé de stupeur en constatant qu'il ne restait plus de sa précieuse collection que quelques chapeaux mous dispersés sur les étagères, en compagnie du vieux gibus bougon, du bicorne d'académicien et du sombrero qui continuait à dormir. Soupçonnant quelque vengeance de la destinée, Prosper prit, ce jour-là, la sage décision de ne plus voler de chapeaux. Mais il garda toutefois le goût de la promenade, ce qui lui valut une santé vigoureuse jusqu'à la fin de sa vie.)

premier temps: **DECOUVERTE**

1) LECTURE INDIVIDUELLE DU TEXTE : "LE VOLEUR DE CHAPEAUX"

(au cours de cette lecture silencieuse chacun pourra consulter le dictionnaire pour chercher la signification des mots qu'il ignore.)

2) TRAVAIL INDIVIDUEL : faisons maintenant mieux connaissance avec chacun des chapeaux qui sont les protagonistes de cette histoire. Pour cela nous allons nous attacher à la deuxième partie du texte.

Les trois fiches suivantes proposent la liste des chapeaux et, en face de chacun d'eux, figurent trois cases: dans la première on écrira le personnage humain correspondant, dans la seconde l'adjectif qualificatif qui exprime le mieux la personnalité du chapeau, et, dans la troisième, le verbe qui désigne le plus précisément sa façon de s'exprimer.

Pour faire ce travail on dispose des aides suivantes:

- le texte qu'il faudra relire plusieurs fois car il contient tous les renseignements nécessaires,
- des "magasins" où figurent tous les mots qui doivent remplir les cases vides mais en désordre.

MAGASIN N° 1 : LES PERSONNAGES HUMAINS CORRESPONDANTS AUX CHAPEAUX

L'INFIRMIERE - L'AVENTURIER - LA COQUETTE - LE MAGICIEN -
LE MEXICAIN - LA VIEILLE FILLE - L'ACADEMICIEN -
LE MUSICIEN - LE VIEUX MONSIEUR - LE FANFARON - LE CURE -
LE CUISINIER - LA VIEILLE DAME - L'ANCIEN COMBATTANT -
LE POLICIER - LE GENTLEMAN - L'OUVRIER - L'AMOUREUSE -
- L'EMPLOYE -








MAGASIN N° 2 : LES QUALIFICATIFS







AUTORITAIRE - PEDANT - COLEREUX - JOYEUX - CONFIANT -
ANXIEUX - RADOEUR - PLAINTIF - PROTECTEUR - INDIGNE -
HARGNEUX - DOUX - GOURMAND - FLEGMATIQUE - MALICIEUX -
FAMILIER - DECIDE - ONCTUEUX - SEVERE -







MAGASIN N° 3 : LES FACONS DE S'EXPRIMER

AVERTIR - S'INQUIETER - APPROUVER - PRESENTER -
SUSURRER - S'EXCLAMER - BOUGONNER - ORDONNER -
DECLAMER - CONSEILLER - MURMURER - CHANTER - SUGGERER -
S'INDIGNER - RICANER - PRECHER - PROTESTER - SOUPIRER -
- S'INFORMER -

3) CORRECTION INDIVIDUELLE : Quand le travail individuel est terminé chacun se corrige avec la fiche "corrigé" (fiche n° 10). On peut ensuite passer à la première série de travaux de groupes.

| LES PERSONNAGES HUMAINS | LES QUALIFICATIFS | LES FACONS DE S'EXPRIMER |
|---|-------------------|--------------------------|
|  <p>LE HAUT-DE-FORME</p> | | |
|  <p>LE CHAPEAU MELON</p> | | |
|  <p>LA TOQUE DE CUISINIER</p> | | |
|  <p>LE VIEUX GIBUS</p> | | |
|  <p>LA TOQUE DE FOURRURE</p> | | |
|  <p>LE CHAPEAU A FLEURS</p> | | |
|  | | |




















| LES PERSONNAGES HUMAINS | LES QUALIFICATIFS | LES FACONS DE S'EXPRIMER |
|--|-------------------|--------------------------|
|  <p data-bbox="156 493 305 520">LA CASQUETTE</p> | | |
|  <p data-bbox="148 798 289 825">LE CANOTIER</p> | | |
|  <p data-bbox="156 1102 272 1129">LE PANAMA</p> | | |
|  <p data-bbox="132 1407 322 1434">LE BERET BASQUE</p> | | |
|  <p data-bbox="140 1711 322 1738">LE CHAPEAU MOU</p> | | |
|  <p data-bbox="140 2016 280 2043">LE SOMBRERO</p> | | |

| LES PERSONNAGES HUMAINS | LES QUALIFICATIFS | LES FACONS DE S'EXPRIMER |
|---|-------------------|--------------------------|
|  <p data-bbox="123 474 337 520">LE CHAPEAU NOIR A VOILETTE</p> | | |
|  <p data-bbox="139 785 233 810">LE KEPI</p> | | |
|  <p data-bbox="139 1087 375 1142">LE BONNET D'INFIRMIERE</p> | | |
|  <p data-bbox="126 1394 331 1440">LE PETIT CHAPEAU ROND</p> | | |
|  <p data-bbox="142 1692 269 1717">LA CALOTTE</p> | | |
|  <p data-bbox="133 1997 259 2022">LE BICORNE</p> | | |

fiche - corrigé

N.B. Ce corrigé indique une des combinaisons possibles; d'autres sont, évidemment, défendables!

Par ailleurs, les qualificatifs et les façons de s'exprimer de chacun des personnages sont particuliers au texte... Toute généralisation hâtive serait excessive!

| | | | |
|---|--|---|---|
|  | <ul style="list-style-type: none"> -le magicien -confiant -présenter |  | <ul style="list-style-type: none"> -l'ancien combattant -radoteur -approuver |
|  | <ul style="list-style-type: none"> -le gentleman -flegmatique -s'indigner |  | <ul style="list-style-type: none"> -l'employé -anxieux -s'inquiéter |
|  | <ul style="list-style-type: none"> -le cuisinier -gourmand -susurrer |  | <ul style="list-style-type: none"> -le mexicain -hargneux -protester |
|  | <ul style="list-style-type: none"> -le musicien -joyeux -chanter |  | <ul style="list-style-type: none"> -la vieille fille -plaintive -soupirer |
|  | <ul style="list-style-type: none"> -la coquette -malicieuse -suggérer |  | <ul style="list-style-type: none"> -le policier -autoritaire -ordonner |
|  | <ul style="list-style-type: none"> -l'amoureuse -douce -murmurer |  | <ul style="list-style-type: none"> -l'infirmière -protectrice -conseiller |
|  | <ul style="list-style-type: none"> -le vieux monsieur -indigné -bougonner |  | <ul style="list-style-type: none"> -la vieille dame -sévère -avertir |
|  | <ul style="list-style-type: none"> -l'ouvrier -coléreux -s'exclamer |  | <ul style="list-style-type: none"> -le curé -onctueux -prêcher |
|  | <ul style="list-style-type: none"> -le fanfaron -familier -ricaner |  | <ul style="list-style-type: none"> -l'académicien -pédant -déclamer |
|  | <ul style="list-style-type: none"> -l'aventurier -décidé -s'informer | | |

deuxième temps : INTEGRATION

PREMIERE SERIE DE
TRAVAUX DE GROUPES

| | OBJECTIFS SPECIFIQUES | TYPES DE GROUPES | PROJET | CONSIGNES |
|------------------------|--|---|---|--|
| TRAVAIL DE GROUPE N° 1 | <p>1</p> <ul style="list-style-type: none"> -prise de connaissance orale du texte, -première expression individuelle, -écoute critique. | <ul style="list-style-type: none"> -groupes de trois élèves (le plus homogène possible sur le plan de l'expression orale). | <ul style="list-style-type: none"> -lecture individuelle orale des seuls dialogues de la deuxième partie du texte (suppression des parenthèses). | <ul style="list-style-type: none"> -chacun des élèves lit le texte pendant que ses camarades l'écoutent, il interprète tous les personnages. -à la fin de la lecture les deux élèves ayant écouté indiquent leurs réactions -on permute ensuite les rôles. |
| TRAVAIL DE GROUPE N° 2 | <p>2</p> <ul style="list-style-type: none"> -ouverture des possibles, -découverte de nouveaux modes d'expression. | <ul style="list-style-type: none"> groupes de trois élèves (groupes différents de ceux du travail n° 1). | <ul style="list-style-type: none"> -lecture en commun des seuls dialogues de la deuxième partie du texte. | <ul style="list-style-type: none"> -on fait interpréter chaque personnage à tour de rôle par tous les élèves de la classe. |
| TRAVAIL DE GROUPE N° 3 | <p>3</p> <ul style="list-style-type: none"> -mise en oeuvre individuelle des modèles découverts | <ul style="list-style-type: none"> -toute la classe | <ul style="list-style-type: none"> -lecture suivie de la deuxième partie du texte (y compris les parenthèses). | <ul style="list-style-type: none"> -l'un des élèves du groupe est meneur de jeu: il donne alternativement la parole à ses deux camarades qui s'efforcent de traduire par leur voix et leurs mimiques les personnages du texte. -les rôles sont permutés de telle sorte que chacun des élèves ait été meneur de jeu. |
| TRAVAIL DE GROUPE N° 4 | <p>4</p> <ul style="list-style-type: none"> -utilisation des modèles découverts avec invention de phrases correspondantes à chacun des personnages. | <ul style="list-style-type: none"> -groupes de trois élèves (groupes différents des groupes précédents) | <ul style="list-style-type: none"> -invention et expression mimée d'une phrase correspondante à un personnage donné. | <ul style="list-style-type: none"> -les trois élèves tirent chacun au sort un chapeau (on pourra découper la fiche prévue à cet effet - fiche 17). -ils disposent d'un temps de travail au brouillon de trois minutes pour rédiger une phrase correspondante au personnage et ne figurant pas dans le texte. -puis chacun, en lisant et mimant sa phrase tente de faire deviner le personnage qu'interprète à chacun de ses camarades. -ce travail de groupe ne s'arrête que quand un tour complet n'a donné lieu à aucune erreur. |
| TRAVAIL DE GROUPE N° 5 | <p>5</p> <ul style="list-style-type: none"> -utilisation des modèles découverts sur une phrase unique (suppression du support sémantique, utilisation des seules ressources du corps et de la voix) | <ul style="list-style-type: none"> -groupes de trois élèves (groupes identiques à ceux du travail de groupe n°4). | <ul style="list-style-type: none"> -expression mimée phrase unique par divers personnages. | <ul style="list-style-type: none"> -mêmes consignes que pour le travail de groupe n° 4. -on remplace simplement le temps de recherche individuelle d'une phrase par un temps de discussion pour se mettre d'accord sur une phrase qui peut être prononcée par les trois personnages. |
| L DE GROUPE N° 6 | <p>6</p> <ul style="list-style-type: none"> -utilisation des modèles découverts dans un dialogue improvisé librement. | <ul style="list-style-type: none"> -groupes de trois élèves (les mêmes que pour le travail de groupe n° 5). | <ul style="list-style-type: none"> -création d'un dialogue entre plusieurs personnages. | <ul style="list-style-type: none"> -les trois élèves tirent chacun au sort un chapeau. -ils se communiquent les résultats du tirage au sort. -un ordre de parole est établi entre eux -ils improvisent un dialogue différent de celui du texte mais reproduisant la même |

troisième temps: TRANSFERT

transfert des capacités acquises à une situation nouvelle

Dans la vitrine d'une pâtisserie, un complot se trame: les gâteaux, mécontents du sort qui leur est réservé, ont décidé de tenter une évasion...

1) TRAVAIL INDIVIDUEL:

Avant de faire parler les gâteaux nous allons essayer de caractériser leurs personnalités. Pour cela l'on va reconstituer une phrase pour chacun d'eux; on prendra les éléments nécessaires dans les quatre "magasins" qui sont à notre disposition:

- le magasin n°1: ce sont les différents gâteaux, ils constitueront les SUJETS des phrases.
- le magasin n°2: ce sont les adjectifs apposés qui signalent quelles sont leurs principales caractéristiques; nous les avons groupés par deux et on ne devra pas les séparer.
- le magasin n°3: ce sont les verbes qui expriment quelle est leur façon de s'exprimer.
- le magasin n°4: ce sont les compléments d'objet qui désignent les propos qu'ils tiennent.

En réunissant les éléments de ces quatre magasins l'on peut constituer une phrase pour chacun des gâteaux... En voici un exemple:

Le petit beurre, timide et effacé, bredouille quelques vagues conseils.

SUJET + ADJECTIFS APPOSES + VERBE + COMPLEMENT D'OBJET

MAGASIN N° 1 : LES GATEAUX

LE CHAUSSON - LA TARTE - L'ECLAIR - LA BRIOCHE - LE PUDDING -
LA CHARLOTTE - LE PETIT BEURRE - LA MERINGUE - LA BISCUIT SEC -
- LA MADELEINE -

MAGASIN N° 2 : LES CARACTERISTIQUES DES GATEAUX

GOURMANDE ET FATIGUEE - ACARIATRE ET ENNUYEUX - PARESSEUX ET
CASANIER - COQUETTE ET RAFFINEE - MALADROITE ET EMPOTEE -
DISTINGUE ET AUTORITAIRE - FRAGILE ET TIMIDE - INQUIETE ET
LARMOYANTE - BRILLANT ET BEAU PARLEUR - TIMIDE ET EFFACE -

MAGASIN N° 3 : LEURS FACONS DE S'EXPRIMER

DEBITER - APPROUVER - CHERCHER - RABACHER - IMPROVISER -
FAIRE PART - BREDOUILLER - ANNONER - DONNER - CONFIER -

MAGASIN N° 4 : LES PROPOS QU'ILS TIENNENT

D'INSIGNIFIANTS BAVARDAGES - SES INQUIETUDES - TOUT CE QUI
SE DIT - DES ORDRES - DE SES HESITATIONS - SES MOTS -
D'ASSOMMANTS CONSEILS - DE BEAUX DISCOURS - D'INTERMINABLES
PLAINTES - QUELQUES VAGUES CONSEILS -

CE TRAVAIL INDIVIDUEL SE FAIT SUR LA FICHE N° 13 (utiliser le dictionnaire pour les mots inconnus).

FICHE-CORRIGE

| <u>S U J E T S</u> | <u>ADJECTIFS APPOSES</u> | <u>V E R B E S</u> | <u>COMPLEMENTES D'OBJET</u> |
|--------------------|---------------------------|--------------------|-----------------------------|
| La charlotte, | coquette et raffinée, | débite | d'insignifiants bavardages. |
| La tarte, | maladroite et empotée, | confie | ses inquiétudes. |
| La brioche, | gourmande et fatiguée, | approuve | tout ce qui se dit. |
| Le pudding, | distingué et autoritaire, | donne | des ordres. |
| Le chausson, | paresseux et casanier, | fait part | de ses hésitations. |
| La meringue, | fragile et timide, | cherche | ses mots. |
| Le biscuit sec, | acariâtre et ennuyeux, | rabache | d'assommants conseils. |
| L'éclair, | brillant et beau parleur, | improvise | de beaux discours. |
| La madeleine, | inquiète et larmoyante, | annonce | d'interminables plaintes. |
| Le petit beurre, | timide et effacé, | bredouille | quelques vagues conseils. |

2) TRAVAUX DE GROUPES - DEUXIEME SERIE

| | OBJECTIFS SPECIFIQUES | TYPES DE GROUPES | PROJET | CONSIGNES |
|------------------------|--|---|---|---|
| TRAVAIL DE GROUPE N° 1 | <p>-expression d'un personnage par une phrase significative.</p> <p style="text-align: center;">↓</p> | -groupes de trois élèves | -invention et expression mimée d'une phrase correspondante à un personnage. | <p>-chaque élève tire au sort un gâteau parmi ceux cités dans la fiche 12.</p> <p>-chacun dispose ensuite d'un temps de trois minutes pour imaginer une phrase correspondant au gâteau tiré au sort.</p> <p>-chacun doit faire reconnaître son personnage à ses deux camarades.</p> <p>-ce travail de groupe ne s'arrête que quand un tour complet n'a donné lieu à aucune erreur.</p> |
| TRAVAIL DE GROUPE N° 2 | <p>-expression d'un personnage par une phrase-type en utilisant les seules ressources de la voix et du corps.</p> <p style="text-align: center;">↓</p> | -groupes de trois élèves (groupes identiques à ceux du travail de groupe n°1) | -expression mimée d'une phrase unique par divers personnages. | <p>-chaque élève tire au sort un gâteau parmi ceux cités dans la fiche 12.</p> <p>-le groupe discute ensuite pour choisir une phrase-type (sans se communiquer cependant les personnages tirés au sort par chacun).</p> <p>-chacun doit faire reconnaître son personnage à ses deux camarades en n'utilisant que la phrase-type.</p> <p>-ce travail de groupe ne s'arrête que quand un tour complet n'a donné lieu à aucune erreur.</p> |
| TRAVAIL DE GROUPE N° 3 | <p>-utilisation des modèles découverts dans un dialogue improvisé librement.</p> <p style="text-align: center;">↓</p> | -groupes de trois élèves (groupes identiques à ceux du travail de groupe n°2) | -création d'un dialogue entre plusieurs personnages. | <p>-chaque élève tire au sort un gâteau parmi ceux cités dans la fiche 12.</p> <p>-le groupe improvise alors un dialogue mettant en scène les trois gâteaux tirés au sort qui désirent "s'échapper de la vitrine".</p> <p>-on établira un tour de parole de telle façon que chacun prenne la parole à son tour.</p> |
| TRAVAIL DE GROUPE N° 4 | <p>-mise en oeuvre des acquis.</p> <p>-FINALISATION des travaux précédents.</p> | -groupes de sept à dix élèves | -création d'un spectacle de théâtre. | <p>-chaque élève tire au sort un gâteau parmi ceux cités dans la fiche 12.</p> <p>-l'on procède ensuite à un travail d'improvisation en donnant la parole à chaque élève à son tour: le récit est ainsi enrichi au fur et à mesure.</p> |

EVALUATION

Chaque élève tire au sort une fleur dans la liste ci-dessous. Il dispose ensuite d'un temps de travail individuel et peut consulter à cette occasion documents et dictionnaires. Il doit ensuite, par une phrase de son choix correctement interprétée faire comprendre au groupe le personnage qu'il interprète.

L'évaluation sera considérée comme positive si 80% des élèves de la classe ont pu comprendre quel était le personnage interprété.

| |
|----------------------------|
| le chrysanthème triste |
| la violette coquette |
| le chardon hargneux |
| le muguet toujours heureux |
| la pensée dans la lune |
| la marguerite amoureuse |
| le narcisse fier de lui |
| le souci préoccupé |
| le coquelicot insouciant |
| le lis guindé |
| la rose susceptible |
| la primevère timide |
| l'orchidée mondaine |
| l'immortelle fatiguée |
| la capucine gracieuse |
| l'églantine capricieuse |
| le lilas exubérant |
| la tulipe hautaine |
| le bouton d'or moqueur |
| le genêt indiscipliné |
| le camélia mystérieux |
| le coucou farceur |
| le glaïeul majestueux |
| le nénuphar indécis |

On pourra, pour faciliter l'expression, reprendre une situation proche de celle utilisée dans "LE VOLEUR DE CHAPEAUX" : des fleurs réunies dans un vase à l'occasion d'un bouquet cherchent un moyen de s'échapper.

LES CHAPEAUX



LE HAUT-DE-FORME



LE CHAPEAU MELON



LA TOQUE DE CUISINIER



LE CHAPEAU TYROLIEN



LE CHAPEAU A FLEURS



LA TOQUE DE FOURRURE



LE VIEUX GIBUS



LA CASQUETTE



LE CANOTIER



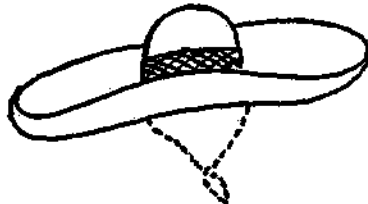
LE PANAMA



LE BERET BASQUE



LE CHAPEAU MOU



LE SOMBRERO

LE CHAPEAU NOIR A
VOILETTE

LE KEPI

LE BONNET
D'INFIR-

LE PETIT CHAPEAU



LA CALOTTE



LE BICORNE

ANNEXE N° 5

SEQUENCE D'APPRENTISSAGE A L'UTILISATION DES TEMPS DANS UN RECIT
AU PASSE (classe de sixième)

La pensée inductive et, à un plus grand degré de complexité, la pensée dialectique, constituent, on l'a vu, le ressort de très nombreux apprentissages. Pour ce qui est de la pensée inductive, nous nous permettons de renvoyer aux exemples, analysés dans l'ouvrage coordonné par L. BRUNELLE et O. CHAPUIS, d'"habillages pédagogiques" et qui instaurent un "modèle homogène" de communication " à partir de la recherche d'un point commun" (1). Par ailleurs, dans ce domaine, la mise en place du groupe d'apprentissage ne soulève pas de difficulté majeure, ne nécessite que rarement la mise en place d'un dispositif sophistiqué et les cas que nous avons cités au cours de notre développement, suffisent à notre illustration. En revanche, le fonctionnement "dialectique" d'un groupe est assez original pour requérir un exemple plus élaboré que nous présentons ci-après. On y remarquera l'importance décisive de la rotation des tâches qui, dans ce modèle, garantit la maîtrise par tous du système, qui est l'objet de l'apprentissage.

(1) Travail de groupe et non-directivité, pp. 23 à 60.

de l'imparfait de l'indicatif dans le récit au passé.

À l'issue de la séquence l'élève sera capable d'employer correctement ces deux temps :

- passé composé quand le verbe marque une progression du récit;
- imparfait quand le verbe marque une pause dans le récit (examen de la situation : description ou réflexion).

SEQUENCE D'APPRENTISSAGE N°

français-sixième

DUREE : environ 6 heures
1 heure de soutien

- 1-pré-requis
- formation de la phrase simple,
 - connaissance de la conjugaison de l'imparfait et du passé composé de l'indicatif.

- 2-découverte
- SENSIBILISATION :** le professeur interrogera quelques élèves pour leur demander de raconter une activité passée. Il notera que le temps utilisé pour le verbe est généralement le passé composé. Le professeur interrogera alors les élèves sur les circonstances de ces actions afin de les faire utiliser l'imparfait. On repèrera les fonctions de ces deux temps.
- APPLICATION-TEST DE MISE EN GROUPE:** chaque élève remplit la fiche a. Il la fait corriger par le professeur qui pointe les erreurs. Ce n'est qu'après avoir effectué les corrections nécessaires qu'il peut passer au travail de groupe.

- 3-intégration : mise en travail de groupe (groupes de trois élèves)

INSTRUMENTS DE TRAVAIL
A partir d'instruments de travail d'abord très définis, puis laissés de plus en plus à l'initiative de chaque élève.

PROJETS A REALISER
. chaque groupe devra élaborer une série de récits au passé en utilisant le passé composé et l'imparfait.

MODE DE FONCTIONNEMENT DU GROUPE
Dans chaque groupe les rôles sont distribués ainsi :

- un élève est chargé de l'élaboration de phrases au passé composé;
- un autre est chargé de l'élaboration de phrases à l'imparfait;
- le troisième est chargé de la cohérence du récit.

Les rôles sont permutés régulièrement à chaque étape du travail de telle façon que chaque élève assume successivement les trois rôles.

- évaluation
- chaque élève devra transposer au passé un récit qui lui sera proposé au présent. Il mettra les verbes à l'imparfait ou au passé composé selon la fonction assurée par chacun d'eux.
 - chaque élève devra rédiger un récit au passé en employant le passé composé et l'imparfait. (N.B. On exigera au moins cinq verbes pour chacun)

| | TYPES DE CONSIGNES | OBJECTIFS SPECIFIQUES | OBJECTIFS COMPLEMENTAIRES | |
|-----------------------|---|--|---|--|
| | | | en rapport avec l'apprentissage proposé | sans rapport avec l'apprentissage proposé |
| travail de groupe n°1 | <p>CONSIGNES MAXIMALES</p> <ul style="list-style-type: none"> - instruments de travail fournis: + récit sous forme de bandes dessinées, + liste de sujets pour chaque vignette, + liste de verbes classés par temps d'utilisation. - consignes précises et exigences de fonctionnement du groupe très strictes. - travail écrit. | <p>FOCALISATION</p> <ul style="list-style-type: none"> - concentration des élèves sur un objet unique. - élimination des facteurs parasites. - FOCALISATION de l'attention de l'élève sur le mécanisme qui est l'objet de l'apprentissage. | <ul style="list-style-type: none"> - perception de la possibilité d'expression d'un élément non-narratif par un autre verbe qu'un verbe attributif. | <ul style="list-style-type: none"> - acquisition de vocabulaire et familiarisation avec l'usage du dictionnaire - perception l'unité sémantique du paragraphe. |
| travail de groupe n°2 | <p>CONSIGNES MOYENNES</p> <ul style="list-style-type: none"> - instruments de travail réduits (les dessins ne sont que les points de départ pour les récits; aucun vocabulaire n'est fourni). - maintien des exigences de fonctionnement très strictes. - travail écrit. | <p>APPLICATION</p> <ul style="list-style-type: none"> - application de l'apprentissage précédent dans une pratique exigeant de l'élève une plus grande part d'apport personnel. | <ul style="list-style-type: none"> - perception de l'enrichissement que peut constituer l'introduction d'un élément non-narratif à l'intérieur du récit. | <ul style="list-style-type: none"> - mise en situation de communication d'un récit - perception exigences pres à cet communicat. (introduction explicite etc...) |
| travail de groupe n°3 | <p>CONSIGNES MINIMALES</p> <ul style="list-style-type: none"> - distribution et rotation des rôles: + narrateur, + descripteur, + "metteur en scène". - travail oral. | <p>INTEGRATION</p> <ul style="list-style-type: none"> - intégration de l'apprentissage dans le comportement de l'élève. | <ul style="list-style-type: none"> - perception de l'influence d'un élément non-narratif sur le déroulement du récit. | <ul style="list-style-type: none"> - utilisation corps commélément de matérialisme et "dramatization" du r |

- 677 -

fiche a travail personnel

- 1) lis attentivement le texte ci-dessous.
- 2) souligne les verbes de ce texte: tu dois en trouver seize.
- 3) dispose ces verbes dans les cases du questionnaire de la colonne de droite en répondant aux questions qui te sont posées.

Nous sommes arrivés au port à six heures du matin.
 Le vieux marin nous attendait devant sa barque.
 Quand nous l'avons aperçu au bout de la jetée,
 nous nous sommes arrêtés un instant...
 Pierre s'est tourné vers moi : son visage
 manifestait quelque inquiétude...Après tout nous
 ne connaissions cet homme que depuis la veille.
 Mais, il était trop tard pour renoncer.
 J'ai pris Pierre par le bras et je l'ai entraîné.
 A quelques mètres du vieil homme nous avons ralenti
 à nouveau. Il était là, devant nous, fumant tranquil-
 lement sa pipe. Par terre, à côté de lui, se trouvait
 toute une série de lignes et de paniers...
 Cela nous a décidé...Le désir de pêcher, d'essayer
 tout ce matériel était finalement plus fort que notre
 inquiétude. Nous nous sommes avancés vers lui...

Que s'est-il passé d'abord? ➡ action n°1 : sommes arrivés

Quelle était la situation à ce moment là? (stop) situation : attendait

Que s'est-il passé après? ➡ action n°2 : _____
 ➡ action n°3 : _____
 ➡ action n°4 : _____

Quelle était la situation? (stop) situation : _____
 situation : _____

➡ action n°5 : _____
 Que s'est-il passé ensuite? ➡ action n°6 : _____
 ➡ action n°7 : _____

Quelle était la situation à ce moment là? (stop) situation : _____
 situation : _____

Que s'est-il passé alors? ➡ action n°8 : _____

Quelle était la situation qui justifiait cet acte? (stop) situation : _____

Que s'est-il passé ➡ action n°9 : _____

- 678 -

► ce que vous devez faire

L'on constitue des groupes de travail de trois élèves.

Chaque groupe dispose d'un récit sous forme d'une bande dessinée de trois vignettes (fiche c). Sous chacune de ces vignettes est disposée une série de mots qui constituent autant de sujets possibles pour les phrases que vous aurez à faire.

Vous disposez d'autre part d'une double liste de verbes répertoriés sous deux rubriques (verbes à employer à l'imparfait et verbes à employer au passé composé).

A PARTIR DE CE
MATÉRIEL. . .



Chaque groupe doit rédiger
UN RECIT AU PASSE, en employant
à la fois l'imparfait et le
passé composé.

- 679 -

fiche b
travail de groupe n°1
(consignes)

On continue l'exercice en permutant les rôles pour les deux autres images de telle sorte que ch des élèves ait assumé les trois rôles successivement. Pour faciliter la rotation des tâches il importe l'on fabrique trois étiquettes (imparfait/passé composé/suivi du récit) que l'on pose sur la table et qui indiquent à chaque moment le rôle de chacun.

Le texte produit est corrigé par le professeur et recopié sur le cahier de chacun.

► comment chacun doit s'y prendre

► comment le groupe doit fonctionner

Les trois élèves du groupe se répartissent les rôles de la façon suivante:

- l'un d'eux devra rédiger des phrases au PASSE COMPOSE.
- un autre devra rédiger des phrases à l'IMPARFAIT.
- le troisième sera chargé de la cohérence du récit produit.

L'on considère d'abord la première image : chacun des deux élèves chargés de la rédaction rédige trois phrases simples,

- au temps qui lui est attribué,
- en piochant parmi les sujets proposés,
- en utilisant les verbes proposés dans la colonne concernée,
- en trouvant lui-même le reste de la phrase.

Ces phrases sont écrites sur des bandes de papier et posées sur la table au fur et à mesure de leur rédaction. L'élève chargé de la cohérence du récit les met en ordre selon son désir. Il peut refuser une phrase qui ne lui paraît pas bonne ou qui ne s'intègre pas bien dans son récit et en demander une nouvelle jusqu'à ce que son paragraphe lui paraisse cohé-

► AVANT DE COMMENCER LE TRAVAIL...

- recherche dans le dictionnaire les mots dont tu ignores le sens (sujets ou verbes).

► QUAND C'EST A TOI DE REDIGER...

- regarde bien l'image qui doit t'inspirer (note que l'heure est indiquée dans un coin).
- repère le temps que tu dois employer et demande-toi si tu dois indiquer une ACTION ou décrire une SITUATION.
- lis-bien les sujets, choisis celui qui te convient; prends ensuite un verbe et complète ta phrase. Rédige la d'abord au brouillon puis recopie la (après avoir corrigé toutes les fautes) sur une bande de papier.
- si ta phrase est refusée, cherche pourquoi avant d'en faire une autre.

► SI TU ES CHARGE DE LA COHERENCE DU RECIT...

- tu mets en ordre les phrases qui t'arrivent.
- tu peux refuser celles qui ne te

fiche c travail de groupe n°1

L'été dernier, Octave et Ursule étaient en vacances à la montagne...Un jour, ils ont décidé d'aller faire une grande course pour réaliser leur rêve: atteindre seuls le sommet du Mont-Bleu. Ils se sont procurés tout le matériel nécessaire et ont attendu patiemment le beau temps...Enfin le jour du départ est arrivé : Octave et Ursule sont montés jusqu'au refuge...Ils n'y ont pas beaucoup dormi...



-Ursule -Octave
-Il -Elle
-Les deux amis

| | |
|-----------------|---------------|
| -l'allure | -le froid |
| -l'anxiété | -l'inquiétude |
| -l'ascension | -la lune |
| -le bonnet | -la montre |
| -le but | -la nuit |
| -les chaussures | -le pas |
| -le chemin | -le refuge |
| -la côte | -le sac-à-dos |
| -la course | -les sapins |



-Ursule -Octave
-Il -Elle
-Les deux amis

| | |
|----------------|--------------|
| -la difficulté | -le passage |
| -l'effort | -la pente |
| -l'escalade | -la peur |
| -l'escarpement | -le pied |
| -le flanc | -le plateau |
| -la jambe | -le relief |
| -le jour | -les rochers |
| -la main | -la vallée |
| -la montagne | -le visage |
| -les nuages | -les yeux |



-Ursule -Octave
-Il -Elle
-Les deux amis

| | |
|------------------|-----------------|
| -le casse-croute | -le paysage |
| -les couleurs | -les pieds |
| -la crête | -les provisions |
| -le dôme | -le regard |
| -l'exploit | -le retour |
| -la fatigue | -le sac-à-dos |
| -l'horizon | -le soleil |
| -l'imagination | -le sommet |
| -la joie | -le vent |
| -les jumelles | -la voix |

fiche d
travail de groupe n°1
(suite)

VERBES A EMPLOYER A
L' IMPARFAIT

| | |
|--------------|-------------|
| -annoncer | -grandir |
| -apercevoir | -masquer |
| -apparaître | -se méfier |
| -camoufler | -monter |
| -couvrir | -obscurcir |
| -craindre | -oublier |
| -se crispier | -paraître |
| -se dégager | -percer |
| -se demander | -peser |
| -dépasser | -piquer |
| -désigner | -poindre |
| -se dessiner | -pointer |
| -se détacher | -présumer |
| -disparaître | -réchauffer |
| -s'éclairir | -se réjouir |
| -s'emparer | -réver |
| -s'enfouir | -risquer |
| -s'estomper | -scruter |
| -s'étendre | -sembler |
| -s'étirer | -serrer |
| -être | -songer |
| -faire | -tirer |
| -figurer | -toucher |
| -former | -venir |
| -frissonner | -voir |

VERBES A EMPLOYER AU
PASSE COMPOSE

| | |
|------------|----------------|
| -aider | -observer |
| -s'appuyer | -parcourir |
| -s'arrêter | -parvenir |
| -arriver | -partir |
| -s'asseoir | -passer |
| -atteindre | -perdre |
| -cheminer | -poser |
| -distancer | -prendre |
| -diriger | -préparer |
| -donner | -se réchauffer |
| -s'élever | -regarder |
| -épauler | -repérer |
| -examiner | -se reposer |
| -faire | -respirer |
| -fermer | -sauter |
| -fixer | -secourir |
| -franchir | -souffler |
| -gagner | -soutenir |
| -grignoter | -tirer |
| -hisser | -traverser |
| -manger | -trébucher |
| -marcher | -trouver |
| -mettre | -unir |
| -monter | -user |
| -ouvrir | -vaincre |

N.B. Chaque sujet et chaque verbe ne peut servir qu'une fois.

fiche e travail de groupe n°1 (consignes)

ce que vous devez faire

On refond les groupes pour obtenir de nouveaux groupes de trois élèves.

Chaque élève dispose d'une fiche où sont reproduites trois vignettes (fiche f). Ces vignettes représentent trois situations différentes sur le thème: OCTAVE ET URSULE EN VACANCES.

A PARTIR DE
CE MATERIEL



Chaque groupe doit rédiger
TROIS RECITS AU PASSE, en
employant passé composé et
imparfait.

comment le groupe doit fonctionner

Les élèves se répartissent les trois vignettes et chaque élève, à partir de la vignette qu'il a choisi, rédige un court récit:

- au passé composé,
- en phrases simples,
- en inscrivant chacune de ses phrases sur une bande de papier.

Le récit doit comprendre une dizaine de phrases.

Chaque élève, à tour de rôle, propose ensuite son récit à ses deux camarades: l'un d'eux est chargé d'y introduire au moins 4 phrases à l'imparfait, le troisième est seul juge de la cohérence de l'ensemble et peut refuser les phrases à l'imparfait qui sont proposées.

A la fin de l'exercice chacun des trois élèves doit avoir assumé successivement les trois rôles (lecteur de son récit/enrichissement d'un récit en y introduisant des phrases à l'imparfait/juge de la cohérence du produit). Il importe de conserver le système des "étiquettes" qui permet à chaque instant de visionner la répartition des rôles à l'intérieur du groupe.

Chaque élève recopie son récit enrichi sur son cahier.

travail de groupe n°3 (consignes)

ce que vous devez faire

On refond les groupes pour obtenir de nouveaux groupes de trois élèves.

Chaque groupe doit improviser
oralement et mimer TROIS
RECITS AU PASSE, en employant
passé composé et imparfait.

comment le groupe doit fonctionner

Chaque élève réfléchit pendant quelques minutes pour trouver le point de départ d'un récit qu'il racontera à toute la classe. L'on donne alors successivement la parole à chacun des groupes de

L'un des élèves commence à raconter son histoire au passé; il énonce les actions au passé composé en mimant ce qu'il raconte.

Un deuxième élève joue le rôle de "metteur en scène": il arrête quand il le souhaite le narrateur qui s'immobilise alors dans la position qu'il a. Le troisième élève fait alors le point de la situation en employant l'imparfait jusqu'à ce que le metteur en scène donne à nouveau le signal du départ au narrateur...

Chacun des trois élèves du groupe assume successivement les trois rôles.



1



2



3

1 - Tu lis le texte suivant:

"Nous arrivons vers cinq heures dans une clairière. L'endroit semble parfait pour installer la tente: un tapis de mousse s'étale sous nos pieds; à quelques mètres un petit torrent cherche son chemin parmi les cailloux. Tout de suite Ursule pose son sac par terre et s'allonge à côté. Elle paraît bien fatiguée. Je le suis aussi mais un rien de vanité m'empêche d'en faire autant. J'entreprends plutôt d'explorer les environs."

Transpose maintenant ce texte au PASSE, en employant correctement le PASSE COMPOSE et l'IMPARFAIT...

total : /10

2 - A toi maintenant de continuer le récit... ou, si tu préfères, de raconter une autre aventure imaginaire d'Octave et Ursule (tu peux choisir librement le lieu et l'époque!).

Mais attention!

- dans tous les cas ton récit devra être rédigé au PASSE,
- tu ne pourra employer comme temps pour les verbes que LE PASSE COMPOSE et l'IMPARFAIT,
- tu devras employer chacun de ces temps au moins cinq fois.

total : /10

Avant de rendre ta copie tu encadres les verbes à l'imparfait et tu soulignes les verbes au passé composé.

total général: /20

L'élève qui n'a pas obtenu la note maximale à ce test devra reprendre l'apprentissage en pédagogie de soutien.

de l'imparfait de l'indicatif dans le récit au passé.
À l'issue de la séquence l'élève sera capable d'employer correctement ces deux temps:
- passé composé quand le verbe marque une progression du récit;
- imparfait quand le verbe marque une pause dans le récit (examen de la situation : description ou réflexion).

1-PERCEPTION (apprendre à distinguer la signification des deux temps) :

reprise
magistrale
au tableau

A-sensibilisation :

"Ce jour-là, Octave est arrivée la première; elle s'est assise sur un rocher juste à la limite du précipice..."

- Une chaîne de montagnes \triangleleft s'est dressée \triangleright devant elle?
(Quel est le temps qui convient ici? Pourquoi? En quoi le sens change-t-il si on change le temps du verbe?...)
- Il y \triangleleft avait \triangleright une infinité d'aiguilles et de pics, de glaciers et de dômes.
(mêmes questions)
- Ursule \triangleleft est arrivé...
"arrivait..."
(Essayons de continuer la phrase en envisageant les deux possibilités. Que remarque-t-on? Lequel des deux temps indique-t-il un événement? Lequel indique-t-il une situation?)

B-visualisation :

"Ils grignotaient quelques biscuits quand, tout à coup, un bruit énorme leur a fait tourner la tête."

(On inscrit la situation dans le cercle et l'événement sur la flèche. On fait le même travail avec la phrase suivante.)

"Ursule a tendu le bras vers l'avalanche qui dévalait la pente."

quelle est la
situation?

-S-

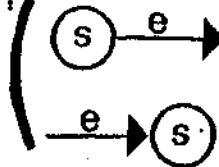
quel est

l'événement?

-E-

2-APPLICATION : chaque élève fabrique six phrases qu'il inscrit sur son cahier dans un des schémas suivants :

travail
personnel



3-INTEGRATION : Les élèves se disposent par groupes de trois. Les rôles sont répartis de la façon suivante:

travail
de groupe

- un narrateur raconte une histoire au passé,
- un élève est chargé de poser la question: "Quelle était la situation?",
- un élève est chargé de poser la question: "Que s'est-il passé ensuite?".

Le narrateur commence son récit au passé composé. Il peut être interrompu entre chacune de ses phrases par un de ses camarades qui l'oblige ainsi à changer de temps. Il continue de répondre à la question qui lui a été posée tant qu'il n'est pas interrompu par l'autre question.

L'exercice est poursuivi en permutant les rôles de telle façon que chaque élève ait assumé successivement les trois rôles.

évaluation

- chaque élève devra transposer au passé un récit qui lui sera proposé au présent. Il mettra les verbes à l'imparfait ou au passé composé selon la fonction assurée par chacun d'eux.
- chaque élève devra rédiger un récit au passé en employant le passé composé et l'imparfait.
(N.B. On exigera au moins cinq verbes pour chacun des deux temps et, pour la correction, on ne s'attachera qu'à l'usage des verbes).

ANNEXE N° 6

SEQUENCE D'APPRENTISSAGE A LA PENSEE DIVERGENTE, DOMAINE NARRATIF
(classes primaires et du premier cycle)

Pour terminer, nous proposons une séquence d'apprentissage à la divergence narrative, dans laquelle le groupe joue un rôle essentiel en contraignant chaque sujet à envisager des hypothèses qui soient en dehors de ses habitudes mentales, à prendre en compte les suggestions d'autrui, de manière à découvrir de nouveaux itinéraires et à mettre en oeuvre ce que l'on nomme communément "imagination" ou "créativité". L'apprentissage est strictement limité, ici, au domaine narratif ; il n'est cependant pas interdit de penser, quoique cela soit très difficilement évaluable, que cet apprentissage puisse être, par la suite, transféré par l'élève à d'autres activités. Quoi qu'il en soit, le modèle de dispositif que nous présentons ci-après peut, lui, être adapté sans difficulté à d'autres disciplines d'enseignement que le français (1).

(1) Pour des éléments plus généraux sur l'utilisation du récit en éducation, je me permets de renvoyer à un article qui tente de poser quelques jalons : Le récit comme pratique pédagogique, in Cultures et Foi, n° 67, mai-juin 1979, pp. 5 à 12. Par ailleurs, une partie des matériaux présentés ci-après a été publiée sous le titre "La boîte à mots" dans les Cahiers Pédagogiques, n° 207 - 208, oct. nov. 1982, pp. 68 à 75.

SEQUENCE D'APPRENTISSAGE N°

APPROCHE DE LA PENSEE DIVERGENTE

DOMAINE NARRATIF : LA BOITE A MOTS

classes de c.m.1, c.m.2, sixième et cinquième

OBJECTIF

A l'issue de la séquence l'élève aura amélioré sa capacité à opérer des agencements inattendus dans le domaine narratif :

- en multipliant les types d'agencements entre deux éléments donnés,
- en envisageant le plus grand nombre possible de combinaisons entre un élément donné et les éléments nouveaux qu'il découvrira,
- en enrichissant ces agencements du plus grand nombre de qualificatifs possible.

matériaux de travail

Les instruments de travail sont constitués de trois "banques" dans lesquelles les élèves tirent au sort les éléments avec lesquels ils construiront le récit :

- "la boîte à mots" constituée de simples mots (noms communs pour la plupart), points de départ des récits,
- "la boîte à outils" constituée de phrases dites "opérateurs narratifs" chargées de faire rebondir l'action et de relancer l'histoire,
- "la boîte à musiques" constituée de morceaux de musique enregistrés chargés d'évoquer un "environnement" et de permettre ainsi un enrichissement du récit.

projets à réaliser

Chaque groupe doit construire collectivement une histoire qui est enregistrée au fur et à mesure au magnétophone.

N.B. La "qualité" de l'histoire n'est pas ici l'objectif premier. L'histoire intervient plutôt comme support de l'apprentissage, finalisation du groupe et aussi occasion de plaisir pour ceux qui l'inventent.

TRAVAUX DE GROUPES

EVALUATION

Chaque élève devra successivement :

- mettre en relation deux éléments donnés du plus grand nombre de manières possible,
- articuler un élément donné avec le plus grand nombre possible d'éléments nouveaux,
- enrichir du plus grand nombre possible de qualificatifs une série d'éléments articulés.

N.B. Afin de mesurer l'importance des acquisitions réalisées, on effectuera les mêmes tests avant l'entraînement (travaux de groupes), immédiatement après et plusieurs jours après.

mode de fonctionnement

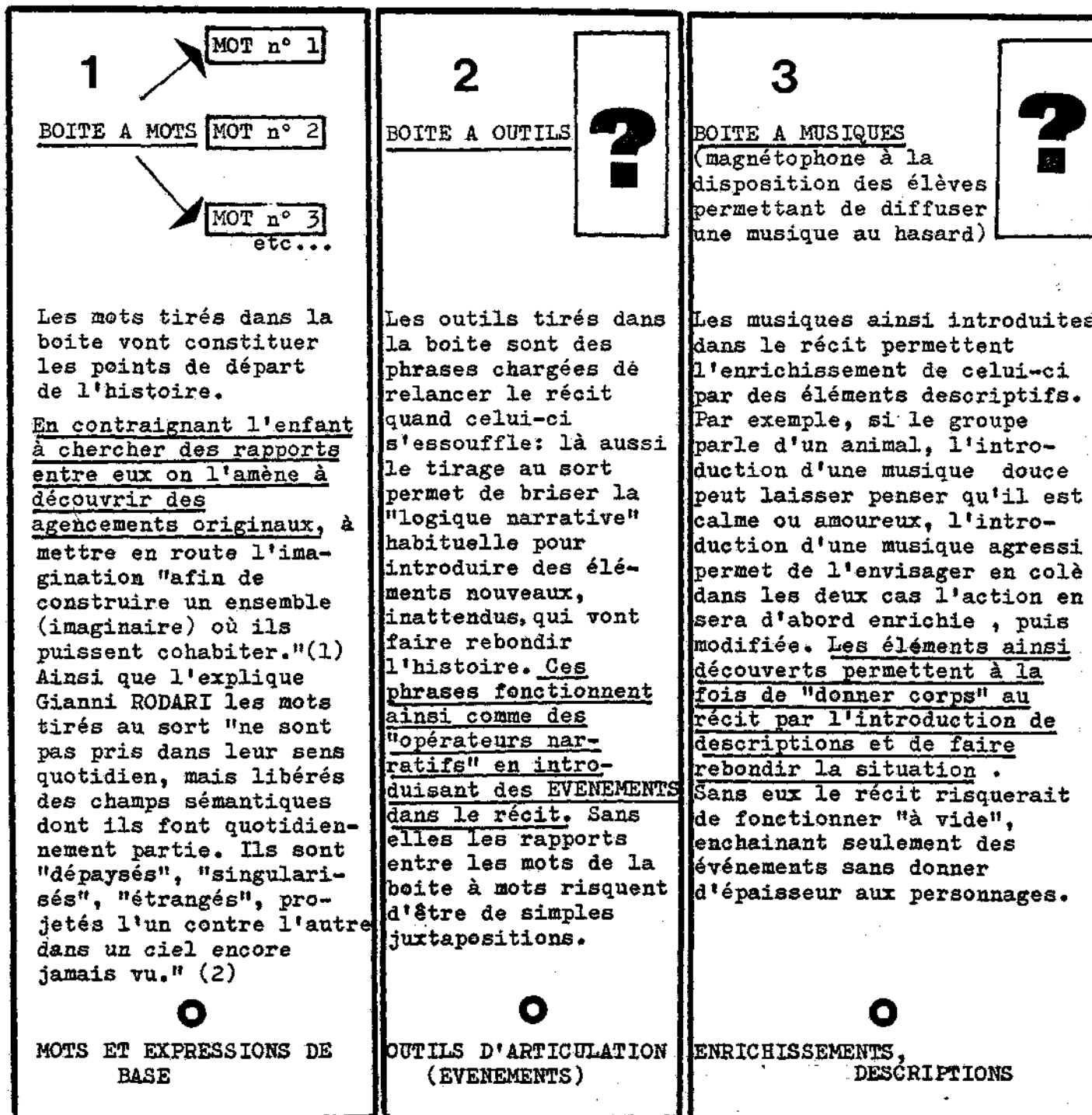
Les travaux de groupes sont organisés de telle sorte que :

- les élèves ne puissent pas se soustraire au hasard du tirage au sort, et qu'ils soient contraints d'imaginer le plus grand nombre possible d'agencements entre les éléments donnés;
- les élèves doivent confronter leurs apports respectifs et intégrer obligatoirement l'apport de chacun;
- les élèves puissent tous être impliqués au même titre dans le travail de groupe.

Les contraintes de fonctionnement (règles du jeu) sont très rigides au départ de façon que le groupe se familiarise avec ces exigences; elles s'assouplissent ensuite progressivement.

PRINCIPE DE FONCTIONNEMENT

Chaque groupe de trois à cinq élèves est amené à construire une histoire en combinant les trois types d'éléments qui lui sont fournis. Cette histoire est enregistrée au magnétophone au fur et à mesure qu'elle est inventée.

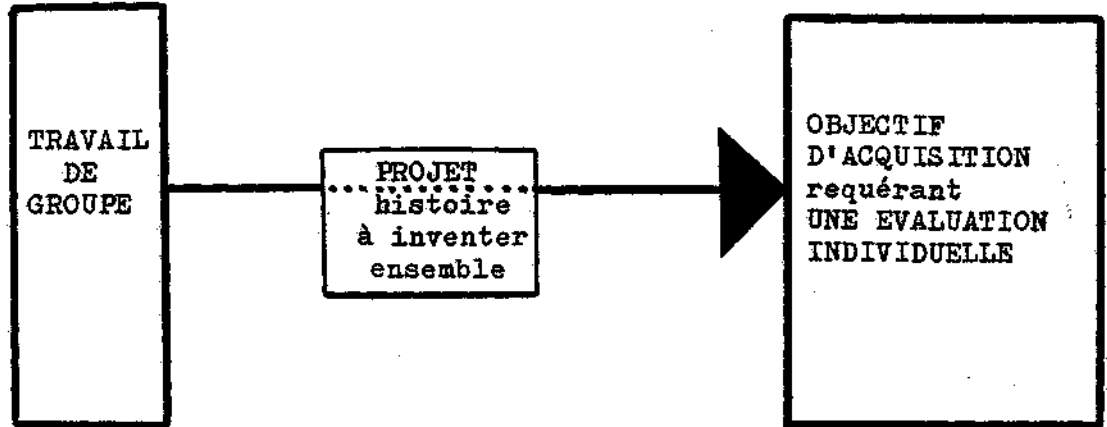


CHAQUE HISTOIRE EST ENREGISTREE AU MAGNETOPHONE. Le magnétophone ne doit pas être arrêté au cours de l'exercice et tout ce qui est dit par le groupe doit être enregistré.

L'enregistrement introduit ici à la fois:

- une contrainte "naturelle" dans le fonctionnement du groupe (il régule la prise de parole),
- une finalité pour le travail du groupe : la bande

magnétique pourra être écoutée par toute la classe ou faire l'objet d'un échange avec un autre établissement scolaire. Le groupe doit cependant toujours pouvoir décider lui-même s'il accepte ou non la diffusion de la bande. Dans le cas contraire, et si le groupe était contraint de diffuser la bande contre son gré, cela risquerait de paralyser son imagination et d'introduire la division du travail. En tout état de cause l'éducateur veillera toujours à ce que le PROJET soit subordonné à l'OBJECTIF et non l'inverse.



(1) RODARI Gianni, GRAMMAIRE DE L'IMAGINATION, Les Editeurs Français Réunis, Paris 1979, 251 pages (page 43).

(2) ibid. page 44

TRAVAUX DE GROUPES

Les travaux de groupes sont organisés en fonction d'une double progression:


APPRENTISSAGE DU TRAVAIL EN COMMUN

Les groupes restent fixes tout au long des quatre jeux. Les règles des trois premiers jeux sont prévues pour que tous les élèves soient nécessairement impliqués au même titre dans le travail commun.

Le professeur jugera, en fonction de la facilité avec laquelle les élèves s'écou- tent, prennent la parole et travaillent ensemble, s'il doit les prolonger ou s'il peut leur permettre de passer au jeu n°4. Ce dernier jeu dont les règles sont beaucoup moins contraignantes ne pourra fonctionner que si les élèves ont suffisamment appris à travailler ensemble au cours des jeux précédents.

MULTIPLICATION DES POSSIBLES





Les trois premiers jeux font appel à de très nombreux mots tirés dans la boîte à mots: ils contraindront donc les élèves à chercher constamment quels rapports ces mots peuvent entretenir entre eux. Les histoires qu'ils bâtiront ainsi risquent de leur paraître absurdes, brisant toutes les conventions narratives. L'introduction obligatoire d'éléments radicalement étrangers risque de leur sembler artificielle... C'est cependant un moment nécessaire pour briser les archétypes et contribuer à construire leur imagination.



Dans les deux cas les contraintes vont en décroissant:
les premiers travaux de groupes comportent des règles très strictes par lesquelles il conviendra que les élèves soient passés avant d'aborder le quatrième exercice. Ce dernier est certainement le plus gratifiant pour le groupe, puisque c'est celui où il aura le plus le sentiment de maîtriser le récit qu'il construit. On ne pourra cependant aborder ce dernier jeu qu'après s'être assuré:

- que le groupe fonctionne et que l'apport de chacun y est à la fois nécessaire et respecté,
- que chaque élève a appris à établir des rapports entre les objets, les personnes et les situations les plus "étrangers" les uns aux autres. C'est l'objet des trois premiers jeux: quand le professeur observe que le troisième jeu fonctionne de façon satisfaisante, il donne l'autorisation de passer au quatrième.

PROGRESSION DES TRAVAUX DE GROUPES

|  | répartition des cartes de la boîte à mots | fonctionnement du groupe | utilisation de la boîte à outils et de la boîte à musiques |
|--|---|--|--|
| <p>TRAVAIL DE GROUPE N°1</p>  | <p>Chaque enfant tire une carte chaque fois qu'il prend la parole; il doit introduire l'objet ou la personne figurant sur la carte dans l'histoire.</p> | <p>Chaque enfant prend la parole à son tour, tire une carte et fait progresser l'histoire grâce à elle. Il n'a droit chaque fois qu'à deux phrases.</p> | <p>Chaque enfant peut faire appel à la boîte à outils ou à la boîte à musiques à la place de tirer une carte.</p> |
| <p>TRAVAIL DE GROUPE N°2</p>  | <p>Chaque enfant tire cinq cartes avant le début du jeu. Il ne doit pas les montrer à ses camarades.</p> | <p>Chaque enfant prend la parole à son tour; il peut poser sur la table la carte correspondant à l'objet ou au personnage qu'il introduit dans l'histoire. Il ne peut poser qu'une carte chaque fois qu'il prend la parole; il peut également parler pour faire avancer l'histoire sans poser de carte. Il n'a droit chaque fois qu'à deux phrases et doit avoir posé ses cinq cartes à la fin du jeu.</p> | <p>Chaque enfant peut faire appel à la boîte à outils ou à la boîte à musiques quand c'est son tour de parole.</p> |
| <p>TRAVAIL DE GROUPE N°3</p>  | <p>Chaque enfant tire cinq cartes avant le début du jeu. Il ne doit pas les montrer à ses camarades.</p> | <p>Chacun prend la parole quand il le désire; mais il n'a droit chaque fois qu'à deux phrases. Chacun doit avoir posé ses cinq cartes à la fin du jeu.</p> | <p>Chaque enfant peut faire appel librement à la boîte à outils et à la boîte à musiques.</p> |
| <p>TRAVAIL DE GROUPE N°4</p> | <p>L'on tire seulement deux cartes que l'on pose sur la table.</p> | <p>Chacun prend la parole quand il le désire et pour le temps qu'il veut. L'on construit une histoire mettant en rapport les deux mots tirés.</p> | <p>Chaque enfant peut faire appel librement à la boîte à outils et à la boîte à musiques.</p> |

MATERIAUX PEDAGOGIQUES

Nous proposons ici quelques planches utilisables pour la boîte à mots et la boîte à outils. Il s'agit d'exemples expérimentés à plusieurs reprises et qui nous sont apparus efficaces dans les fonctions qui leur étaient attribuées.

Aucun ordre ne préside à la construction de ces planches: les cartes sont destinées à être découpées et mélangées avant d'être proposées au tirage au sort.

Il est bien évident que chaque professeur fabriquera ses propres cartes; il peut même -et cela nous paraîtrait particulièrement positif- faire fabriquer les cartes par les élèves; ayant ainsi contribué à la construction du jeu ils se trouveraient encore plus motivés pour le pratiquer.

En ce qui concerne la boîte à musiques, nous pensons que le professeur peut enregistrer sur une bande magnétique plusieurs morceaux de musique assez courts (trente secondes à une minute) et les plus diversifiés possibles (musique classique, musiques de films , musique contemporaine, etc...). Les disques vendus dans le commerce pour l'illustration sonore sont particulièrement adaptés.

| | | |
|----------------------|------------------------|--------------------|
| JN COQUILLAGE | UNE PLANETE | UN CAMEL |
| UNE ECHELLE | UN CHAPEAU MOU | UNE ORANGE |
| UN CAVALIER | UN BALLON | UNE CHAISE LONGUE |
| UN POT DE COLLE | UN ACROBATE | UNE GRIMACE |
| UN GATEAU | UN SAVANT | UNE GRENOUILLE |
| UN CARNET DE CHEQUES | UN REQUIN | UN MANTEAU |
| UN AVOCAT | UNE CAVERNE | UN TELEPHONE |
| UNE ILE | UNE PELOTTE DE FICELLE | UN ECRIVAIN |
| UN LAPIN | UN MICRO | UNE PAIRE DE GANTS |
| UN GRENIER | UN FANTOME | UN REVE |
| UN PHARE | UN TRAMWAY | UN PRINCE |
| UN VIOLON | UN ANE | UNE HORLOGE |
| UN SCAPHANDRIER | UNE GOMME | UN RHUME |
| UNE MACHINE A ECRIRE | UNE FORET | UN CONFETTI |
| UNE EPUISSETTE | UN CHEMIN | UNE PAGE BLANCHE |
| UNE POMPE A VELO | UN ASTRONAUTE | UNE AIGUILLE |
| UN PARAPLUIE | UNE BOULE DE NEIGE | UNE ANTILOPE |
| UN TRAIN | UN ETANG | UN FACTEUR |

| | | |
|-------------------|---------------|--------------------|
| UN PARCHEMIN | UNE USINE | UN REQUIN |
| UNE GARE | UN MOUCHOIR | UN SENTIER |
| UNE ARAIGNEE | UN BOURREAU | UN NOEUD |
| UN MOUTON | UNE CLE | UNE TORTUE |
| UN CARTABLE | UN MARIN | UN BOUTON D' OR |
| UN NUAGE | UN FUSIL | UN MUSICIEN |
| UN DE A COUDRE | UNE VAGUE | UNE PRINCESSE |
| UNE NOISETTE | UN OGRE | UN VASE |
| UN MOUSTIQUE | UN CHIMISTE | UN HIPPOPOTAME |
| UN MENUISIER | UN SOULIER | UNE TACHE D' ENCRE |
| UNE VALISE | UN ORDINATEUR | UNE ETOILE |
| UN TABOURET | UNE VACHE | UN CHAMPIGNON |
| UNE GROTTTE | UNE AUBERGE | UN HOMARD |
| UNE PERRUQUE | UN LOUP | UN CRAYON |
| UNE MARIONNETTE | UN MENDIANT | UNE CASQUETTE |
| UN HERISSON | UN SERPENT | UNE MONTGOLFIERE |
| UN JEU DE CARTES | UN JUGE | UNE PLAGE |
| UNE FLAQUE D' EAU | UN COFFRE | UN SOLDAT |

Tout à coup le facteur entra une lettre à la main...

Ce jour là les journaux cessèrent de paraître...

On se mit à marcher à reculons...

La sonnerie du téléphone fit sursauter tout le monde...

La maison s'envola tout à coup...

Quelqu'un frappa à la porte...

Les enfants se rassemblèrent dans une file...

Pendant ce temps l'argent avait disparu...

La porte s'ouvrit toute seule...

Il trouva dans sa poche un étrange message...

On entendit une sorte d'explosion...

Les fleurs envahirent la chaussée...

D'un coup tout le monde devint muet...

Un volet s'entrouvrit doucement...

Une curieuse chanson s'éleva...

Tous les adultes s'endormirent pour toujours...

On annonça la fermeture des pâtisseries...

Tout le monde monta sur les arbres...

On remplaça l'argent par du chocolat...

On vit entrer un étrange personnage vêtu de noir...

Le soleil disparut tout à coup...

On trouva un livre qui se mit à parler tout seul...

Les pendules s'arrêtèrent...

Tout le monde prit un fou rire...

Le fleuve fit un grand détour pour les voir...

C'est ce jour là que l'on interdit les brosses à dent...

Le thermomètre marqua soudain moins 45°...

Un étrange individu était perché sur l'arbre...

Les soldats apparurent alors...

Le papier disparût définitivement...

Un nuage de sauterelles arriva à ce moment là...

Pendant ce temps l'eau envahissait le pays...

Les loups se réunirent aux portes de la ville...

Un marin arriva sans prévenir...

Il y eut un grand silence puis quelqu'un cria...

On entendit alors une musique très douce...

EVALUATIONS

Afin de mesurer les acquisitions réalisées on effectuera les mêmes tests avant l'entraînement, immédiatement après et de nombreux jours après.

CES TESTS PORTENT SUR :

1) la capacité de mettre en rapport un élément donné avec le plus grand nombre possible d'éléments nouveaux (non donnés),

EVALUATION DU PRODUIT
(acquisitions
spécifiques de
la boîte à mots)

2) la capacité de mettre en rapport deux éléments donnés du plus grand nombre possible de façons,

EVALUATION DU PROCESSUS
(acquisitions
spécifiques de
la boîte à outils)

3) la capacité d'enrichir une action du plus grand nombre possible de descriptions,

EVALUATION DE L'ENRICHIS-
SEMENT
(acquisitions
spécifiques de
la boîte à musiques)

POUR CHACUN DE CES TROIS TYPES D'EVALUATION ON UTILISERA TROIS CRITERES: l'originalité, l'abondance et la diversité. Nous empruntons cette classification à Louis d'Hainaut (1).

N.B. Ainsi que cela a déjà été signalé, seule une évaluation individuelle des apprentissages réalisés permet de juger de la réussite de la séquence; cette réussite est indépendante de la qualité des histoires réalisées (une excellente histoire peut n'avoir été l'oeuvre que d'un seul élève du groupe et n'avoir pas permis aux autres de s'exprimer, donc de progresser).

Cela ne signifie pas qu'il faille renoncer à finaliser le travail du groupe en lui donnant un destinataire; au contraire, l'existence d'un tel destinataire (histoire enregistrée pour une autre classe avec laquelle on correspond, par exemple) est importante en ce qu'elle donne aux exigences de la communication une nécessité interne et assure ainsi une fonction de régulation. Rappelons que le groupe doit toujours garder cependant la maîtrise de l'utilisation de l'enregistrement et doit pouvoir s'opposer à sa diffusion.

En d'autres termes il convient que le pédagogue distingue toujours LE PROJET A REALISER PAR LE GROUPE et L'OBJECTIF A ATTEINDRE PAR CHACUN. Sans cela il risque de dériver vers un fonctionnement strictement économique: privilégier les capacités déjà acquises, créer dans le groupe une division du travail qui garantira, certes, son efficacité maximale, mais éliminera l'apprentissage au profit du seul perfectionnement (chacun améliorera ses savoir-faire déjà existants dans lesquels il

sera cantonné par le groupe). L'éducateur qui oublie l'objectif et privilégie le projet, qui évalue le résultat fabriqué et non l'apprentissage réalisé par chaque membre du groupe, ne peut, en effet, que favoriser la division du travail: ceux qui "ont déjà de l'imagination" se verront valorisés, les autres se verront mis à l'écart dans des tâches subalternes. Il ne s'agira pas là d'une "mauvaise volonté" du groupe, mais d'une NECESSITE FONCTIONNELLE, de "bon sens" tout simplement! Quel groupe, sachant que le résultat de son travail sera évalué, confiera spontanément des tâches à ceux qui sont perçus comme les moins compétents? Pour cela il faut un renversement qui est l'objet même du travail du pédagogue: il faut donner la priorité aux APPRENTISSAGES sur la PRODUCTION. Ce sont les APPRENTISSAGES qu'il faut évaluer: les épreuves qui suivent s'inspirent de ce principe.

(1) Des fins aux objectifs de l'éducation, Labor-Bruxelles et Fernand Nathan-Paris, 1977, 399 pages (page 110).

1) EVALUATION DU PRODUIT

- ▶ **CONSIGNES:** On donne aux élèves un mot tiré de la boîte à mots. On leur demande d'utiliser ce mot pour commencer le plus grand nombre possible d'histoires. Chaque début d'histoire ne doit comporter qu'une seule phrase. Chaque phrase doit être indépendante de la suivante.
- ▶ **AUTRE FORMULATION:** Avec un sujet fourni (tiré au sort dans la boîte à mots) les élèves devront construire le plus grand nombre possible de phrases en trouvant eux-mêmes les prédicats. Chacune de ces phrases devra être indépendante de la suivante.
- ▶ **TEMPS DE L'EPREUVE:** dix minutes.
- ▶ **CONDITIONS MATERIELLES:** Chaque élève fera cette évaluation seul et par écrit.
- ▶ **ANALYSE DES RESULTATS:** On utilisera pour cela la grille ci-dessous

| | |
|-------------|--|
| abondance | nombre de prédicats découverts |
| diversité | nombre de prédicats découverts appartenant à des champs sémantiques différents |
| originalité | nombre de prédicats découverts n'appartenant pas au champ sémantique du sujet |



2) EVALUATION DU PROCESSUS

- ▶ **CONSIGNES:** On donne deux mots tirés dans la boîte à mots. On demande aux élèves d'établir le plus grand nombre possible de rapports entre eux: qu'est-ce qui permet de les réunir ou de les rapprocher? Chacun des rapports établis doit être exprimé par une seule phrase. Chaque phrase doit être indépendante de la suivante.
- ▶ **TEMPS DE L'EPREUVE:** dix minutes.
- ▶ **CONDITIONS MATERIELLES:** Chaque élève fera cette évaluation seul et par écrit.
- ▶ **ANALYSE DES RESULTATS:** On utilisera pour cela la grille ci-dessous

| | |
|-------------|---|
| abondance | nombre de rapports découverts |
| diversité | nombre de types d'articulations utilisés: +articulation prépositionnelle (mise en rapport des deux mots par une simple préposition) +articulation prédicative (mise en rapport des deux mots par un verbe) +articulation complexe (mise en rapport des deux mots par l'introduction d'un élément intermédiaire) |
| originalité | nombre d'articulations prédicatives et complexes n'appartenant pas aux champs sémantiques des mots fournis. |

3) EVALUATION DES ENRICHISSEMENTS

► **CONSIGNES:** On donne aux élèves une série de couples de mots déjà articulés, ils doivent les enrichir à leur guise.

► **TEMPS DE L'EPREUVE:** Cinq minutes par phrase à enrichir.

► **CONDITIONS MATERIELLES:** Chaque élève fera cette évaluation seul et par écrit.

► **ANALYSE DES RESULTATS:** On utilisera pour cela la grille ci-dessous

| abondance | nombre d'enrichissements |
|-------------|---|
| diversité | nombre de types d'enrichissements utilisés: { <ul style="list-style-type: none"> +adjectif épithète, +adjectif apposé, +groupe nominal complément de nom; +groupe nominal apposé, +proposition subordonnée relative, +groupe nominal complément de circonstance (compter un point par type de circonstance), +proposition subordonnée complément de circonstance (compter un point par type de circonstance). |
| originalité | nombre d'enrichissements n'appartenant pas aux champs sémantiques des mots de la phrase donnée. |

► **EXEMPLES:** On peut fournir les phrases suivantes qui sont extraites d' Alice au pays des merveilles (Lewis Carroll); on en a supprimé les enrichissements:

- "Le lapin regarda sa montre". (1)
- "Le ver à soie était assis au sommet du champignon". (2)
- "Le laquais - poisson frappa à la porte". (3)
- "Le lièvre prenait le thé". (4)
- "Peut-être n'avez-vous jamais été présenté à un homard?" (5)

N.B. On peut donner aux élèves l'exemple d'une phrase enrichie:
 "La souris traversa la mare."

◄
 "La souris, effrayée, traversa à la nage la mare voisine en soulevant sur son passage une gerbe d'eau." (6)

(1) Flammarion, Paris 1968, 194 pages (page 10) | (4) ibid. (page 100)
 (2) ibid. (page 62) | (5) ibid. (page 147)
 (3) ibid. (page 82) | (6) ibid. (page 187)

SEQUENCE D'APPRENTISSAGE A LA
PENSEE DIVERGENTE - domaine
narratif

GRILLE
D'EVALUATION

| | | évaluation AVANT | évaluation IMMEDIATE | évaluation à LONG TERME |
|-----------------------------|-------------|---------------------|-------------------------|----------------------------|
| P R O D U I T | ABONDANCE | | | |
| | DIVERSITE | | | |
| | ORIGINALITE | | | |
| P R O C E S S U S | ABONDANCE | | | |
| | DIVERSITE | | | |
| | ORIGINALITE | | | |
| E N R I C H I S S E M E N T | ABONDANCE | | | |
| | DIVERSITE | | | |
| | ORIGINALITE | | | |

| | | | |
|-------------|------|-------------|-----|
| INDICATIONS | POUR | L'ANALYSE | DES |
| RESULTATS | DES | EVALUATIONS | |

Les résultats des évaluations recueillis à l'aide de la grille d'évaluation qui précède pourront permettre d'adapter les exercices aux besoins des élèves.

- 1) Si l'évaluation "PRODUIT" marque le moins de progrès, on pratiquera plus systématiquement le travail de groupe n°1. On pourra même, dans ce travail, augmenter le nombre de cartes tirées par chaque élève.

- 2) Si l'évaluation "PROCESSUS" marque le moins de progrès il conviendra d'enrichir et d'utiliser plus largement la boîte à outils.

- 3) Si l'évaluation "ENRICHISSEMENT" marque le moins de progrès on utilisera plus systématiquement la boîte à musique et l'on s'attardera plus longuement au cours des exercices sur l'exploitation des thèmes musicaux. Il conviendra peut-être, dans ce cas là, de constituer une nouvelle "boîte", la boîte à idées où pourront figurer divers qualificatifs et adjectifs que l'on tirera au sort après chaque morceau de musique pour voir lesquels d'entre-eux peuvent le mieux exprimer l'atmosphère évoquée par la musique.



ANNEXES

A PROPOS DE L'ÉMISSION RADIO "LA BOÎTE À MOTS"

En septembre 1981 j'ai proposé à F.R. 3 Rhône-Alpes Radio de réaliser une émission hebdomadaire sur le principe de "La boîte à mots". L'émission est diffusée tous les mercredis de 10 heures 30 à 11 heures.

► Pour cette émission, l'on réunit dans un studio cinq à sept enfants de C.M. 1 ou 2, sixième ou cinquième. Les exercices préliminaires (travaux de groupes n° 1, 2 et 3) ayant été réalisés en classe, les enfants peuvent aborder directement le travail de groupe n° 4. Deux mots sont tirés au sort dans la boîte à mots et c'est sous forme de discussion libre entre les enfants du groupe que s'élabore l'histoire. Ils peuvent faire appel, quand ils le désirent, à la boîte à outils ou à la boîte à musiques.

► La fonction des animateurs dans ce cadre est:

- + d'indiquer quelques consignes simples et de veiller à ce qu'elles soient respectées (ne pas parler en même temps qu'un camarade, écouter celui qui parle et enchaîner avec ce qui vient d'être dit sans ramener toujours l'histoire à sa propre idée...),
- + de donner la parole aux enfants,
- + éventuellement, de noter au tableau les principaux personnages et les principales péripéties de l'action de façon à ce que les enfants gardent toujours présente à l'esprit la trame de l'histoire qu'ils viennent de construire.

► L'émission est ensuite montée, illustrée de musiques et bruitages avant d'être diffusée. Cependant ces opérations ne défigurent pas l'histoire construite par le groupe dans la mesure où la presque totalité des propos tenus par les enfants est conservée. Seuls sont coupés les moments inaudibles (dus à la superposition des voix), les passages dont les enfants eux-mêmes demandent la suppression ("Non, ça ne va pas... On revient à tel moment et on repart de telle façon...") et les interventions méthodologiques des adultes.

► On trouvera ci-après la transcription de deux émissions. Il ne faudrait cependant pas que ces textes fonctionnent comme modèles. Rappelons à ce sujet que la situation dans laquelle se trouvent les enfants en studio est radicalement différente de leur situation dans la classe: ici, il convient de "produire" une émission, là de s'entraîner, grâce au groupe à une pratique individuelle de la divergence. Ceci dit, les transcriptions qui suivent (et qui reproduisent scrupuleusement les textes enregistrés) témoignent que "La Boîte à Mots" fonctionne et que chacun des éléments qu'elle comporte (boîte à mots, boîte à outils, boîte à musiques) a bien son utilité.

NOTE IMPORTANTE . . .

Les textes que l'on présente ici n'ont pas été repris par les élèves après l'enregistrement; ils ont été reportés in-extenso tels qu'ils ont été improvisés en studio, sans aucune préparation. Le résultat peut surprendre: nous n'avons pas gommé les maladresses, les redites, les incorrections de langage... Et si le texte écrit ne permet pas de traduire les intonations, les hésitations, les éclats de rire et les éclats de voix, au moins peut-il rendre compte du cheminement du récit. On y repère particulièrement les effets de la boîte à outils et de la boîte à musiques:

+La boîte à outils relance l'histoire en y insérant un nouvel événement qui fait rebondir l'action. Tiré au sort, et donc le plus souvent sans rapport avec le récit qui vient de se construire, l'outil contraint donc les élèves...
-à envisager de nouveaux possibles en combinant l'état du récit déjà élaboré avec l'outil introduit,
-à imaginer les réactions des personnages de l'histoire en face de ce nouvel événement.

+La boîte à musiques enrichit l'histoire en permettant de caractériser un personnage ou un objet. Dans les caractéristiques ainsi introduites les élèves trouvent les éléments nécessaires pour faire progresser la situation. En effet, c'est seulement à partir du moment où les personnages prennent une certaine "épaisseur", sont dotés de "qualités" et de "défauts" qu'ils portent en eux la possibilité de réagir, donc d'engager une action nouvelle.

Il aurait été bien évidemment possible de faire travailler les élèves sur ces textes pour obtenir des récits écrits "corrects". Nous ne l'avons pas fait ici car CECI DOIT ETRE L'OBJET D'UN AUTRE APPRENTISSAGE. Pour ce dernier nous proposons d'utiliser la technique de la "CRISTALLISATION": une transcription fidèle du texte oral est proposée à l'un des élèves du groupe qui la corrige, l'amende, rectifie les points qui lui paraissent mal exprimés et la fait passer ensuite à l'un de ses camarades qui complète son travail. Le texte circule ainsi d'élève à élève jusqu'à ce qu'aucune modification ne soit plus apportée: l'on peut dire alors que le texte est "cristallisé", il peut faire alors l'objet d'une transcription écrite communicable. On veillera simplement à ce qu'à l'occasion d'autres exercices de cristallisation ce ne soit pas le même élève qui effectue la première lecture.

L'ORDINATEUR ET LA POMPE A VELO

(émission enregistrée par des élèves de cinquième et diffusée sur F. R. 3 Rhône-Alpes Radio le 23 décembre 1981)

Stéphanie: Un jour, un ordinateur était tombé amoureux d'une pompe à vélo.

Chrystèle: Cet ordinateur, il avait été transporté de l'usine où il avait été fabriqué jusqu'au magasin où on allait l'utiliser... dans un camion.

Stéphanie: Et puis à côté de ce camion il y avait une ravissante pompe à vélo argentée avec des rayures bleues et rouges. Il en était tombé fou amoureux.

Denis: Alors l'ordinateur se demande comment il pourrait faire la connaissance de cette ravissante pompe à vélo. Il faut d'abord qu'il arrête vite le camion parce que sinon il va la perdre de vue et puis il ne la retrouvera plus jamais. Mais il ne sait pas comment faire.

Sophie: Une idée lui vient à la tête: "les portes ne sont pas fermées à clé, je n'ai qu'à ouvrir et à sauter... Oui, mais quand même je risque de me faire mal, et puis...s'il y a une voiture qui suit derrière je risque de me faire écraser."

Nathalie: Justement il y avait un camion de matelas qui passait et qui a laissé tomber deux ou trois matelas; alors l'ordinateur en a vite profité et il a sauté sur les matelas.

Lionel: Mais en sautant il a perdu deux ou trois boulons et comme ça il ne pouvait plus faire le travail qu'on lui demandait à l'usine. Alors il se dit "tant mieux parce que, comme ça, on n'essayera pas de me rattraper quand on aura vu que j'ai des boulons en moins."

Denis: Tout à coup il remarque que la pompe à vélo est en train de partir, et alors il la poursuit et il essaye de la rattraper; mais il n'y arrive pas et il la cherche au milieu de la foule.

ILLUSTRATION MUSICALE
(ajoutée au montage)

BOITE
A
OUTILS

Sophie: Je demande la boîte à outils. (elle tire un outil et lit)
Le silence se fit.

Alors, je reprends l'histoire: l'ordinateur demande à une personne: "Pardon Monsieur, est-ce que vous n'auriez pas vu passer une pompe à vélo?"

Nathalie: Il demande et le monsieur est tout étonné de voir un ordinateur parler, et il est tellement étonné qu'il ne peut plus rien dire... et tous les gens se sont retournés et vraiment plus personne ne peut parler: ils sont vraiment effarés de voir un ordinateur parler.

Lionel: Dans le silence tout le monde se tourne vers l'ordinateur.

Sophie: Même la merveilleuse pompe à vélo qui répond à l'ordinateur en criant: "Ordinateur!".

Lionel: L'ordinateur court vers elle et il ne peut plus parler en la voyant car vraiment il la trouve très, très belle.

ILLUSTRATION MUSICALE
(ajoutée au montage)

Sophie: Alors, ils décident de se fiancer et ils se fiancent le lendemain.

Nathalie: Je demande la boîte à musique.

BOITE
A
MUSIQUES

MUSIQUE TRES LENTE SUR LAQUELLE UNE VOIX D'OPERA MODULE LE SON "AH...AH..." DE FACON BIZARRE ET UN PEU RIDICULE.

Denis: Alors la pompe à vélo dit à l'ordinateur: "Je vais te faire un beau cadeau de fiançaille: tu vas m'appuyer dessus et tu verras ce qui se passera". Alors l'ordinateur appuie et tout à coup il sort de la pompe à vélo une voix très forte qui crie "ah,ah...".

Sophie: Une voix qui crie "Ah..." en chanson, sol, la , si, do...

Lionel: Et puis l'ordinateur , lui, est habitué à dire toujours la même note, à toujours faire ses bip-bip. Il n'aime pas du tout ce que chante sa pompe à vélo, il trouve que ce n'est pas joli parce que ça change tout le temps. Et il commence à s'énerver.

Sophie: "Si c'est comme ça, moi je ne peux pas vivre avec toi... Je peux pas, c'est pas possible..."

Lionel: Oh, la, la... si j'avais su je serais resté dans mon usine!"

ILLUSTRATION MUSICALE
(ajoutée au montage)

Nathalie: Alors la pompe à vélo dit: "Mais, pour moi tu n'as aucun goût; ce que je fais est bien plus joli que tes bip-bip continuels. Essaie de te faire à la musique, parce que sinon moi je ne pourrai pas m'empêcher de chanter; c'est mon métier, je ne pourrai pas..."

BOITE
A
OUTILS

Sophie: Je veux la boîte à outils. (elle tire un outil et lit)
Pendant ce temps l'argent avait disparu.

Nathalie: L'ordinateur détenait un secret d'argent: c'était lui qui savait où était l'argent. Alors, avec sa disparition, l'argent avait aussi disparu.

ILLUSTRATION MUSICALE
(ajoutée au montage)

Sophie: On interroge le chauffeur du camion qui transportait l'ordinateur; il dit: "Eh bien j'sais pas! J'ai toujours roulé, je crois que j'ai toujours fermé mes portes à clé... A un moment je l'ai plus vu et j'ai entendu un grand boum."

Stéphanie: Les dirigeants de la banque lui demandent: "Mais à quel moment avez-vous entendu ce grand boum?" Alors il dit: "Quand j'étais, j'sais pas, vers..."

Lionel: ...vers un camion qui portait des matelas. A côté de l'Arc de Triomphe. Alors les dirigeants vont chercher et trouvent deux ou trois boulons. Et sur un boulon ils voient marqué: "J'ai trouvé une pompe à vélo et je suis fou amoureux d'elle, je me suis échappé. Signé: ordinateur."

ILLUSTRATION MUSICALE
(ajoutée au montage)

Stéphanie: Mais près de l'Arc de Triomphe, à Paris, il y a un de

ces mondes pas possible... alors pour retrouver là une pompe à vélo et un ordinateur c'est pas folichon! Alors ils patrouillent, ils patrouillent, ils patrouillent... Ils cherchent, ils cherchent ils cherchent...

Denis: Pendant ce temps l'ordinateur et la pompe à vélo étaient toujours en train de s'engueuler et criaient de plus en plus fort...

Sophie: Guidés par ces hurlements les enquêteurs arrivent à la cachette des amoureux.

Stéphanie: Quand ils les retrouvent ils regardent cet ordinateur et cette pompe à vélo qui crient, qui chantent. Ils se demandent bien qu'est-ce qui se passe. Et puis, après le moment de surprise, ils essaient de les séparer pour qu'ils arrêtent de se disputer et de faire tout ce bruit.

Chrystèle: Et ils arrivent à s'emparer de l'ordinateur et l'emmènent plus loin. Mais l'ordinateur, pendant ce temps, il pleure, il pleure parce qu'il est malheureux... En réalité il était bien content avec sa pompe à vélo même s'ils ne faisaient que de se gronder après.

ILLUSTRATION MUSICALE
(ajoutée au montage)

Stéphanie: On refait un résumé de l'histoire. Donc il était une fois un ordinateur qui s'était échappé pour courir après une pompe à vélo qu'il aimait follement. Et quand l'ordinateur avait disparu l'argent avait disparu aussi. Alors les dirigeants de la banque, pour retrouver l'ordinateur, se dirigent vers l'endroit où se cachent l'ordinateur et la pompe à vélo. C'est facile parce que l'ordinateur et la pompe à vélo se disputent et crient si fort qu'on les entend de très loin! Ils séparent l'ordinateur et la pompe à vélo, mais l'ordinateur est si triste qu'il n'arrête pas de pleurer... et il ne se rappelle plus où est l'argent! Il faut donc ramener la pompe à vélo à l'ordinateur qui enfin se retrouvent... Et...

Lionel: Je demande la boîte à musiques.

BOITE
A
MUSIQUES

MUSIQUE TRES RAPIDE ET AIGUE, AVEC EN SURIMPRESSION QUELQUES VOCALISES - SE TERMINANT PAR LE BRUIT D'UN OBJET QUI SE CASSE.

Denis: Comme l'ordinateur a peur qu'on le sépare à nouveau de sa pompe à vélo, il décide de s'enfuir avec elle. Alors dès qu'ils voient une porte ouverte ils se précipitent et se mettent à courir... Et ils courent, ils courent, sans trop savoir où aller.

Nathalie: Alors là, l'ordinateur qui ne regardait pas où il marchait a glissé sur une peau de banane, il s'est tout affalé et il s'est cassé...

Chrystèle: Et la pauvre pompe à vélo pleurait, pleurait...

ILLUSTRATION MUSICALE
(ajoutée au montage)

Stéphanie: Et alors, depuis ce jour, l'argent a tout à fait disparu!

L E L I V R E E T L E B A T E A U

(émission enregistrée par des élèves de sixième et diffusée sur F. R. 3 Rhone-Alpes Radio le 3 décembre 1981)

Lise (tirant les mots dans la boîte): Un livre et un bateau.

le groupe: Oh non... non... C'est dur!

Lise: Un bateau qui est dans un livre...

Emmanuel: Moi, ce que je voudrais faire c'est l'histoire d'un garçon qui va dans le grenier de son grand-père et qui trouve ce livre. Et le livre lui raconte un peu l'histoire, le livre est un peu parlant...

Lise: Il était une fois un livre superbe qui avait une reliure d'or et un superbe titre. Le petit garçon commença à le feuilleter et à regarder les images.

Claire: Que de belles images!

Lise: C'était l'histoire d'un bateau, un grand bateau, un grand voilier!

Emmanuel: Cette histoire on avait l'impression que le livre la racontait à sa manière.

Claire: Les paroles voguaient comme les flots de l'eau!

Jérôme: Et finalement le petit garçon prit la décision de lire tout le livre. Et il commença.

Lise: Soudain le livre prit la parole. Il dit: "Bonjour petit garçon, Bonjour!"

Emmanuel: Le petit garçon, un peu émerveillé, ne prêta pas attention à ce livre qui lui parlait. Il était émerveillé par les images, il avait l'impression de rêver comme si lui c'était le capitaine du grand bateau.

ILLUSTRATION MUSICALE
(ajoutée au montage)

le groupe: Un outil, un outil...

Jérôme (lisant l'outil): La sonnerie du téléphone le réveilla.

Lise: Son grand-père avait un grand oncle qui était très, très riche et qui venait de mourir, et ce grand-oncle lui légua un beau bateau, ou plutôt une petite barque, mais pour le garçon cela revenait au bateau de son livre. Il crut que c'était d'un grand voilier qu'il venait d'hériter.

Claire: Le lendemain il prit possession du bateau.

Lise: Tout près de chez le petit garçon il y avait un étang où le petit garçon aimait bien aller pêcher. Mais cette fois il y allait pour autre chose: il allait essayer sa petite barque qui était devenue pour lui un superbe bateau.

ILLUSTRATION MUSICALE
(ajoutée au montage)

Emmanuel: Il avait l'impression d'être le grand capitaine qui commandait tout. "Ohé... Hissez les voiles!"

BOITE
A
UTILS

Lise: Il avait emmené avec lui son livre pour prendre exemple.

Claire: "Bateau pirate à l'horizon!" C'était des petits enfants qui s'amusaient eux aussi avec une petite barque.

Jérôme: Il trouva alors un vieux baton qui traînait et cria: "A l'abordage! Et il partit courageux aborder ses compagnons.

Emmanuel: Son bateau était plus beau que le leur, d'ailleurs il avait plus d'ampleur.

Claire: Le grand-père, pendant ce temps commençait à s'inquiéter parce que le petit garçon ne revenait plus.

Lise: Justement dans le livre que le petit garçon avait lu quelques minutes auparavant il y avait une histoire d'abordage et le petit garçon prenait exemple sur ce livre, il essayait de faire pareil, de calquer ce qu'il était en train de faire sur le livre.

Emmanuel: C'était une lutte entre le capitaine Brochet et le grand capitaine amiral L'Homme Bleu.

Claire: L'Homme Bleu qui était le petit garçon dit aux autres: "Eh, je suis le chef de cette mer, poussez-vous, laissez moi passer!"

Emmanuel: "Non, mais dit donc petit prétentieux, c'est nous qui sommes les propriétaires de cette grande mer!"

Claire: Tu vas voir de quel bois je me chauffe!"

Jérôme: Tout d'un coup on entendit les coups de poing: Aie! Boum! Aie!

Lise: On aierait avoir la boîte à musique.

BOITE
A
MUSIQUES

MUSIQUE TRES RAPIDE ET ASSEZ GAIE

Jérôme: Et il y eut un grand tourbillon , une grande rafale. Et le petit garçon disparut. On ne sait pas où il est passé. En fait il se retrouva dans le livre.

Lise: Alors là vraiment il se prit pour le grand capitaine, il prit la place du capitaine et ses ennemis prirent la place du bateau pirate.

Emmanuel: C'était l'épreuve qui lui avait désigné le diable pour être maître de ce grand bateau.

Claire: Alors la vraie bataille commença.

Emmanuel: Pendant longtemps, pendant dix ans, il lutta sans cesse contre les pirates, le froid et la tempête.

ILLUSTRATION MUSICALE
(ajoutée au montage)

Claire: Un jour il eut envie de revenir dans ses petites pantoufles paisibles, sur sa petite barque, au bord de son petit étang.

Lise: Il venait de comprendre ce que c'était de diriger un grand bateau comme ça et d'être le maître d'un bateau. Il aimait mieux avoir sa petite barque.

Emmanuel: Il voulait retrouver ses jouets et son grand-père!

Lise: Il était devenu moins orgueilleux.

ILLUSTRATION MUSICALE
(ajoutée au montage)

Jérôme: Alors le petit garçon prit un grand sabre et découpa l'image du
| livre pour en ressortir...

Claire: Et il se retrouva dans le grenier juste à côté de son livre; et
| il fut bien content de ne pas être un capitaine parce que les pirates
| étaient quand même plus forts qu'ils n'en avaient l'air...

Lise: Mais ce livre l'avait un peu déçu, alors il se dit qu'il fallait le
| jeter. Puis il revint vers son grand-père et son grand-père lui dit:

Jérôme: "Comment as-tu trouvé mon beau livre?"

Emmanuel: "Oh bien, mais un peu... dangereux!"

ILLUSTRATION MUSICALE
(ajoutée au montage)

Claire: Vaut mieux la pêche que la guerre!

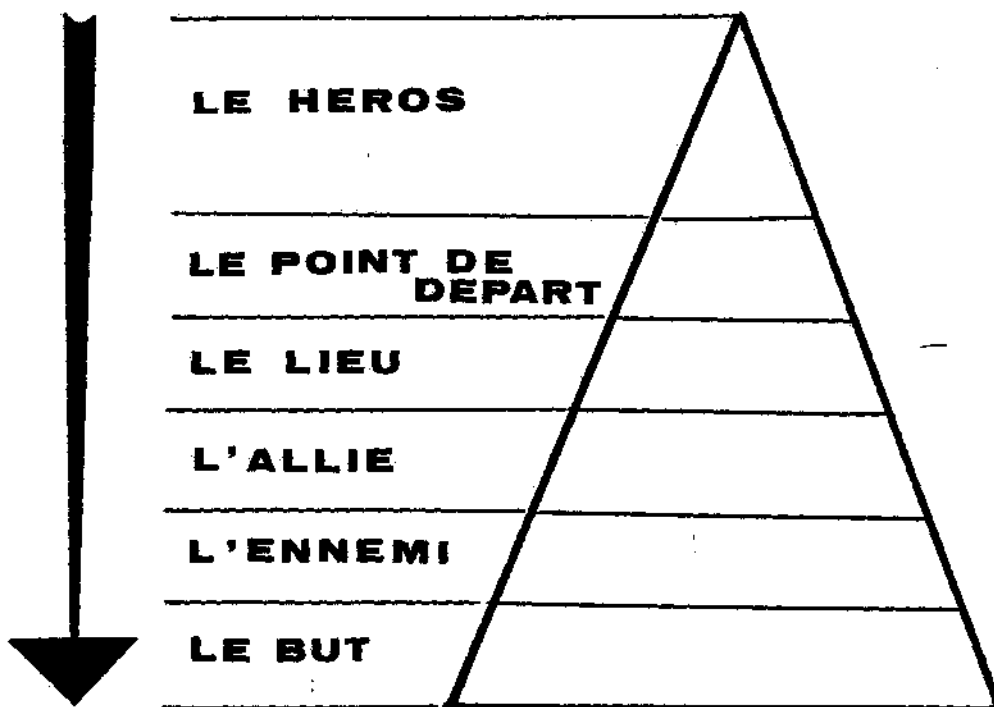
LA MACHINE A FABRIQUER DES CONTES

Cet outil doit aider l'élève à construire la trame d'un récit en combinant les différents éléments nécessaires (le héros, le point de départ, le lieu où l'action va se nouer, l'allié, l'ennemi et le but atteint -victoire ou défaite du héros-). En ce sens il constitue un bon complément à LA BOITE A MOTS puisqu'il peut permettre d'acquérir l'habitude d'introduire à leur place les différents éléments constitutifs du récit et de ménager une direction à l'histoire inventée; la pratique de cet outil évite ainsi les impasses narratives qui risquent d'intervenir dans la pratique de LA BOITE A MOTS... Il s'agit cependant d'un entraînement distinct qui ne gagnerait pas à être mélangé avec LA BOITE A MOTS.

La machine se présente sous forme de six cercles (ou octogones) reliés entre eux au centre et tournant sur eux-mêmes librement. Chacun des cercles représente un élément nécessaire au conte et il est divisé en huit cases où sont indiqués des personnages ou situations possibles. Ce dispositif est placé sous une feuille dans laquelle on aura ménagé une fenêtre triangulaire comme celle qui figure ci-dessous.

Avec cette machine chaque élève peut oralement (ou par écrit) inventer un conte: il fait tourner les cercles au hasard et utilise les éléments qui apparaissent dans la fenêtre. Une règle du jeu plus souple peut l'autoriser à faire pivoter d'un cran un ou deux cercles de son choix.

Ce travail est individuel mais on peut envisager d'utiliser ce principe pour un travail en groupes de six élèves: chacun des élèves est chargé d'introduire un élément du conte.

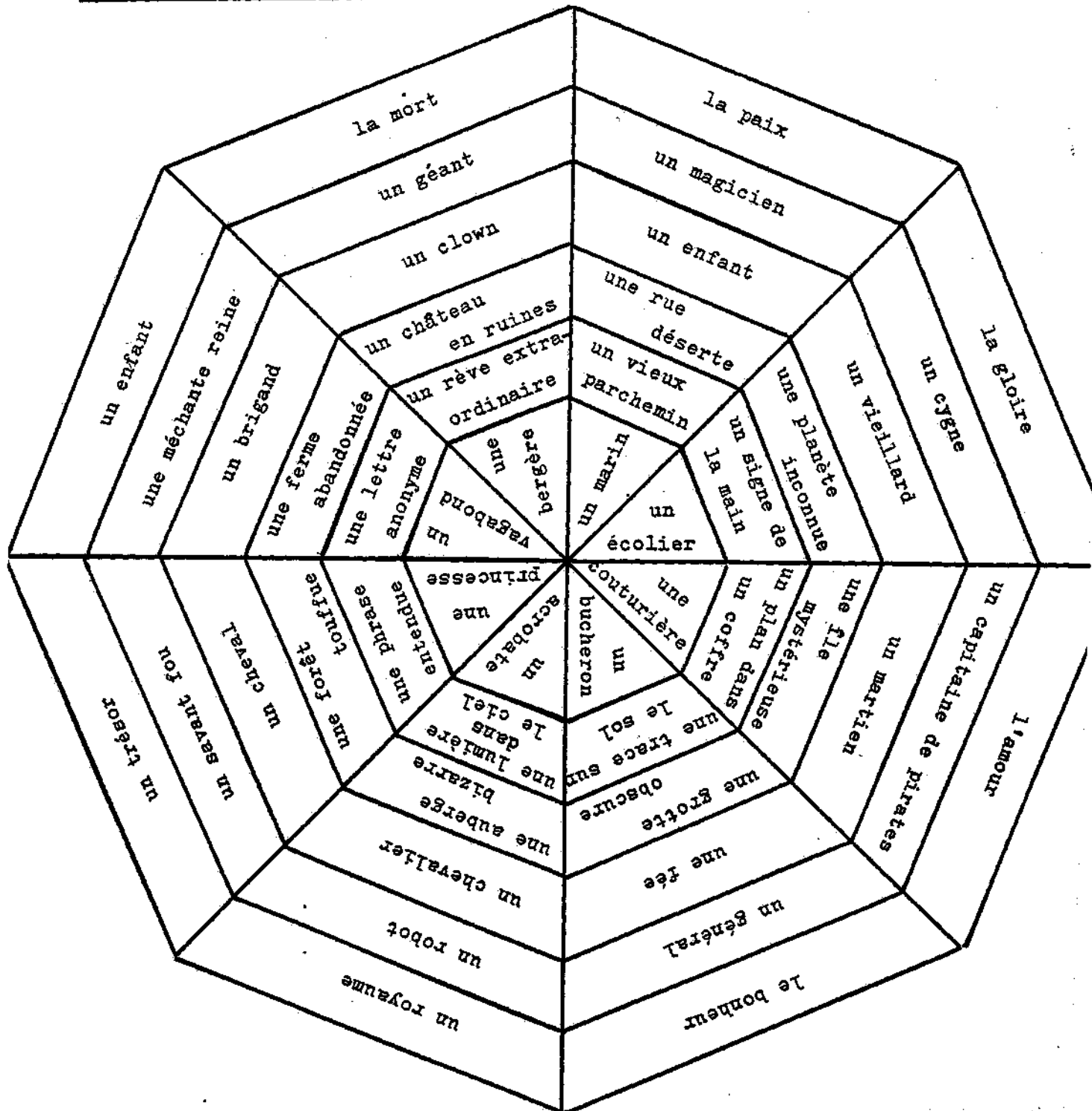


N.B. En ce qui concerne le choix des éléments constitutifs du conte, j'ai emprunté ces notic en les adaptant et les simplifiant à V. Propp. MORPHOLOGIE DU CONTE (Editions du Seuil).

On peut utiliser un jeu conçu par Francis Debyser et édité par 1 Editions de l'Ecole: LE TAROT DES MILLE ET CONTES. Sous la forme d'un jeu de cartes il permet le même type d'apprentissage.

Nous présentons ici un projet de "machine à fabriquer des contes"; bien évidemment il ne s'agit que d'un projet parmi bien d'autres et l'enseignant aura soin de faire travailler chaque élève à réaliser une machine comportant des propositions différentes: le travail en classe sera ainsi beaucoup plus riche et, les machines pouvant être échangées entre les élèves, cela pourra être le moyen de créer des surprises fécondes. Cependant il sera nécessaire, au moins au début, que l'enseignant indique un ou deux exemples pour chaque cercle.

En ce qui concerne la fabrication, nous proposons que les élèves utilisent une couleur différente pour chaque cercle de façon à repérer plus facilement les différents éléments du conte.



N.B. On trouvera des exemples particulièrement intéressants de récits...

BIBLIOGRAPHIE

Nous avons fait figurer, dans la bibliographie, l'ensemble des ouvrages et articles que nous avons cités au cours de notre travail. Par ailleurs, nous mentionnons quelques textes se rapportant aux questions que nous avons traitées et qui, quoique ne faisant pas l'objet d'une citation précise, ont été consultés avec profit.

- A -

- ADJADJI L. et DU SAUSSOIS P. , Adapter l'école à l'enfant, Nathan, Paris, 1977 (158 pages).
- ALAIN, Propos I, Gallimard, La Pléiade - Paris, 1956 (XLIX, 1370 pages).
- ALAIN, Propos sur l'éducation, Paris, Presses Universitaires de France, 1963 (202 pages).
- ALAIN, Propos II, Gallimard - La Pléiade, Paris, 1970 (LXXVIII, 1328 pages).
- ALLAL L., "Stratégies d'évaluation formative : conceptions psychopédagogiques et modalités d'application", in ALLAL L., CARDINET J. et PERRONOU D. P., L'évaluation formative dans un enseignement différencié, Peter Lang, Berne et Francfort / M., 1979 (224 pages), pp. 130 à 156.
- ALLAL L., CARDINET J. et PERRONOU D. P., L'évaluation formative dans un enseignement différencié, Peter Lang, Berne et Francfort / M., 1979 (224 pages).
- ALTHUSSER L., Pour Marx, Maspéro, Paris, 1973 (262 pages).
- ALTHUSSER L., Philosophie et philosophie spontanée des savants, Maspéro, Paris, 1974 (156 pages).
- ALTHUSSER L., Positions, Editions Sociales, Paris, 1982 (186 pages).
- AMIEL C., "Sur l'origine et l'histoire de l'emploi du temps", in Cahiers Pédagogiques, n° 202, mars 1982, pp. 13 à 15.

- ANZIEU D., "Dynamique de groupe", in Encyclopedia Universalis, volume 8, Paris, 1968 (1104 pages), pp. 49 à 52.
- ANZIEU D., Le groupe et l'inconscient, Dunod, Paris, 1978 (346 pages).
- ANZIEU D., BEJARANO A., KAES R., MISSEMARD A., PONTALIS J.B., Le travail psychanalytique dans les groupes, Dunod, Paris, 1972 (280 pages).
- ANZIEU D. et MARTIN J.Y., La dynamique des groupes restreints, Presses Universitaires de France, Paris, 1973 (298 pages).
- ARDOINO J., Propos actuels sur l'éducation, Gauthier - Villars, Paris, 1965 (304 pages).
- ARDOINO J., Education et politique, Gauthier - Villars, Paris, 1977 (272 pages).
- ARDOINO J., Education et relations, Gauthier - Villars, Paris, 1980 (184 pages).
- ARDOINO J. et col., L'intervention institutionnelle, Payot, Paris, 1980 (316 pages).
- ARIES P., L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime, Le Seuil, Paris, 1973 (504 pages).
- A.R.I.P., Pédagogie et psychologie des groupes, Epi, Paris, 1972 (320 pages).
- ARNAUD A. et NICOLE P., La logique ou l'art de penser, Flammarion, Paris, 1970 (440 pages).

- ASTOLFI J.P. et LEGRAND L., "Différencier la pédagogie", in L. LEGRAND, Pour un collège démocratique, La Documentation française, Paris, 1982 (376 pages).
- AUBRAL F., Génie de la création, Le Sycomore, Paris, 1982 (208 pages).
- AUBRY J.M. et SAINT ARNAUD Y., Dynamique des groupes, Editions Universitaires, Paris, 1972 (114 pages).
- AUGE H., BOROT M.F. et VIELMAS M., Jeux pour parler, jeux pour créer, Clé international, Paris, 1981 (96 pages).
- AUSTIN J.L., Quand dire, c'est faire, Le Seuil, Paris, 1970 (190 pages).
- AVANZINI G., "Non-directivité et éducation scolaire", in L'information psychologique, n° 48, 4ème trimestre 1972, pp. 43 à 52.
- AVANZINI G., Immobilisme et novation dans l'institution scolaire, Privat, Toulouse, 1975 (318 pages).
- AVANZINI G., Introduction aux Sciences de l'Education, Privat, Toulouse, 1976 (200 pages).
- AVANZINI G., L'échec scolaire, Le Centurion, Paris, 1977 (196 pages).
- AVANZINI G., "Edouard Seguin : pédagogues contemporains et successeurs", in Revue A. BINET -Th. SIMON, n° 580, 1981, pp. 62 à 71.
- AZNAR G., La créativité dans l'entreprise, Editions d'Organisation, Paris, 1971 (188 pages).

- B -

- BACHELARD G., L'intuition de l'instant, Gonthier, Paris, 1966
(154 pages).
- BACHELARD G., La philosophie du non, Presses Universitaires de
France, Paris, 1970 (148 pages).
- BACHELARD G., Etudes, Vrin Paris, 1970 (100 pages)
- BACHELARD G., La formation de l'esprit scientifique, Vrin Paris,
1972 (258 pages).
- BACHELARD G., Le matérialisme rationnel, Presses Universitaires
de France, Paris, 1980 (226 pages).
- BALL R., Pédagogie de la communication, Presses Universitai-
res de France, Paris, 1971 (128 pages).
- BANY M.A. et JOHNSON L.V., Dynamique des groupes et éducation.
Dunod Paris, 1971, 344 pages).
- BARBIER R., La recherche-action dans l'institution éducative
Gauthier-Villars, Paris, 1977 (228 pages).
- BARTHES R., Le degré zéro de l'écriture, Gonthier, Paris, 1968
(184 pages).
- BATAILLE M., "Le concept de "chercheur-collectif" dans la recher-
che-action", in Les Sciences de l'Education - Pour
l'Ere Nouvelle, n° 2-3, avril-septembre 1981,
pp. 27 à 38.
- BATESON G., Vers une écologie de l'esprit, Le Seuil, Paris,
1977 (282 pages).

- BAUDELLOT C. et ESTABLET R., L'école capitaliste en France, Maspéro, Paris, 1971 (374 pages).
- BAUDELLOT C. et ESTABLET R., L'Ecole primaire divisée, Maspéro, Paris, 1975 (120 pages).
- BEAUDOT A., Vers une pédagogie de la créativité, E.S.F., Paris, 1973 (128 pages).
- BEAUDOT A., La créativité, recherches américaines, Dunod, Paris, 1973 (288 pages).
- BEAUDOT A., La créativité à l'école, Presses Universitaires de France, Paris, 1980 (172 pages).
- BEGUIN A., Pascal par lui-même, Le Seuil, Paris, 1964 (192 pages).
- BERGSON H., La pensée et le mouvant, Presses Universitaires de France, Paris, 1965 (294 pages).
- BERNARD C., Introduction à la médecine expérimentale, Garnier - Flammarion, Paris, 1966 (318 pages).
- BERNARD L., Les écoles sauvages, Stock, Paris, 1976 (270 pages).
- BERNFELD S., Sisyphé ou les limites de l'éducation, Payot, Paris, 1975 (184 pages).
- BERTIER G., L'école des Roches, Le Cerf, Juvisy, 1935 (318 pages).
- BEST F., "L'éducation nouvelle en France", in MIALARET G. et VIAL J., sous la direction de , Histoire mondiale de l'éducation, tome 4, Presses Universitaires de France, Paris, 1981 (558 pages), pp. 115 à 128.

- BESSE J.M., Decroly, Privat, Toulouse, 1982 (180 pages).
- BEZARD J.M. et col., "De la maintenance symbolique", in Cahiers Pédagogiques, n° 191, février 1981, pp. 37 à 40.
- BIJEAULT J.P. et TERRIER C., L'illusion psychanalytique en éducation, Presses Universitaires de France, Paris, 1978 (268 pages).
- BINET A., Les idées modernes sur les enfants, Flammarion, Paris, 1973 (236 pages).
- BINET A. et SIMON Th., Les enfants anormaux, Privat, Toulouse, 1978 (218 pages).
- BION W.R., Recherches sur les petits groupes, Presses Universitaires de France, Paris, 1976 (142 pages).
- BIRZEA C., Rendre opérationnels les objectifs pédagogiques, Presses Universitaires de France, Paris, 1979 (232 pages).
- BIRZEA C., La pédagogie du succès, Presses Universitaires de France, Paris, 1982 (152 pages).
- BLAIN D., Orientation scolaire et fonctionnement de l'école, Peter Lang, Berne et Francfort/M, 1979 (618 pages).
- BLOCH M.A., La pédagogie des classes nouvelles, Presses Universitaires de France, Paris, 1953 (138 pages).
- BLOCH M.A., Philosophie de l'Education Nouvelle, Presses Universitaires de France, Paris, 1968 (164 pages).

- BLOOM B.S., Taxonomie des objectifs pédagogiques, tome 1 : domaine cognitif, Education Nouvelle, Montréal, 1969 (234 pages).
- BLOOM B.S., Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires, Labor et Nathan, Bruxelles et Paris, 1979 (270 pages).
- BOAL A., Jeux pour acteurs et non-acteurs, Maspéro, Paris, 1978 (188 pages).
- BOAL A., Stop! C'est magique, Hachette, Paris, 1980, (208 pages).
- BONBOIR A., La pédagogie correctrice, Presses Universitaires de France, Paris, 1970 (144 pages).
- BONBOIR A., Une pédagogie pour demain, Presses Universitaires de France, Paris, 1974 (218 pages).
- BONHOEFFER D., Résistance et soumission, Labor et Fides, Genève 1973 (444 pages).
- DE BONO E., La pensée latérale, Entreprise Moderne d'Editions, Paris, 1973 (250 pages).
- BOUCHET H., L'individualisation de l'enseignement, Presses Universitaires de France, Paris, 1948 (278 pages)
- BOURDIEU P. et PASSERON J.C., Les héritiers, Les Editions de minuit, Paris, 1968 (192 pages).
- BOURDIEU P. et PASSERON J.C., La reproduction, Les Editions de Minuit, Paris, 1973 (282 pages).
- BOURDIEU P., La distinction, critique sociale du jugement, Les Editions de Minuit, Paris, 1979 (670 pages).

- BOURGEOIS J.P., "Comment les instituteurs perçoivent l'échec scolaire", in Revue Française de Pédagogie, n° 62, janvier - février - mars 1983, pp. 27 à 40.
- BOURRICAUD F., "La démocratie dans les petits groupes", in Cahiers internationaux de Sociologie, volume XIX, 1955, pp. 104 à 113.
- BOUTAUD J., Querelle d'école(s), ou ALAIN, PIAGET et les autres, Scarabée, Paris, 1981 (178 pages).
- BOUTIN A., L'éducation malade de la formation professionnelle, Casterman, Paris, 1977 (178 pages).
- BRECHT B., Petit organon pour le théâtre, l'Arche, Paris, 1978 (118 pages).
- BRETON A., Manifestes du surréalisme, NRF - Idées, Paris, 1969 (192 pages).
- BROSSARD M., "Critiques et perspectives", in Psychologie et Education, n° 4, volume II, décembre 1978 (pp. 163 à 171).
- BRUNELLE L., Qu'est-ce que la non-directivité ?, Delagrave, Paris, 1973 (160 pages).
- BRUNELLE L. et CHAPUIS O. (coordonné par), Travail de groupe et non-directivité, Delagrave, Paris, 1976 (92 pages).
- Bureau International de l'Education, Le travail par équipes à l'école, Genève, n° 39, 1935 (230 pages).

- C -

- CABAT O., "Genèse de l'espace et espace scolaire", in La ville et l'enfant, Publication du Centre Georges Pompidou, Paris, 1977, pp. 52 à 61.
- CAILLOIS R., Les jeux et les hommes, N.R.F. - Gallimard (Idées), Paris, 1967 (404 pages).
- CAMBON J., DELCHET R. et LEFEVRE L., Anthologie des pédagogues français contemporains, Presses Universitaires de France, Paris, 1974 (386 pages).
- CAMPOS B., "Taxonomie des objectifs, analyse des tâches", in BONBOIR A., Une pédagogie pour demain, Presses Universitaires de France, Paris, 1974 (218 pages), pp. 65 à 85.
- CAMUSAT P., Mauvais élèves et pourtant doués, Editions Gamma - Editions d'organisation, Paris, 1974 (216 pages).
- CARE J.M. et DEBYSER F., Jeu, langage et créativité, Hachette/Larousse, Paris, 1978 (172 pages).
- CELMA J., Journal d'un éducastreur, Champ Libre, Paris, 1971 (138 pages).
- CHANEL E., "Henri BOUCHET", in Revue A.BINET et Th. SIMON, n° 535, 1973, pp. 266 à 270.
- CHAR R., Fureur et mystère, Gallimard, Paris, 1967 (222 pages).

- CHARBONNIER G., Entretiens avec C. LEVI - STRAUSS, 10/18, Paris, 1971 (190 pages).
- CHARLOT B., La mystification pédagogique, Payot, Paris, 1976 (286 pages).
- CHARLOT B. et FIGEAT M., L'école aux enchères, Payot, Paris, 1979 (314 pages).
- CHATEAU J., L'enfant et le jeu, Scarabée, Paris, 1950 (204 pages).
- CHATEAU J., Ecole et Education, Vrin, Paris, 1957 (232 pages)
- CHATEAU J., La culture générale, Vrin Paris, 1964 (344 pages).
- CHATEAU J., "Qu'est-ce qu'un enfant? ", in sous la direction de M. DEBESSE, Psychologie de l'enfant, Bourrellier-Armand Colin, Paris, 1974 (300 pages), pp. 18 à 21.
- CHATELET F., La philosophie des professeurs, Grasset, Paris, 1970 (278 pages).
- CHERKAOUI M., Les paradoxes de la réussite scolaire, Presses Universitaires de France, Paris, 1979 (222 pages).
- CHERKAOUI M., Les changements du système éducatif en France, 1950 - 1980, Presses Universitaires de France, Paris, 1982 (310 pages).
- CITRON S. et col., Attention !, Ecoles, Fleurus, Paris, 1972 (344 pages).
- CLAPAREDE E., Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers, Flammarion, Paris, 1924 (300 pages).

CLAPAREDE E., L'Education Fonctionnelle, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1950 (212 pages).

CLEMENT C., Les fils de FREUD sont fatigués, Grasset, Paris, 1979 (186 pages).

Collège SAINT-LOUIS (Centre Scolaire SAINT-MARC), Rapport d'expérimentation 1976 - 1977, document photocopie (57 pages).

Collège SAINT-LOUIS (Centre Scolaire SAINT-MARC), Rapport d'expérimentation 1977 - 1978, document photocopie (59 pages).

Collège SAINT-LOUIS (Centre Scolaire SAINT-MARC), Rapport d'expérimentation 1978 - 1979, document photocopie (67 pages).

Collège SAINT-LOUIS (Centre Scolaire SAINT-MARC), Rapport d'expérimentation 1979 - 1980, document photocopie (78 pages).

Collège SAINT-LOUIS (Centre Scolaire SAINT-MARC), Rapport d'expérimentation 1980 - 1981, document photocopie (92 pages).

CORNATON M., Groupes et société, Privat, Toulouse, 1972 (172 pages).

CORNATON M., Analyse critique de la non-directivité, Privat, Toulouse, 1975 (176 pages).

CORNATON M., "Du changement des méthodologies : la notion de distance en sciences humaines", in Psychologie sociale du changement, vers de nouveaux espaces symboliques, Chronique Sociale, Lyon, 1982 (124 pages), pp 99 à 111.

COTINAUD O., Groupe et analyse institutionnelle, Le Centurion, Paris, 1976 (236 pages).

- COUSINET R., Une méthode de travail libre par groupes, Le Cerf, Paris, 1949 (146 pages).
- COUSINET R., "Le travail par groupes", in Pour l'Ere nouvelle, n° 6, octobre - novembre 1949, pp. 31 à 34.
- COUSINET R., sous la direction de, Leçons de pédagogie, Presses Universitaires de France, Paris, 1950 (264 pages).
- COUSINET R., L'Education Nouvelle, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1950 (162 pages).
- COUSINET R., La vie sociale des enfants, Scarabée, Paris, 1950 (120 pages).
- COUSINET R., "La vie sociale et le travail par groupes", in DEBESSE M., sous la direction de, Psychologie de l'enfant, Bourrellier - Armand Colin, Paris, 1974 (300 pages), pp. 163 à 173.
- COUSINET R. et CHATELAIN F., L'état présent de l'Education Nouvelle, Presses Universitaires de France, L'Ecole Nouvelle Française n° 19, Paris, 1955 (40 pages).
- C.R.E.S.A.S., L'échec scolaire n'est pas une fatalité, E.S.F., Paris, 1981 (206 pages).
- CROS L., sous la direction de, L'École Nouvelle témoigne, Bourrellier - Armand Colin, Paris, 1972 (256 pages).
- CROS L., "Le niveau cognitif", in LEGRAND L., Pour un collègue démocratique, La Documentation française, Paris, 1982 (376 pages), pp. 223 à 237.

- D -

DANIEL J., L'ère des ruptures, Grasset, Paris, 1979 (334 pages).

DARRE J.P., Liberté et efficacité des groupes de travail, Editions Ouvrières, Paris, 1978 (232 pages).

DEBESSE M., "préface", in A.R.I.P., Pédagogie et psychologie des groupes, Epi, Paris, 1964 (274 pages), pp. 9 à 11.

DEBESSE M., "L'enfant dans l'histoire de la psychologie", in Traité de psychologie de l'enfant, tome 1, Presses Universitaires de France, Paris, 1970 (220 pages), pp. 18 à 57.

DEBESSE M., "La psychologie de l'enfant aujourd'hui", in Psychologie de l'enfant, Bourrelrier - Armand Colin, Paris, 1974 (300 pages), pp. 7 à 17.

DEBRAY - RITZEN P., Lettre ouverte aux parents des petits écoliers, Albin Michel, Paris, 1978 (222 pages).

DELORME C., De l'animation pédagogique à la recherche -action, Chronique sociale, Lyon, 1982 (240 pages).

DEMOLINS E., A quoi tient la supériorité des anglo-saxons, Firmin-Didot, Paris, 1898 (?) (412 pages).

DESCARTES R., Lettres choisies, Presses Universitaires de France, Paris, 1964 (236 pages).

DESCARTES R., Oeuvres et lettres, Gallimard - La Pléiade, Paris, 1966 (1424 pages).

- DESCHAMPS J.C., LORENZI - CIOLDI F. et MEYER G., L'échec scolaire, élève - modèle ou modèles d'élèves ?, P.M. Favre, Lausanne, 1982 (268 pages).
- DESROCHE H., La société festive, Le Seuil, Paris, 1975 (414 pages).
- DESROCHE H., Le projet coopératif, Editions Ouvrières, Paris, 1976 (462 pages).
- DESROCHE H., Apprentissage 2 - Education permanente et créativités solidaires, Editions Ouvrières, Paris, 1978 (230 pages).
- DEWEY J., L'école et l'enfant, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1976 (174 pages).
- DOISE W., "La structuration cognitive des décisions individuelles et collectives d'adultes et d'enfants", in Revue de psychologie et des Sciences de l'Education, volume 8, n° 2, 1973, pp. 133 à 146.
- DOTTRENS R., L'enseignement individualisé, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1953 (226 pages).
- DREVILLON J., Pratiques éducatives et développement de la pensée opératoire, Presses Universitaires de France, Paris, 1980 (360 pages).
- DUBORGEL B., Formes et stratégies de l'iconoclasme scolaire, (Contribution à une éducation de l'imagination) thèse d'Etat, Université de Lyon II, 1981 (718 pages).
- DURAND - BOSSUET M. et GRALHON R., Activités autour d'un thème : La forêt, L'Ecole, Paris, 1976 (non paginé); Notes pédagogiques, L'Ecole, Paris, 1979 (48 pages).

- DURKHEIM E., De la division du travail social, Presses Universitaires de France, Paris, 1960 (413 pages).
- DURKHEIM E., Les formes élémentaires de la vie religieuse, Presses Universitaires de France, Paris, 1960 (647 pages).
- DURKHEIM E., L'évolution pédagogique en France, Presses Universitaires de France, Paris, 1969 (403 pages).
- DURKHEIM E., Education et sociologie, Presses Universitaires de France, Paris, 1980 (132 pages).
- DUVEAU G., Les instituteurs, Le Seuil, Paris, 1957 (192 pages).
- DUVIGNAUD J., sous la direction de, La sociologie, Denoël-Gonthier, Paris, 1972 (300 pages).
- DUVIGNAUD J., La planète des jeunes, Stock, Paris, 1975 (353 pages).

- E -

Ecole de la rue VITRUVÉ, "Les enfants de VITRUVÉ et le travail",
in Cahiers Pédagogiques, n° 187, octobre 1980, pp. 13 à
16.

Ecole de la rue VITRUVÉ, En sortant de l'école, Casterman, Paris,
1978 (218 pages).

Ecoliers de BARBIANA, Lettre à une maîtresse d'école, Mercure de
France, Paris, 1977 (190 pages).

EINSTEIN A., Comment je vois le monde, Flammarion, Paris, 1968
(220 pages).

ENARD C., "Le guidage dans l'apprentissage", in LEPLAT J. et col.,
La formation par l'apprentissage, Presses Universitaires
de France, Paris, 1970 (200 pages), pp. 113 à 156.

ENGELS F., Ludwig Feuerbach et la fin de la philosophie classique
allemande, Editions Sociales, Paris, 1966 (94 pages).

- F -

- FABRE E., L'école active expérimentale, Presses Universitaires de France, Paris, 1972 (172 pages).
- FAUCHEUX C. et MOSCOVICI S., Psychologie sociale théorique et expérimentale, Mouton, Paris - La Haye, 1971 (394 pages).
- FEDER M. , Un collège sans classe, ça existe, E.S.F., Paris, 1980 (116 pages).
- FERRIERE A., Nos enfants et l'avenir du pays, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1942 (280 pages).
- FERRIERE A., Vers une classification des types psychologiques, Editions des Cahiers Astrologiques, Nice, 1943 (74 pages).
- FERRIERE A., L'autonomie des écoliers dans les communautés d'enfants, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1950 (154 pages).
- FERRIERE A., Brève initiation à l'Education Nouvelle, Bourrelier, Paris, 1951 (78 pages).
- FERRIERE A., L'Ecole Active, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1972 (26 pages).
- FERRY G., La pratique du travail en groupe, Dunod, Paris, 1975 (258 pages).
- FERRY G., "Problématiques et pratiques de l'éducation des adultes", in Revue Française de Pédagogie, n° 50, janvier - février-mars 1980, pp. 42 à 53.

- FESTINGER L. et ARONSON E., "Eveil de la dissonance dans les contextes sociaux", in FAUCHEUX C. et MOSCOVICI S., Psychologie sociale théorique et expérimentale, Mouton, Paris - La Haye, 1971 (394 pages), pp. 108 à 126.
- FILLOUX J., Du contrat pédagogique, Dunod, Paris, 1974 (368 pages).
- FILLOUX J., Compte-rendu de l'atelier n° 3, Colloque sur la formation des enseignants, Paris X - Nanterre, octobre 1979, document photocopié (12 pages).
- FILLOUX J.C., "Pédagogie et groupe", in Bulletin de Psychologie, 1969 - 1970, XXIII :
- n° 282 (6-8), pp. 426 à 439;
- n° 283 (9-10), pp. 502 à 511;
- n° 284 (11-12), pp. 659 à 669.
- FILLOUX J.C., "Remarques sur l'évolution des tendances pédagogiques", in A.R.I.P., Pédagogie et psychologie des groupes, Epi, 1972 (320 pages), pp. 51 à 64.
- FLAMENT C., Réseaux de communication et structures du groupe, Dunod, Paris, 1965 (196 pages).
- FLAUBERT G., Bouvard et Pécuchet, Gallimard, Livre de poche n° 440 - 441, Paris, 1966 (448 pages).
- FONVIELLE H. et NORMAND R., "Le groupe de production est-il un groupe de formation ?", in Psychologie et Education, n° 3, octobre 1978, pp. 35 à 42.
- FORQUIN J.C., "La sociologie des inégalités de l'éducation", in Revue Française de Pédagogie :
- n° 48, juillet-août-septembre 1979, pp. 90 à 98;
- n° 49, octobre-novembre-décembre 1979, pp. 83 à 94;
- n° 51, avril-mai-juin 1980, pp. 77 à 87.

- FOUCAULT M., L'archéologie du savoir, Gallimard, Paris, 1969
(280 pages).
- FOUCAULT M., Histoire de la folie à l'âge classique, IO/IS, Paris,
1971 (312 pages).
- FOUCAULT M., Entretien avec, in ACTUEL, C'est demain la veille,
Le Seuil, Paris, 1973 (206 pages), pp. 19 à 43.
- FOUCAULT M., Surveiller et punir, Gallimard, Paris, 1975 (318 pages).
- FREINET C., L'école moderne française, guide pratique pour l'orga-
nisation matérielle, technique et pédagogique de l'é-
cole populaire, Rossignol, Montmorillon (Vienne), 1957
(160 pages).
- FREINET C., L'éducation du travail, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel
et Paris, 1960 (278 pages).
- FREINET C., Pour l'école du peuple, Maspéro, Paris, 1976 (182 pages).
- FREINET C., Les dits de Mathieu, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel
et Paris, 1978 (172 pages).
- FREINET C., Essai de psychologie sensible, Delachaux et Niestlé,
Neuchâtel et Paris, 1978 (172 pages).
- FREINET E., L'itinéraire de C. FREINET, Payot, Paris, 1977
(198 pages).
- FREINET E., Naissance d'une pédagogie populaire, Maspéro, Paris,
1978 (360 pages).
- FREUD S., Malaise dans la civilisation, Presses Universitaires
de France, Paris, 1971 (108 pages).
- FUSTIER M., Pratiques de la créativité, Librairies techniques,
Entreprise Moderne d'Édition, E.S.F., Paris, 1978
(118 pages + 42 pages).

- G -

- GAGNE R.M., Les principes fondamentaux de l'apprentissage, H.R.W., Montréal, 1976 (148 pages).
- GARDNER M., La magie des paradoxes, Belin, Paris, 1980 (136 pages).
- GINET D., De l'école et des groupes, contribution à l'analyse de l'insuccès des "pédagogies de groupe", thèse de troisième cycle, Université de Lyon II, 1982 (422 pages).
- GINESTET J., "Objectifs et créativité", in A propos des objectifs en éducation, Publication de l'Université de Toulouse-le-Mirail, Toulouse, 1979, pp. 105 à 118.
- GINISTY B., "L'éducateur, un nouveau clerc?", in CITRON S. et col., Attention ! Ecoles, Fleurus, Paris, 1972 (344 pages), pp. 205 à 242.
- GIORDAN A., Une pédagogie pour les sciences expérimentales, Le Centurion, Paris, 1978 (286 pages).
- GIRARD R., Des choses cachées depuis la fondation du monde, Grasset, Paris, 1978 (492 pages).
- GIRARDI G., Une éducation pour libérer l'homme, Vie Ouvrière / L'Harmattan, Paris et Bruxelles, 1979 (200 pages).
- GLASSER W., Des écoles sans déchets, Fleurus, Paris, 1973 (268 pages).

- GOMBROWICZ W., Ferdydurke, Christian Bourgeois, Paris, 1977 (312 pages).
- GOMEZ J.F., Mort d'un pédagogue, Privat, Toulouse, 1981 (216 pages).
- GORIN M., A l'école du groupe : heurts et malheurs d'une innovation pédagogique, Dunod, Paris, 1980 (180 pages).
- GOURGAND P., Les techniques de travail en groupe, Privat, Toulouse, 1979 (160 pages).
- GRAS A., Sociologie de l'éducation, Larousse, Paris, 1974 (382 pages).
- GRENIAT E., "L'intelligence : inné ou acquis ?", in Revue A. BINET et Th. SIMON, n° 566, 1979, pp. 26 et 27.
- Groupe Français d'Education Nouvelle, L'échec scolaire : "doué, non doué ?", Editions Sociales, Paris, 1976 (334 pages).
- Groupe Français d'Education Nouvelle, Réussir à l'école, Editions Sociales, Paris, 1977 (270 pages).
- GUILLAUMIN J., La dynamique de l'examen psychologique, Presses Universitaires de France, Paris, 1965 (440 pages).
- GUSDORF G., Pourquoi des professeurs ?, Payot, Paris, 1963 (264 pages).

- H -

- D'HAINAUT L., Des fins aux objectifs de l'éducation, Labor et Nathan, Bruxelles et Paris, 1977 (400 pages).
- HALBWACHS F., "Apprentissage des structures et apprentissage des significations", in Revue Française de Pédagogie, n° 57, octobre-novembre-décembre 1981, pp. 15 à 21.
- HALBWACHS F. et BOVET M., "Le poids et la masse en classe de sixième", in Revue Française de Pédagogie, n° 53, octobre-novembre-décembre 1980, pp. 4 à 18.
- HALTE J.F., "Apprendre autrement à l'école", in Pratiques, n° 36, décembre 1982, pp. 5 à 23.
- HAMAIDE A., La méthode Decroly, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1976 (242 pages).
- HAMELINE D., "L'intention d'instruire et l'illusion non directive", in Orientations, n° 36, octobre 1970, pp. 21 à 44.
- HAMELINE D., Du savoir et des hommes, Gauthier - Villars, Paris, 1971 (258 pages).
- HAMELINE D., "Non-directivité, une extrême perplexité", in Lettre, n° 169 - 170, septembre-octobre 1972, pp. 28 à 32.
- HAMELINE D., "Vécu, savoir et pouvoir dans les groupes de formation", in VIème congrès international des Sciences de l'Éducation, L'apport des sciences fondamentales aux Sciences de l'Éducation, tome II, Epi, Paris, (258 pages), pp. 460 à 462.

- HAMELINE D., Le domestique et l'affranchi, Editions Ouvrières, Paris, 1977 (200 pages).
- HAMELINE D., "Intégration sociale et accomplissement de soi dans la psycho-pédagogie moderne", in Le Sujet de l'éducation, Beauchesne, Paris, 1979 (224 pages), pp. 11 à 49.
- HAMELINE D., Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue, E.S.F. - Entreprise Moderne d'Édition, 1979 (200 pages).
- HAMELINE D., "Adolphe FERRIERE et l'entremise éducative", in Hommage au pédagogue Adolphe FERRIERE, publication de la faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de Genève, Genève, 1979 (42 pages), pp. 11 à 26.
- HAMELINE D., "Dialogue entre maître et sorcier", in Autrement, n° 43, octobre 1982, pp. 172 à 186.
- HAMELINE D., "Le bricolage et la vertu", in Connexions, n° 37, Pédagogie et institution pédagogique, août 1982, pp. 123 à 127.
- HAMELINE D. et DARDELIN M.J., La liberté d'apprendre, Editions Ouvrières, Paris, 1967 (342 pages).
- HAMELINE D. et DARDELIN M.J., La liberté d'apprendre - Situation II, Editions Ouvrières, 1977 (350 pages).
- HARROW A.J. Taxonomie des objectifs pédagogiques, tome 3 : le domaine psychomoteur, Presses de l'Université de Québec, Montréal, 1977 (126 pages).
- HASSENDORFER J., L'innovation dans l'enseignement, Casterman, Tournai, 1972 (143 pages).

- HEGEL , Encyclopédie des Sciences philosophiques en abrégé,
Gallimard, Paris, 1970 (550 pages).
- HEGEL, La phénoménologie de l'esprit, Aubier - Montaigne,
Paris, 1967 (tome 1 : 360 pages, tome 2 : 360 pages).
- HELVETIUS, De l'homme, Oeuvres complètes, tome III, Londres, 1777
(586 pages).
- HERNE C., L'école et le social, A. de Boeck, Bruxelles, 1978
(204 pages).
- HESS R., La pédagogie institutionnelle aujourd'hui, Editions Uni-
versitaires / J.P. Delarge, Paris, 1975 (144 pages).
- HESS R., La socianalyse, Editions Universitaires / J.P. Delarge,
Paris, 1975 (114 pages).
- HESSE H., L'ornière, Calmann-Levy, Paris, 1972 (236 pages).
- HOLLANDER E.P., "Compétence et conformité dans l'acceptation d'in-
fluence", in FAUCHEUX C. et MOSCOVICI S., Psychologie
sociale théorique et expérimentale, Mouton, Paris - La
Haye, 1971 (394 pages).
- HUSEN T., Influence du milieu social sur la réussite scolaire,
Editions O.C.D.E., Paris, 1975 (210 pages).

- I -

ILLICH I., Une société sans école, Le Seuil, Paris, 1971,
(190 pages).

IONESCO E., La leçon, Gallimard - Folio, 1980 (150 pages).

ISAMBERT - JAMATI V., "La notion d'aptitude", in Races, sociétés, aptitudes : apports et limites de la science, Actes du colloque de l'U.N.E.S.C.O. du 27 mai 1976, Cahiers du M.R.A.P., pp. 72 à 74.

- J -

JACOBSON R., Essai de linguistique générale, Editions de Minuit, Paris, 1963 (262 pages).

JACQUARD A., Eloge de la différence, Le Seuil, Paris, 1978 (222 pages).

JACQUARD A., "Intelligence, génétique et politique" in Le Monde 19 novembre 1978, p. 2.

JAKIEL A., Le travail par équipes à l'école, Bosc Fr. et Riou, Lyon, 1935 (246 pages).

JEAN G., Culture personnelle et action pédagogique, Casterman, Paris, 1978 (156 pages).

JEGGE J., Il n'y a pas de mauvais élèves, P.M. Favre, Lausanne, 1982 (174 pages).

JOHANNOT H., L'individu et le groupe, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1953 (144 pages).

JONCOUR P., L'école, une machine dévorante, Editions Galilée, Paris, 1975 (119 pages).

JOUVENET L.P., Horizon politique des pédagogies non-directives, Privat, Toulouse, 1982 (292 pages).

- K -

- KAES R., "Désir de toute puissance, culpabilité et épreuves dans la formation", in KAES R. et col., Désir de former et formation du savoir, Dunod, Paris, 1976 (XII, 196 pages), pp. 1 à 17.
- KAES R., L'idéologie, études psychanalytiques, Dunod, Paris, 1980 (284 pages).
- KAES R. et PONS E., "Les groupes humains : étude bibliographique dans l'aire francophone, 1946 - 1976", in Bulletin de Psychologie, n° 357, 17/18, 1981 - 1982, pp. 833 à 906.
- KAUPMANN L., Le hasard et l'objet, Dessain et Tolra, Paris, 1972 (72 pages).
- KANT E., Fondements de la métaphysique des moeurs, Delagrave, Paris, 1967 (212 pages).
- KANT E., Critique de la raison pure, Presses Universitaires de France, Paris, 1968 (588 pages).
- KANT E., Prolégomènes à toute métaphysique future, Vrin, Paris, 1968 (184 pages).
- KAYE B. et ROGERS I., Pédagogie de groupe, Dunod, Paris, 1978 (144 pages).
- KEMPF P., sous la responsabilité de, Maintenant, la pédagogie institutionnelle, Hachette, Paris, 1979 (292 pages).

KLEIN Y., "Ca laisse à désirer", in Cahiers Pédagogiques, n° 176, décembre 1979, pp. 21 à 23.

KRATHWOHL D.R., BLOOM B.S. et MASIA B.B., Taxonomie des objectifs pédagogiques, tome 2 : le domaine affectif, Presses de l'Université de Québec, Montréal, 1976 (232 pages).

KRISTEVA J., "Préface", in G. MICHAUD, Ecoles buissonnières, Gauthier - Villars, Paris, 1978 (200 pages), pp. 1 à 4.

- L -

- LABORIT H., La nouvelle grille, Robert Laffont, Paris, 1981 (360 pages).
- LACROIX J., Personne et amour, Le Seuil, Paris, 1956 (150 pages).
- LACROIX J., Le sens du dialogue, La Baconnière, Neuchâtel, 1969 (152 pages).
- DE LA GARANDERIE A., Une pédagogie de l'entraide, Editions Ouvrières, Paris, 1974 (120 pages).
- DE LA GARANDERIE A., Les profils pédagogiques, Le Centurion, Paris, (260 pages).
- DE LA GARANDERIE A., Pédagogie des moyens d'apprendre, Le Centurion, Paris, 1982 (136 pages).
- LALANDE A., sous la direction de, Vocabulaire technique et critique de la philosophie, Presses Universitaires de France, 1968 (1324 pages).
- LAMBERT R., "Activité allocentrique et activité égocentrique en tant que déterminants de l'influence exercée dans les petits groupes de travail", in Bulletin du C.E.R.P., XX, Avril-Mai-Juin 1971, pp. 81 à 92.
- DE LANDSHEERE G., "Les causes et les résistances des enseignants à l'innovation", in L'enseignant face à l'innovation, volume 1, O.C.D.E., Paris, 1974 (616 pages), pp. 365 à 398.
- DE LANDSHEERE G., Evaluation continue et examens, précis de docimologie, Labor-Mathan, Bruxelles et Paris, 1976 (286 pages)

- DE LANDSHEERE G., "De l'évaluation des enseignants", in DEBESSE M. et MIALARET G., Traité des sciences pédagogiques, volume 7 : fonction et formation des enseignants, Presses Universitaires de France, Paris, 1978 (210 pages), pp. 109 à 145.
- DE LANDSHEERE G., La recherche expérimentale en éducation, U.N.E.S.C.O., Delachaux et Niestlé, Paris et Lausanne, 1982 (116 pages).
- DE LANDSHEERE G. et V., Définir les objectifs de l'éducation, Presses Universitaires de France, Paris, 1976 (294 pages).
- LAPASSADE G., "Fonction pédagogique du T.Group", in Bulletin de Psychologie, n° 158 - 161, 1959, pp. 429 à 436.
- LAPASSADE G., L'entrée dans la vie, Editions de Minuit, Paris, 1964 (260 pages).
- LAPASSADE G., Groupes, organisations et institutions, Gauthier - Villars, Paris, 1967 (316 pages).
- LAPASSADE G., L'autogestion pédagogique, recherches institutionnelles n° 2, Gauthier - Villars, Paris, 1971 (202 pages).
- LAPASSADE G., La bio-énergie, Editions Universitaires / J.P. Delarge, Paris, 1974 (130 pages).
- LAPASSADE G., Les chevaux du diable, Editions Universitaires / J.P. Delarge, Paris, 1974 (130 pages).
- LAPASSADE G., Socianalyse et potentiel humain, Gauthier - Villars, Paris, 1975 (212 pages).
- LAPLANTINE F., La culture du psy, Privat, Toulouse, 1975 (154 pages).
- LAURENT D., La pédagogie institutionnelle, Privat, Toulouse, 1982 (256 pages).

- LAVERRIERE J. et PLAILLY G., 75 fiches pour travailler en groupe, Les Editions d'Organisation, Paris, 1978 (200 pages).
- LE BON D., "Essais d'enseignement non-directif", in A.R.I.P., Pédagogie et psychologie des groupes, Epi, Paris, 1972 (305 pages), pp. 109 à 138.
- LECARME P., "D'entrée de jeu", in Cahiers Pédagogiques, n° 207 - 208, octobre - novembre 1982, pp. 11 et 12.
- LECARME P., "Jeux de français : catalogue raisonné par compilation" in Cahiers Pédagogiques, n° 207 - 208, octobre-novembre 1982, pp. 42 à 67.
- LECLAIRE S., On tue un enfant, Le Seuil, Paris, 1981 (140 pages).
- LECOINTE M., "S'asseoir pour se regarder marcher" -Fantasmes et formation des enseignants, Syros, Paris, 1981 (256 pages).
- LEGRAND L., sous la direction de, Pédagogie fonctionnelle pour l'école élémentaire nouvelle, Nathan, Paris, 1973 (tome 1 : 256 pages; tome 2 : 222 pages).
- LEGRAND L., Pour une politique démocratique de l'éducation, Presses Universitaires de France, Paris, 1977 (294 pages).
- LEGRAND L., L'école unique : à quelles conditions ?, Scarabée - C.E.M.E.A., Paris, 1981 (208 pages).
- LEGRAND L., rapport sous la direction de, Pour un collège démocratique, La Documentation française, Paris, 1982 (376 pages).
- LEIF J., La sociologie de TONNIES, Presses Universitaires de France, Paris, 1946 (230 pages).

- LEIF J., Pour une éducation subversive, Armand Colin - Bourrellier, Paris, 1981 (222 pages).
- LEIF J. et BRUNELLE L., Le jeu pour le jeu, Armand Colin, Paris, 1976 (192 pages).
- LEPLAT J. et col., La formation par l'apprentissage, Presses Universitaires de France, Paris, 1970 (200 pages).
- LEVI - STRAUSS C., La pensée sauvage, Plon, Paris, 1962 (396 pages).
- LEVY A., Psychologie sociale, tome 1, Dunod, Paris, 1965 (316 pages).
- LEWIN K., Psychologie dynamique, Presses Universitaires de France, Paris, 1959 (298 pages).
- LIPITT R. et WHITE R., "Une étude expérimentale du commandement et de la vie de groupe", in LEVY A, Psychologie Sociale, tome 1, Dunod, Paris, 1965 (316 pages), pp. 278 à 292.
- LOBROT M., La pédagogie institutionnelle, Gauthier - Villars, Paris, 1966 (282 pages).
- LOBROT M., Pour ou contre l'autorité, Gauthier - Villars, Paris, 1973 (176 pages).
- LOBROT M., Priorité à l'éducation, Payot, Paris, 1973 (198 pages).
- LOBROT M., Les effets de l'éducation, E.S.F., Paris, 1974 (284 pages).
- LOBROT M., L'animation non-directive des groupes, Payot, Paris, 1979 (256 pages).

- LODI M., L'enfance en liberté, Gallimard, Paris, 1972 (348 pages).
- LONCHAMPT R., "Un atelier-théâtre", in L'Éducateur, n° 7, mars 1979, pp. 37 à 44.
- LOURAU R., Analyse institutionnelle et pédagogie, Epi, Paris, 1971 (236 pages).
- LOURAU R., L'analyseur LIP, 10/18, Paris, 1974 (188 pages).
- LOURAU R., L'illusion pédagogique, Epi, Paris, 1975 (224 pages).
- LOURAU R., Sociologue à plein temps, Epi, Paris, 1976 (284 pages).
- LOURAU R., "Bilan de l'intervention socianalytique", in ARDOINO J. et col., L'intervention institutionnelle, Payot, Paris, 1980 (316 pages), pp. 199 à 234.
- LOURAU R., L'analyse institutionnelle, Editions de Minuit, Paris, 1981 (302 pages).
- LOURAU R. et LAPASSADE G., Clefs pour la sociologie, Seghers, Paris, 1971 (240 pages).
- LUSTENBERGER W., Le travail scolaire par groupes, Delachaux et Niestlé, Genève, 1953 (190 pages).

- M -

- MAGER R.F., Pour éveiller le désir d'apprendre, Bordas, Paris, 1978 (108 pages).
- MAGER R.F., Comment définir des objectifs pédagogiques, Bordas, Paris, 1979 (132 pages).
- MAKARENKO A., Oeuvres 1, Editions du Progrès, Moscou, 1967 (696 pages).
- MARGOT - DUCLOT J., "Les problèmes de communication dans les groupes de travail", in Bulletin de Psychologie, n° 12, 6/9, pp. 331 à 336.
- MANNONI P., Troubles scolaires et vie affective chez l'adolescent, E.S.F., Paris, 1979 (142 pages).
- MARC P., "Echec ou insuccès : regard de l'autre ou regard de soi" in Revue A. BINET et Th. SIMON, n° 570, 1979, pp. 248 à 256.
- MARCHAND F., Evaluation des élèves et conseil de classe, Epi, Paris, 1979 (366 pages).
- MARQUET P.B., L'enseignement ne sert à rien, E.S.F., Paris, 1978 (106 pages).
- MARROU H.I., Histoire de l'éducation dans l'Antiquité, Le Seuil, Paris, 1965 (646 pages).

- MARTINET A., Eléments de linguistique générale, Armand Colin, Paris, 1960 (224 pages).
- MARX K. et ENGELS F., L'idéologie allemande, Editions Sociales, 1966 (155 pages).
- MAUCO G., Psychanalyse et éducation, Aubier - Montaigne Paris, 1979 (268 pages).
- MAZURE J., Enfant à l'école, école(s) pour l'enfant, Casterman, Paris, 1980 (220 pages).
- MEDICI A., L'Education Nouvelle, Presses Universitaires de France Paris, 1969 (115 pages).
- MEIRIEU P., "Dyonisos : altérité et dualité", in Revue Planète, n° hors collection consacré à H. MILLER, juin 1970, pp. 142 et 143.
- MEIRIEU P., "Pour un combat pédagogique", in Lettre, n° 169 - 170, septembre - octobre 1972, pp. 28 à 32.
- MEIRIEU P., "Langages, écoles et sociétés", in Cultures et Foi, n° 48, mars- avril 1976, p. 18.
- MEIRIEU P., "Faire du cinéma en classe", in Cahiers Pédagogiques, n° 161, février 1978, pp. 31 à 36.
- MEIRIEU P., "Itinéraire pédagogique 1968 - 1978", in Revue A. BINET et Th. SIMON, n° 565, 1978, pp. 269 à 279.
- MEIRIEU P., "Pédagogie de / et soutien", in Revue A. BINET et Th. SIMON, n° 564, 1978, pp. 234 à 240.
- MEIRIEU P., "Le récit comme pratique pédagogique", in Cultures et Foi, n° 67, mai-juin 1979, pp. 5 à 12.

- MEIRIEU P., "Séquence d'apprentissage pour introduire à une pédagogie de la réussite", in Cahiers Pédagogiques, n° 186, septembre 1980, pp. 33 à 40.
- MEIRIEU P., " Faire réussir tous les élèves dans toutes les matières", in Cahiers Pédagogiques, n° 194, mai 1981, pp. 5 et 6.
- MEIRIEU P., "Le temps aboli", in Cahiers Pédagogiques, n° 202, mars 1982, p. 12.
- MEIRIEU P., " Radioscopie d'un jeu pédagogique : la boîte à mots", in Cahiers Pédagogiques, n° 207-208, octobre-novembre 1982, pp. 68 à 75.
- MENDEL G., Pour décoloniser l'enfant, Payot, Paris, 1971 (262 pages).
- MENDEL G. et VOGT C., Le manifeste éducatif, Payot, Paris, 1973 (308 pages).
- MERIGNOT G., "Chronique de ma classe", in KEMPF F., sous la responsabilité de, Maintenant, la pédagogie institutionnelle, Hachette, Paris, 1979 (292 pages), pp. 27 à 60.
- MERLEAU - PONTY M., Les relations avec autrui chez l'enfant, Sedes-CDU, Paris, 1975 (84 pages).
- MIALARET G., Introduction à la pédagogie, Presses Universitaires de France, Paris, 1977 (200 pages).
- MICHAUD G., Ecoles buissonnières, Gauthier - Villars, Paris, 1978, (200 pages).
- MONTESSORI M., L'enfant, Desclée de Brower, Paris, 1977 (200 pages).
- MORE T., L'utopie, Editions Sociales, Paris, 1970 (208 pages)

- MORENO J.L., Psychothérapie de groupe et psychodrame, Presses Universitaires de France, Paris, 1965 (470 pages).
- MORENO J.L., Fondements de la sociométrie, Presses Universitaires de France, Paris, 1970 (502 pages).
- MORIN L., Les charlatans de la nouvelle pédagogie, Presses Universitaires de France, Paris, 1973 (190 pages).
- MOSCOVICI S., sous la direction de, Introduction à la psychologie sociale, Larousse, Paris, 1972 (364 pages).
- MOSCOVICI S. et PAICHELER G., "Travail, individu et Groupe", in Introduction à la psychologie sociale, tome 2, Larousse, Paris, 1972 (364 pages), pp. 9 à 44.
- MOUNIER E., Le personnalisme, Presses Universitaires de France, Paris, 1965 (136 pages).
- MOUNIN G., La communication poétique, Gallimard, Paris, 1969 (304 pages).
- MOYNE A., Le travail autonome, Fleurus, Paris, 1982 (396 pages).
- MUGNY G., DOISE W. et PERRET-CLERMONT A.N., "Conflit de centrations et progrès cognitif", Bulletin de Psychologie, n° 29, 4/7, 1976, pp. 199 à 204.
- MURY G., Introduction à la non-directivité, Privat, Toulouse 1973 (190 pages).

- NEILL A.S., Libres enfants de SUMMERHILL, Maspéro, Paris, 1972 (326 pages).
- NEILL A.S., La liberté, pas l'anarchie, Payot, Paris, 1982 (186 pages).
- NOIZET G. et CAVERNI J.P., Psychologie de l'évaluation scolaire, Presses Universitaires de France, Paris, 1978 (231 pages).
- NOUAILHAT R., "Mettre en scène l'histoire", in Recherche et animation pédagogiques (A.I.R.A.P.), n° 45, janvier - février - mars 1983, pp. 16 à 20.
- NOT L., Les pédagogies de la connaissance, Privat, Toulouse, 1979 (360 pages).

- 0 -

- OREM R.C., Le manuel MONTESSORI, Denoël - Gonthier, Paris, 1975
(204 pages).
- OSBORN A.F., L'imagination constructive : créativité et brainstorming, Dunod, Paris, 1974 (XXXIII, 366 pages).
- OULIPO, La littérature potentielle, Gallimard - Idées, Paris, 1973 (308 pages).
- OURY F., "Entretien avec L. MARTIN", in Cahiers Pédagogiques, n° 171, février 1979 (pp. 4 à 6, et 39).
- OURY F., "Institution ? De quoi parlons-nous?", in Cahiers Pédagogiques, n° 192, mars 1981 (pp. 35 et 36).
- OURY F. et PAIN J., Chronique de l'école - caserne, Maspéro, Paris, 1978 (428 pages).
- OZINGA C., L'activité créatrice de l'enfant, Dessain et Tolra, Paris, 1976 (182 pages).

- P -

- PAGES M., La vie affective des groupes, Dunod Paris, 1977
(508 pages).
- PAGES R., " Remarques sur les groupes de base et leur rôle dans
un ensemble de procédés de formation psycho-sociale"
in Bulletin de Psychologie, n° 158 - 161, 6/9, 1959
pp. 465 à 475.
- PAIN J., " Tendances modernes de la pédagogie", in Education et
pédagogie, Larousse, 1977 (128 pages), pp. 55 à 65.
- PALMADE G., Les méthodes en pédagogie, Presses Universitaires de
France, Paris, 1976 (128 pages).
- PARE A., Créativité et pédagogie ouverte, volume II : créativité
et apprentissage, N.H.P., Laval (Québec), 1977 (320
pages).
- PARISET M. et ALBERTINI J.M., Jeux et initiation économique, C.N.R.S.,
Lyon, 1980 (198 pages).
- PASCAL, Pensées et opuscules, Editions Brunshvicg, Hachette,
Paris, 1971 (804 pages).
- PERRENOUD P., "Des différences culturelles aux inégalités scolaires:
l'évaluation et la norme dans un enseignement différen-
cié", in ALLAL L., CARDINET J. et PERRENOUD P.,
L'évaluation formative dans un enseignement différencié,
Peter Lang, Berne - Francfort /M., 1979 (224 pages),
pp. 20 à 55.

- PERRET - CLERMONT A.N., "Recherche en psychologie sociale expérimentale et activité éducative", in Revue Française de Pédagogie, n° 53, octobre-novembre-décembre 1980, pp. 30 à 37.
- PERRET - CLERMONT A.N., La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale, Peter Lang, Berne et Francfort / M, 1979 (244 pages).
- DE PERETTI A., Les contradictions de la culture et de la pédagogie, Epi, Paris, 1972 (298 pages).
- DE PERETTI A., Risques et chances de la vie collective, Epi, Paris, 1972 (222 pages).
- DE PERETTI A., Pensée et vérité de Carl ROGERS, Privat, Toulouse, 1974 (304 pages).
- DE PERETTI A., "Eléments pour une théorie des pratiques de groupe", in Les amis de Sèvres : les techniques de groupe, n° 4, décembre 1978, pp. 102 à 117.
- DE PERETTI A., rapport sous la direction de, La formation des personnels de l'Education Nationale, La Documentation française, Paris, 1982 (340 pages).
- PIAGET J., "Remarques psychologiques sur le travail par équipes", in B.I.E., Le travail par équipes à l'école, n° 39 Genève, 1935 (230 pages), pp. 179 à 196.
- PIAGET J., "Les méthodes nouvelles : leurs bases psychologiques", in Encyclopédie Française, tome XV, Société d'Edition de l'Encyclopédie Française, 1939 (2604 pages), 26 (pp. 4 à 16) et 28 (pp. 1 à 28).
- PIAGET J., Etudes sociologiques, Droz, Genève, 1965 (204 pages).
- PIAGET J., La naissance de l'intelligence chez l'enfant, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1966 (372 pages).

- PIAGET J., La formation du symbole chez l'enfant, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1968 (311 pages).
- PIAGET J., Psychologie et pédagogie, Denoël - Gonthier, Paris, 1969 (266 pages).
- PIAGET J., Psychologie et épistémologie, Denoël - Gonthier, Paris, 1970 (190 pages).
- PIAGET J., Le structuralisme, Presses Universitaires de France, Paris, 1970 (128 pages).
- PIAGET J., Le langage et la pensée chez l'enfant, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1972 (214 pages).
- PIAGET J., Le jugement moral chez l'enfant, Presses Universitaires de France, Paris, 1978 (336 pages).
- PIAGET J., La psychologie de l'intelligence, Armand Colin, Paris, 1979 (192 pages).
- PIAGET J., Epistémologie et sciences de l'homme, Gallimard - Idées, Paris, 1981 (380 pages).
- PIAGET J. et col., Réussir et comprendre, Presses Universitaires de France, Paris, 1974 (256 pages).
- PIAGET J. et col., Les mécanismes perceptifs, Presses Universitaires de France, Paris, 1975 (458 pages).
- PIAGET J. et col., Recherches sur l'abstraction réfléchissante (Etudes d'épistémologie génétique), Presses Universitaires de France, Paris, 1977 (328 pages).
- PIAGET J. et INHELDER B., La psychologie de l'enfant, Presses Universitaires de France, Paris, 1978 (128 pages).
- PIAGET J. et INHELDER B., La genèse des structures logiques élémentaires, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1980 (296 pages).

- PIATON G., La pensée pédagogique de C. FREINET, Privat, Toulouse, 1974 (320 pages).
- PIETRI C., " Les origines de la "pédagogie", Grèce et Rome", in MIALARET G. et VIAL J., sous la direction de, Histoire mondiale de l'éducation, tome 1, Presses Universitaires de France, Paris, 1981 (366 pages), pp. 139 à 214.
- PINEAU G., sous la direction de, Education ou aliénation permanente, Dunod, Paris, 1977 (XII, 296 pages).
- PLATON, La République, Edition Chambry - Les Belles Lettres, tome 3, Paris, 1953 (188 pages).
- POCHET C. et OURY F., Qui c'est l'conseil ?, Maspéro, Paris, 1977 (440 pages).
- POCZTAR J., La définition des objectifs pédagogiques, E.S.F., Paris, 1979 (174 pages).
- POIRIER G.A., L'étude en équipes, Labor et Nathan, Bruxelles et Paris, 1975 (208 pages).
- POITOU J.P., La dissonance cognitive, Armand Colin, Paris, 1974 (128 pages).
- PONTALIS J.B., "Réflexions naïves sur quelques expériences de groupe : phénomènes et idéologie", in Bulletin de Psychologie, n° 158 - 161, 6/9, 1959, pp. 352 à 358.
- PORCHER L., L'Ecole parallèle, Larousse, Paris, 1973 (134 pages).

POSTIC M., La relation éducative, Presses Universitaires de France, Paris, 1982 (270 pages).

POSTMAN N., Enseigner c'est résister, Le Centurion, Paris, 1981 (280 pages).

Pour ou contre SUMMERHILL, Payot, Paris, 1975 (250 pages).

- R -

- R.A.P.S.O.D.I.E. (groupe), "Prévenir les inégalités scolaires par une pédagogie différenciée : à propos d'une recherche - action dans l'enseignement primaire genevois", in ALLAL L., CARDINET J. et PERRENOUD P., L'évaluation formative dans un enseignement différencié, Peter Lang, Berne - Francfort/ M., 1979 (224 pages), pp. 68 à 108.
- ROBAYE F., Niveaux d'aspiration et d'expectation, Presses Universitaires de France, Paris, 1957 (224 pages).
- REBOUL O., La philosophie de l'éducation, Presses Universitaires de France, Paris, 1971 (144 pages).
- REBOUL O., Qu'est-ce qu'apprendre ?, Presses Universitaires de France, Paris, 1980 (206 pages).
- REICH W., La révolution sexuelle, Plon, Paris, 1970 (384 pages).
- REPUSSEAU J., Bons ou mauvais élèves, le complexe de Möbius, Casterman, Paris, 1978 (178 pages).
- ROCHEBLAVE - SPENLE A.M., La notion de rôle en psychologie sociale, Presses Universitaires de France, Paris, 1969 (534 pages).
- RODARI G., Grammaire de l'imagination, Les Editeurs français réunis, Paris, 1979 (252 pages).

- ROGERS C., Le développement de la personne, Dunod, Paris, 1967
(284 pages).
- ROGERS C., Liberté pour apprendre ?, Dunod, Paris, 1973 (364
pages).
- ROGERS C., Les groupes de rencontre, Dunod, Paris, 1977 (172
pages).
- RONDEAU R., Les groupes en crise, Pierre Mardaga, Liège - Bruxelles,
1981 (210 pages).
- ROSENTHAL R.A. et JACOBSON L., Pygmalion à l'école, Casterman,
Paris, 1973 (294pages).
- ROSENTHAL R.A. et JACOBSON L., Pygmalion en classe, in GRAS A.,
Sociologie de l'éducation, Larousse, Paris, 1974
(382 pages) pp. 245 à 261.
- ROUSSEAU J.J., Emile ou De l'Education, Garnier, Paris, 1961
(666 pages).
- ROUSSEAU J.J., Du contrat social, Aubier - Montaigne, Paris, 1967
(462 pages).

- S -

- SAFERIS F., Une révolution dans l'art d'apprendre, Robert Laffont, Paris, 1978 (232 pages).
- SARTRE J.P., L'Être et le Néant, Gallimard, Paris, 1950 (726 pages).
- SARTRE J.P., Esquisse d'une théorie des émotions, Hermann, Paris, 1965 (66 pages).
- SARTRE J.P., L'existentialisme est un humanisme, Nagel, Paris et Genève, 1970 (142 pages).
- SARTRE J.P., Critique de la raison dialectique, Gallimard, Paris, 1972 (758 pages).
- DE SAUSSURE F., Cours de linguistique générale, Payot, Paris, 1969 (334 pages).
- SCHERER R., L'Emile perverti, Robert Laffont, Paris, 1974 (252 pages).
- SCHIFF M., L'intelligence gaspillée, inégalité sociale, injustice scolaire, Le Seuil, Paris, 1982 (236 pages).
- SCHMIDT J.R., Le maître - camarade et la pédagogie libertaire, Maspéro, Paris, 1971 (214 pages).
- SCHUTZENBERGER A., Introduction au jeu de rôle, Privat, Toulouse, 1975 (190 pages).
- SCHUTZENBERGER A. et SAURET M.J., Le corps et le groupe, Privat, Toulouse, 1977 (336 pages).

- SCHWARTZ B., L'éducation demain, Aubier - Montaigne, Paris, 1973 (334 pages).
- SCHWARTZ B., Une autre école, Flammarion, Paris, 1977 (258 pages).
- SCHWEBEL M. et RAPH J., PIAGET à l'école, Denoël - Gonthier, Paris, 1976 (284 pages).
- SKIDELSKY R., Le mouvement des écoles nouvelles anglaises, Maspéro, Paris, 1972 (254 pages).
- SKRZYPCZAK J.F., L'inné et l'acquis, inégalités "naturelles" - inégalités sociales, Chronique sociale, Lyon, 1981 (204 pages).
- SNYDERS G., La pédagogie en France aux XVII^{ème} et XVIII^{ème} siècles, Presses Universitaires de France, Paris, 1965 (454 pages).
- SNYDERS G., Pédagogie progressiste, Presses Universitaires de France, Paris, 1973 (276 pages).
- SNYDERS G., Où vont les pédagogies non-directives ?, Presses Universitaires de France, Paris, 1975 (378 pages).
- SNYDERS G., Ecole, classe et lutte des classes, Presses Universitaires de France, Paris, 1976 (380 pages).
- SPENCER, De l'éducation intellectuelle, morale, physique, Germer, Baillièrre et cie, Paris, 1882 (304 pages).
- STEPHANE A., L'univers contestationnaire, Payot, Paris, 1969 (308 pages).

- T -

TAYLOR F.W., Principes d'organisation scientifique des usines, Dunod et Pinat, Paris, 1912 (152 pages).

TEILHARD DE CHARDIN P. Le phénomène humain, Le Seuil, Paris, 1955 (350 pages).

DE TOCQUEVILLE A., De la démocratie en Amérique, 10/ 18, Paris, 1967 (378 pages).

TONNIES F., Communauté et société, Presses Universitaires de France, Paris, 1946 (248 pages).

TOPALIAN P., "La cogestion, pas l'autogestion : Saint-Louis de Lyon", in Autrement, n° 42, septembre 1982, pp. 64 à 74.

TORAILLE R. et col., L'équipe éducative, E.S.F., Paris, 1981 (176 pages).

TORESSE B., La nouvelle pédagogie du français, tome 1 : Les activités de communication, O.C.D.L., Paris, 1978 (232 pages).

TORT M., Le quotient intellectuel, Maspéro, Paris, 1975 (184 pages).

- TORTEL G., Cheminement, C.R.D.P., Lille, 1977 (166 pages).
- TORTEL G., "Rapport d'inspection", in Sur les pas de Germaine TORTEL, n° 3, juin 1978, C.R.D.P. de Lille, p. 23.
- TOUCHARD J. et col., Histoire des idées politiques (deux tomes), Presses Universitaires de France, 1967 (870 pages).

- VALERY P., Oeuvres 1, Gallimard - La Pléiade, Paris, 1968
(1830 pages).
- VALERY P., Oeuvres 2, Gallimard - La Pléiade, Paris, 1971
(1670 pages).
- VAN DER MAREN J.M., "L'enseignant et le problème de l'évaluation
pédagogique", in BONBOIR A., Une pédagogie pour demain,
Presses Universitaires de France, Paris, 1974 (218 pages),
pp. 30 à 47.
- VANDENPLAS - HOLPER C., Education et développement social de l'enfant,
Presses Universitaires de France, Paris, 1979 (240 pages).
- VANDENVELDE L. et VANDER ELST P., Peut-on préciser les objectifs en
éducation ?, Labor - Nathan, Bruxelles et Paris, 1981
(202 pages).
- VANOYE F., Travailler en groupe, Hatier, Paris, 1979 (80 pages).
- VASQUEZ A. et OURY F., De la classe coopérative à la pédagogie
institutionnelle, Maspéro, Paris, 1971 (794 pages).
- VASQUEZ A. et OURY F., Vers une pédagogie institutionnelle,
Maspéro, Paris, 1974 (288 pages).

- VIAL J., Histoire et actualité des méthodes pédagogiques,
E.S.F., Paris, 1972 (206 pages).
- VIAL J., Pédagogie du projet, I.N.R.D.P. - Pédagogie actuelle,
Paris, non daté (80 pages).
- VUILLETT J., La coopération à l'école, Presses Universitaires de
France, Paris, 1968 (174 pages).

- W -

WALLON H., L'évolution psychologique de l'enfant, Armand Colin, Paris, 1941 (224 pages).

WALLON H., De l'acte à la pensée, Flammarion, Paris, 1978 (202 pages).

WEIL E., Philosophie politique, Vrin, Paris, 1966 (262 pages).

WEIL E., Logique de la philosophie, Vrin, Paris, 1967 (442 pages).

WINNICOTT D.W., De la pédiatrie à la psychanalyse, Payot, Paris, 1980 (374 pages).

WINNICOTT D.W., L'enfant et le monde extérieur, Payot, Paris, 1982 (180 pages).

- Z -

ZAZZO R., GILLY M. et VERBA - RAD M., Nouvelle échelle métrique de l'intelligence, Bourrelier - Armand Colin, Paris, 1974 (190 pages).

ZIMMERMANN D., La sélection non-verbale à l'école, E.S.F., Paris, 1982 (162 pages).



INDEX NOMINAL

- A -

ADJADJI L. : 359, 715,
ALAIN : 291, 292, 321, 326, 327, 715,
ALBERTINI J.M. : 480, 485, 521, 526,
ALLAL L. : 301, 352, 381, 715,
ALTHUSSER L. : 311, 324, 328, 486, 715,
AMIEL C. : 715,
ANAXAGORE : 88.
ANZIEU D. : 23, 241, 242, 243, 253, 395, 406, 716.
ARDOINO J. : 219, 287, 343, 344, 364, 716.
ARIES P. : 34, 39, 716.
A.R.I.P. : 13, 79, 170, 171, 716.
ARISTOTE : 519.
ARNAUD A. : 504, 516.
ARONSON E. : 300, 732.
ASTOLFI J.P. : 370, 565, 717.
AUBRAL F. : 533, 717.
AUBRY J.M. : 135, 717.
AUGE H. : 497, 717.
AUSTIN J.L. : 298, 717.
AVANZINI G. : 57, 122, 205, 260, 293, 328, 346, 370, 372, 379,
438, 443, 450, 567, 589, 717.
AZNAR G. : 539, 717.

- B -

BACHELARD G. : 152, 153, 154, 155, 263, 267, 274, 275, 276, 278,
326, 327, 357, 375, 403, 428, 429, 481, 609, 718.

BALL R.: 474, 718.

BANY M.A. : 136, 137, 138, 718.

BARBIER R. : 444, 718.

BARRET G. : 24.

BARTHES R. : 718.

BATAILLE M. : 445, 718.

BATESON G. : 232, 718.

BAUDELLOT C. : 296, 327, 719.

BEAUDOT A. : 530, 531, 532, 538, 719.

BEGUIN A. : 719.

BERAJANO A.: 716.

BERGSON A.: 133, 258, 259, 719.

BERNARD C.: 536, 719.

BERNARD L. : 47, 719.

BERNARD P.: 381.

BERNFELD S.: 295, 719.

BERTHIER J. : 572.

BERTIER G. : 68, 69, 70, 71, 719.

BEST F.: 73, 719.

BESSE J.M. : 58, 720.

BETTELHEIM B.: 74, 315.

BEZARD J.M. : 337, 720.

BIDDLE D. : 570.

BIJEAULT J.P. : 74, 243, 720.
BINET A. : 293, 294, 295, 720.
BION W.R. : 221, 720.
BIRZEA C. : 352, 371, 720.
BLAIN D. : 322, 720.
BLOCH M.A. : 50, 51, 52, 54, 162, 313, 720.
BLOOM B.S. : 346, 347, 350, 569, 721, 742.
BOAL A. : 526, 652, 721.
BONBOIR A. : 419; 420, 426, 721, 765.
BONO DE E. : 537, 721.
BONHOEFFER D. : 239, 240, 721.
BOROT M.F. : 497, 717.
BOUCHET H. : 50, 721.
BOURDIEU P. : 296, 306, 327, 332, 348, 721.
BOURGEOIS J.P. : 289, 722.
BOURRICAUD F. : 561, 722.
BOUTAUD J. : 722.
BOUTIN A. : 320, 325, 722.
BOVET M. : 149, 154, 736.
BRECAT B. : 486, 722.
BRETON A. : 535, 722.
BROSSARD M. : 301, 722.
BRUNELLE L. : 149, 228, 252, 373, 454, 455, 458, 481, 504,
505, 546, 549, 563, 610, 676, 722, 746.
BRUNER J. : 554.
BUTLER : : 375.

- C -

CABAT O.: 45, 723.
CAILLOIS R.: 481, 723.
CALVINO I.: 713.
CAMBON J.: 723.
CAMPOS B.: 420, 723.
CAMUSAT P.: 372, 723.
CARDINET J.: 301, 352, 381, 715.
CARE J.M.: 497, 723.
CAROLL L.: 701.
CAVERNI J.P.: 300, 752.
CELMA J.: 229, 723.
CHADWICK : 651.
CHANEL E.: 723.
CHAPUIS O.: 504, 505, 676, 722.
CHAR R.: 340, 535, 723.
CHARBONNIER G.: 131, 724.
CHARLOT B.: 151, 155, 261, 724.
CHATEAU J.: 148, 283, 325, 327, 359, 610, 724.
CHATELAIN F.: 96.
CHATELET F.: 205, 724.
CHERKAOUI M.: 301, 332, 371, 724.
CITRON S.: 241, 724, 734.
CLAPAREDE E.: 54, 61, 129, 143, 145, 146, 147, 148, 149, 150,
287, 306, 724, 725.

CLEMENT C.: 725.

Collège SAINT LOUIS : 26, 388 à 439, 725.

CONSIDERANT V.:44.

COREY S.: 441.

CORNATON M.: 261, 442, 725.

COTINAUD O. 725.

COUSINET R.: 50, 82 à 108, 109, 110, 112, 132, 148, 162, 179,
451, 648, 726.

C.R.E.S.A.S.: 726.

CROS L.: 96, 99, 123, 202, 375, 726.

CROZIER M.: 211.

- D -

DANIEL J.: 313, 727.
DARDELIN J.J.: 18, 21, 24, 171, 173, 204, 211, 331, 356, 364, 737,
DARRE J.P.: 163.
DEBESSE M.: 55, 56, 80, 586, 610, 727.
DEBRAY-RITZEN P.: 305, 727.
DEBYSER F.: 497, 540, 712, 723.
DECROLY O.: 58, 59, 61, 65, 110, 111, 112.
DEJEAN J.: 53.
DELCHET R.: 723.
DELORME C.: 173, 351, 358, 441, 445, 727.
DEMOLINS E.: 45, 46, 47, 49, 70, 71, 727.
DESCARTES R.: 51, 52, 206, 251, 332, 333, 727.
DESCHAMPS J.C.: 302, 728.
DESROCHE H.: 246, 282, 445, 728.
DEVRIES R.: 460.
DEWEY : 57, 156, 277, 317, 728.
DION M.: 128.
DOISE W.: 461, 584, 607, 728, 751.
DOTTRENS R.: 56, 728.
DREVILLON J.: 375, 426, 728.
DUBORGEL B.: 608, 728.
DUNKIN M.: 570.
DURAND-BOSSUET M.: 513, 728.
DURKHEIM E. : 38, 130, 131, 240, 314, 320, 729.
DUVEAU G.: 729.
DUVIGNAUD J.: 20, 128, 729.

Ecole de la Rue VITRUVÉ : 118, 119, 120, 730.

Ecoliers de BARBIANA : 286, 615, 730.

EINSTEIN A.: 536, 730.

ENARD C.: 575, 730.

ENGELS F.: 206, 730, 749.

EPISTEMON : 610.

ERZIEL : 243.

ESTABLET R.: 296, 327, 719.

- F -

FABRE E.: 312, 313, 731.
FAGEN R.E.: 521.
FARNES N.: 350.
FAUCHEUX C.: 141, 300, 731, 732.
FAURE P.: 389.
FEDER M.: 389, 731.
FERRIERE A.: 45, 53, 54, 65, 91, 92, 110, 111, 127, 128, 129,
130, 131, 132, 133, 134, 143, 145, 149, 150, 151,
179, 731.
FERRY G.: 24, 731.
FESTINGER L.: 300, 732.
FIGEAT M. : 151, 155, 724.
FILLOUX J.: 237, 238, 363, 399, 440, 732.
FILLOUX J.C.: 79, 169, 170, 171, 244, 732.
FLAMENT C.: 455, 456, 458, 732.
FLAUBERT G.: 360, 361, 732.
FONVIELLE H.: 9, 202, 290, 732.
FORQUIN J.C.: 296, 732.
FOUCAULT M. 39, 40, 42, 52, 203, 293, 733.
FOURIER C.: 245, 246.
FREINET C.: 12, 53, 54, 55, 59, 60, 62, 64, 65, 67, 68, 111,
112, 113, 114, 115, 122, 123, 124, 125, 126, 127,
169, 175, 176, 177, 178, 179, 188, 194, 610, 733.
FREUD S.: 243, 295, 314, 440, 733.
FURTER P.: 344.
FUSTIER M.: 535, 536, 542, 733.

- G -

GAGNE R.M. : 346, 351, 352, 578, 734.
GARDNER M. : 543, 544, 734.
G.F.E.N. : 294, 306, 335, 735.
GILLY M.: 294, 768.
GINET D.: 26, 79, 80, 140, 159, 734.
GINESTET J.: 353, 734.
GINISTY B.: 241, 734.
GIORDAN A.: 526, 527, 734.
GIRARD R.: 367, 368, 734.
GIRARDI G.: 734.
GLASSER W.: 734.
GOMBROWICZ W.: 656, 735.
GOMEZ - J.F.: 735.
GORIN M.: 380, 735.
GOURGAND P.: 735.
GRALHON R.: 513, 728.
GRAS A. : 298, 735.
GRENIAT E.: 304; 735.
GRENIER J.: 313.
GUATTARI F.: 220, 223.
GUILFORD J.P.: 530, 531.
GUILLAUMIN J.: 366, 735.
GUSDORF G.: 337, 343, 344, 735.

- H -

- HAINAUT d' : 321, 343, 359, 506, 511, 512, 520, 521,
579, 697, 698, 736.
- HALBWACHS F. : 154, 553, 554, 736.
- HALL A.D. : 521.
- HALTE J.F. : 144, 736.
- HAMAIDE A. : 45, 61, 65, 111, 736.
- HAMELINE A. : 18, 21, 24, 53, 54, 62, 169, 171, 173, 204,
207, 208, 209, 210, 211, 231, 233, 235, 251, 254,
260, 261, 270, 329, 331, 335, 336, 342, 342, 344,
346, 347, 350, 351, 353, 354, 356, 362, 364, 439,
447, 489, 559, 578, 579, 599, 608, 615, 651, 736,
737.
- HARROW A.J. : 349, 737.
- HASSENDORFER J. 378, 737.
- HEGEL : 206, 216, 223, 251, 519, 520, 738.
- HELVETIUS : 306, 307, 308, 316, 738.
- HERNE C. : 163, 738.
- HESS R. : 179, 203, 216, 218, 226, 227, 230, 233, 234,
247, 278, 738.
- HESSE H. : 93, 738.
- HOLLANDER E.P. 141, 738.
- HUSEN T. : 370, 738

ILLICH I. : 120, 121, 122, 123, 320, 321, 739.

INHELDER B. : 516, 541, 551, 756.

IONESCO E. : 354, 653, 654, 655, 739.

ISAMBERT - JAMATI V. : 354, 739.

- J -

JACOBSON L. : 298.
JACOBSON R. : 534, 740, 760.
JACQUARD A. : 305, 309, 740.
JAKIEL A. : 109, 460, 740.
JEAN G. : 608, 740.
JEGGE J. : 311, 740.
JOHANNOT H. : 560, 740.
JOHNSON L.V. : 136, 137, 138, 718.
JONCOUR P. : 17, 740.
JOUVENET L.P. : 171, 740.

- K -

KAES R. : 264, 265, 354, 356, 363, 365, 366, 466, 598,
716, 741.

KAUPMANN L.: 542, 741.

KANT E. : 205, 307, 308, 310, 519, 741.

KAYE B. : 61, 62, 63, 741.

KEMPF F. : 181, 741.

KERCHENSTEINER : 452.

KERLINGER F.N. : 442.

KEY E. : 55, 73.

KIERKEGAARD S. : 75.

KILPATRICK Y. : 156.

KLEIN Y. : 247, 742.

KOESTLER A.: 535.

KOHLBERG L.: 460.

KRATHWOHL D.R. : 347, 742.

KRISTEVA J.: 243, 742.

- L -

LABORIT H. : 540, 541, 544, 743.
LACROIX J. : 474, 743.
DE LA GARANDERIE A. : 290, 295, 370, 408, 499, 501, 628, 629,
644, 743.
LALANDE A. : 349, 743.
LAMBERT R. : 141, 743.
DE LANDSHEERE G. : 323, 345, 350, 441, 442, 447, 530, 537, 569,
578, 585, 586, 589, 607, 608, 651, 743, 744.
DE LANDSHEERE V. : 345, 350, 530, 537, 651, 744.
LAPASSADE G. : 175, 202, 203, 216, 217, 218, 221, 227, 227, 228,
229, 230, 231, 232, 239, 744, 747.
LAPLANTINE F. : 240, 241, 744.
DE LA ROCHEFOUCAULD : 605.
LAURENT D. : 227, 744.
LAVERRIERE J. : 745.
LE BON D. : 13, 21, 745.
LECARME P. : 485, 542, 745.
LECLAIRE S. : 745.
LECLERC : 535.
LECOINTE M. : 745.
LEFEBVRE M. : 462.
LEFEBVRE L. : 723.
LEGRAND L. : 370, 371, 375, 376, 377, 565, 717, 745,
LEIF J. : 149, 234, 315, 366, 378, 379, 481, 745, 746,
LEON A. : 306.

LEPLAT J. : 575, 746.
LEUTHOLD : 452.
LEVI - STRAUSS C. : 131, 156, 157, 746.
LEVY A. : 135, 746.
LEWIN K. : 135, 136, 170, 253, 746.
LIPITT R. : 135, 746.
LOBROT M. : 14, 18, 24, 170, 171, 172, 175, 202, 204, 206,
211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 236, 244,
248, 249, 260, 308, 746.
LOCKE : 307.
LODI M. : 2 à 9, 505, 747.
LONCHAMPT R.: 24, 747.
LORENZI - CIOLDI F.: 302, 728.
LOURAU R. : 85, 175, 202, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224,
225, 226, 227, 228, 344, 345, 747.
LOZANOV P. : 293.
LUSTENBERGER W. : 83, 127, 156, 157, 452, 747.

- M -

MACQUART D. : 6.
MAGER R.F. : 346, 848.
MAKARENKO A. : 748.
MARGOT - DUCLOT J. : 456, 748.
MANNONI P. : 748.
MARC P. : 290, 748.
MARCHAND F. : 323, 748.
MARQUET P. B. : 748.
MARROUD H. I. : 34, 748.
MARTIN J. Y. : 23, 24, 716.
MARTIN L. : 176, 241.
MARTINET A. : 534, 749.
MARX K. : 154, 749.
MASIA B.B. : 154, 749.
MAUCO G. : 366, 749.
MAZURE J. : 749.
MEDICI A. : 52, 749.
MEIRIEU P. : 12, 15, 18, 49, 230, 281, 383, 428, 614, 686,
749, 750.
MENARD J.F. : 659, 660, 661, 662, 663,
MENDEL G. : 53, 72, 75, 330, 750.
MERCUSOT H. : 294.
MERIGNOT G. : 180, 750.

MERLEAU - PONTY M. : 459, 460, 750.
MEYER F. : 302, 728,
MIALARET G. : 35, 36, 37, 73, 325, 368, 586, 750.
MICHAUD G. : 178, 243, 750.
MISSEMARD A.: 716.
MOLES A. : 535.
MONTESSORI M.: 52, 59, 750.
MORE T. : 255, 256, 750.
MORENO J.L. : 244, 245, 246, 247, 250, 255, 483, 645, 751.
MORIN E. : 217.
MORIN L. : 305, 751.
MOSCOVICI S.: 6, 139, 141, 300, 731, 732, 751.
MOUNIER E. : 378, 605, 751.
MOUNIN G. : 535, 751.
MOYNE A. : 385, 386, 751.
MUGNY G. : 461, 751.
MURY G. : 253, 751.

- N -

NEILL A.S. : 72, 73, 74, 314, 315, 752.
NEWTON : 536.
NICOLE P. : 504, 716.
NOIZET G. : 300, 752.
NORMAND R. : 9, 732.
NOUAILHAT R. : 472, 752.
NOT L. : 94, 105, 145, 317, 318, 319, 752.

OREM R.C. : 753.
OSBORN A.F. : 753.
OTTO B. : 167.
OULIPO : 545, 753.
OURY F. : 5, 166 à 200, 202, 203, 249, 265, 290, 391,
753, 757, 765.
OURY J. : 178, 179, 181, 233.
OZINGA C. : 542, 753.

- P -

PAGES M. : 228, 229, 754.
PAGES R. : 23, 754.
PAICHELER G.: 6, 139, 751.
PAIN J. : 44, 181, 187, 249, 290, 753, 754.
PAIVA V. : 344.
PALMADE G. : 754.
PARE A. : 520, 531, 554, 754.
PARISSET M. : 480, 485, 521, 527, 754.
PASCAL : 302, 303, 304, 754.
PASSERON J.C.: 296, 327, 332, 721.
PERRENOUD P.: 301, 352, 381, 715, 754.
PERRET-CLERMONT A.N. : 7, 461, 462, 463, 464, 476, 607, 751, 755.
DE PERRETI : 75, 76, 251, 324, 336, 560, 600, 755.
PETERSEN P. : 127.
PIAGET J. : 64, 154, 155, 158, 159, 160, 307, 319, 460, 461,
474, 479, 491, 492, 516, 520, 521, 532, 533, 541,
551, 552, 553, 607, 755, 756.
PIATON G. : 757.
PIETRI C. : 35, 757.
PINARD A. : 462.
PINEAU G. : 344, 757.
PLAILLY G. : 745.
PLAISANCE E.: 334.
PLANQUE B. : 372.

PLATON : 31, 32, 33, 35, 40, 519, 757.
POCHET C. : 175, 182, 183, 188, 190, 195, 233, 757.
POCZTAR J. : 349, 352, 757.
POIRIER G.A. : 453, 454, 757.
POITOU J.P. : 757.
PONS E. : 741.
PONTALIS J.B. : 262, 716, 757.
PORCHER L. : 155, 757.
POSTELWHAIT : 651.
POSTIC M. : 365, 366, 758.
POSTMAN N. : 333, 361, 758.
PROPP V. : 712.

- R -

RAPH J. : 762.
R.A.P.S.O.D.I.E. : 381, 759.
ROBAYE F. : 164, 759.
REBOUL O. : 155, 321, 333, 334, 353, 369, 563, 759.
REDDIE C. : 45, 46, 47.
REICH W. : 314, 759.
REPUSSEAU J. : 321, 338, 859.
REY A. : 88.
ROCHE G. : 383.
ROCHEBLAVE - SPENLE A.M. : 482, 494, 759.
RODARI G. : 534, 688, 689, 759.
ROGERS C. : 18, 75, 76, 77, 78, 79, 170, 171, 207, 228, 250;
251, 252, 253, 260, 496, 760.
ROGERS I. : 61, 62, 63, 741.
RONDEAU R.: 260, 760,
ROSENTHAL R.A. : 298, 299, 760.
ROUSSEAU J.J. : 52, 85, 145, 179, 314, 316: 561, 562, 760.
RUSSELL B. : 651.

- S -

SAFERIS F. : 293, 761.
SAINT-ARNAUD Y. : 135, 717.
SARTRE J.P. : 161, 174, 220, 292, 761.
SAURET J.M. : 230, 761.
DU SAUSSOIS P. : 359, 715.
DE SAUSSURE F. : 508, 761.
SCHEIBNER : 452.
SCHERER R. : 229, 761.
SCHIFF M. : 297, 761.
SCHMIDT J.R.: 71, 74, 167, 168, 314, 761.
SCHUTZENBERGER A. : 230, 244, 482, 761.
SCHWARTZ B. : 115, 116, 117, 118, 127, 140, 398, 762.
SCHWEBEL M. : 762.
SEGUIN E. : 293.
SIMON T. : 293, 294, 720.
SKIDELSKY R.: 47, 762.
SKINNER J.B.: 349.
SKRZYPCZAK J.F. : 309, 762.
SNYDERS G. : 5, 40, 63, 74, 80, 82, 137, 150, 155, 175, 186,
187, 196, 248, 261, 329, 335, 531, 762.
SOCRATE : 205, 602, 603.
SPENCER : 150, 762.
STEPHANE A. : 22, 762.
STEPHENS J.M. : 426.

- T -

TAINÉ : 150.
TAYLOR F.W.: 131, 132, 763.
TEILHARD DE CHARDIN P. 133, 763.
TERRIER G. : 74, 243, 720.
DE TOCQUEVILLE A.:763.
TONNIES F. : 234, 763.
TOPALIAN P. : 431, 763.
TORAILLE R.: 381, 763.
TORESSE B. : 538, 763;
TORRANCE E.P.:531, 538.
TORT M. : 323, 763.
TORTEL G. : 502, 764.
TOSQUELLES Dr. : 178.
TOUCHARD J.: 150, 764.
TYLER R. : 344.

VALERY P. : 199, 602, 610, 765.
VAN DER MAREN J.M. : 426, 765.
VANDENPLAS - HOLPER C. : 460, 765.
VANDENVELDE L. : 344, 765.
VENDER ELST P. : 345, 765.
VANOYE F. : 765.
VASQUEZ A. : 175, 182, 203, 391, 765.
VERBA-RAD M.: 294, 768.
VIAL J. : 35, 36, 37, 73, 129, 130, 139, 766.
VIELMAS M. : 497, 717.
VOGT C. : 72, 75, 330, 750.
VUILLET J. : 176, 766.

- W -

WALLON H. : 368, 375, 479, 480; 481, 767.

WATSON J.B. : 349.

WEBER M. : 219.

WEIL E. : 296, 297, 767.

WHITE R. : 135.

WINNICOTT D.W. : 380, 469, 767.

WOODRUFF : 520.

WYNEKEN G. : 73.

- Z -

ZAZZO R. : 294, 768.

ZIMMERMANN D: 301, 768.



TABLE DES MATIERES

| | |
|---|-------|
| INTRODUCTION GENERALE ===== | p. 1 |
| - Le dessin de Mirella | p. 2 |
| - Itinéraire pédagogique | p. 11 |
| - Directions de travail | p. 26 |
| | |
| PREMIERE PARTIE : E P I S T E M O L O G I E ===== | p. 30 |
| | |
| <u>CHAPITRE I : DE LA CLASSE AU GROUPE</u> | p. 31 |
| | |
| I- La caverne de PLATON, image de la classe traditionnelle | p. 31 |
| - L'allégorie platonicienne | p. 31 |
| - La classe dans l'Antiquité | p. 34 |
| - L'enseignement au Moyen-Age | p. 35 |
| - Vers la constitution du collège | p. 38 |
| II- " La révolution copernicienne en pédagogie" | p. 43 |
| - Renverser la caverne scolaire | p. 43 |
| - Vers une définition du groupe | p. 47 |
| | |
| III- Le groupe comme association d'enfants | p. 50 |
| - L'enfant comme sujet | p. 50 |
| - Deux exemples : A. FERRIERE et C. FREINET | p. 53 |
| | |
| IV- Le groupe comme retour au "réel" | p. 56 |
| - Les ambiguïtés de la notion d'intérêt | p. 56 |
| - Expérience individuelle et activité collective | p. 61 |
| | |
| V- Le groupe comme moyen d'évacuer l'autorité du maître | p. 67 |
| - Le maître devient une personne | p. 69 |
| - Le mythe du grand frère | p. 71 |
| - Le maître non-directif | p. 75 |

| | |
|---|--------|
| <u>CHAPITRE II</u> : <u>R. COUSINET, UNE SYNTHÈSE EXEMPLAIRE</u> | p. 82 |
| I- Fondements du travail libre par groupes | p. 83 |
| - Le recentrage sur l'apprenant | p. 84 |
| - La connaissance comme activité sociale | p. 86 |
| - La présupposition de l'"esprit social des enfants" | p. 89 |
| II- Le groupe : Une communauté de pairs | p. 95 |
| - Le fonctionnement du travail libre par groupes | p. 95 |
| - La présupposition de l'égalité des membres | p. 97 |
| III- Deux dérives à l'horizon : Dangers du travail libre par groupes | p. 101 |
| - Priorité du projet et division du travail | p. 101 |
| - Négation du projet et priorité du relationnel | p. 103 |
| <u>CHAPITRE III</u> : <u>LA DERIVE ECONOMIQUE DES PRATIQUES DE GROUPE</u> | p. 109 |
| I- La fascination pour le groupe de production | p. 110 |
| - L'école et la vie | p. 110 |
| - Ecole-atelier ou école-laboratoire ? | p. 112 |
| - Vers une alternance production-formation ? | p. 115 |
| - Vers la disparition de l'école ? | p. 118 |
| II- Le fonctionnement du groupe de production | p. 123 |
| - Apprentissage et activité sociale | p. 123 |
| - "The right man at the right place" | p. 127 |
| - L'aspiration à l'harmonie sociale | p. 131 |
| - De la métaphysique à la psychosociologie | p. 134 |
| - Le groupe de production : une pédagogie à rebours | p. 140 |
| III- La philosophie du groupe de production | p. 144 |
| - L'isomorphisme école/société | p. 145 |
| - La continuité concret/concept | p. 151 |
| - L'assimilation groupe/vérité | p. 158 |

CHAPITRE IV :

DE LA DERIVE ECONOMIQUE A LA DERIVE FUSIONNELLE DES

PRATIQUES DE GROUPE

| | |
|--|--------|
| | p. 166 |
| I- Du maître-contremaître au maître-animateur | p. 167 |
| - Le maître-contremaître, ou l'effacement se faisant toute-puissance | p. 167 |
| - Le maître-animateur et le projet fusionnel | p. 170 |
| II- De la coopérative au conseil | p. 176 |
| - Coopérative et institution | p. 176 |
| - Institution et médiation | p. 179 |
| - Médiation et conseil | p. 182 |
| III- L'éducatif et le fonctionnel | p. 188 |
| - Le rôle du maître | p. 188 |
| - Education et instruction | p. 191 |
| IV- Vers la dérive fusionnelle | p. 194 |
| - De la continuité à la contiguité | p. 194 |
| - De l'alternance à l'alternative | p. 197 |

CHAPITRE V :

LA DERIVE FUSIONNELLE DES PRATIQUES DE GROUPE

| | |
|---|--------|
| | p. 201 |
| I- La fascination pour le "groupe de relations" | p. 202 |
| - Le psychothérapeute et le philosophe | p. 202 |
| - Les hésitations de l'animateur-philosophe | p. 207 |
| - Les paradoxes de l'animateur-philosophe | p. 211 |
| - L'animateur-sociologue à la recherche de la transversalité | p. 220 |
| - L'animateur-sociologue en quête de négativité absolue | p. 227 |
| II- Le fonctionnement du groupe de relations | p. 232 |
| - Le groupe de relations existe-t-il ? | p. 232 |
| - Le groupe comme lieu clos, champ mythique de réconciliation | p. 237 |
| - Le groupe comme champ ouvert aux jeux de pouvoir et d'influence | p. 244 |
| - Le groupe de relations : une pédagogie à rebours? | p. 249 |



| | |
|---|--------|
| III- Les présupposés du groupe de relations : | |
| La négativité | p. 254 |
| - L'école comme contre-société | p. 255 |
| - La communication comme expérience méta- physique | p. 258 |
| - La relation comme vérité | p. 262 |

CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE :

| | |
|--|--------|
| <u>LE GROUPE COMME OBSTACLE EPISTEMOLOGIQUE</u> | p. 267 |
| - L'obstacle verbal ou le groupe comme image sociale | p. 268 |
| - L'obstacle de l'expérience première ou le groupe comme trésor | p. 274 |
| - L'obstacle de la connaissance générale ou le groupe comme atome | p. 276 |
| - L'obstacle substantialiste ou le groupe comme graine | p. 278 |
| - L'obstacle animiste ou le groupe comme flamme | p. 280 |

| | |
|---|--------|
| DEUXIEME PARTIE : P E D A G O G I E ===== | p. 284 |
| <u>CHAPITRE I : ENTREE EN PEDAGOGIE</u> | p. 285 |
| I- Mise en place du postulat de l'éducabilité | p. 286 |
| - Le concept d'éducabilité | p. 286 |
| - Un postulat utile | p. 288 |
| - Un témoignage de prudence | p. 292 |
| - Une exigence morale | p. 298 |
| - Un pari nécessaire | p. 302 |
| II- L'éducabilité à l'épreuve de la science | p. 304 |
| - L'inné et l'acquis : un débat idéologique | p. 304 |
| - Le statut épistémologique de la notion d'éducabilité | p. 310 |
| III- L'éducabilité à l'épreuve de la métaphysique | p. 313 |
| - Educabilité et auto-éducabilité | p. 313 |
| - Educabilité et auto-structuration | p. 316 |
| IV- L'éducabilité à l'épreuve des nécessités sociales | p. 320 |
| - Logique pédagogique et logique sociale | p. 324 |
| - Culture générale et spécialisation | p. 324 |
| - Illusion et reproduction | p. 327 |
| - Libération et asservissement | p. 329 |
| - Nationalité et transmission sociale des savoirs | p. 332 |
| - Exigence et résignation | p. 354 |
| <u>CHAPITRE II : DES FINALITES ET DES OBJECTIFS</u> | p. 342 |
| I- Entre instruire et éduquer | p. 342 |
| - Une alternative indépassable? | p. 342 |
| - Le statut de l'évaluation | p. 346 |
| - Comportementalisme théorique et comportementalisme méthodologique | p. 349 |
| II- De l'instruction à l'éducation | p. 354 |
| - La rationalisation comme désir de toute-puissance | p. 354 |
| - La légitimité du projet de rationalisation des apprentissages | p. 356 |
| - La mise en échec du désir de maîtrise | p. 363 |
| - La mise en échec de l'encadrement didactique | p. 368 |
| - Esquisse d'une "école plurielle" | p. 378 |

| | |
|--|--------|
| <u>CHAPITRE III - A PROPOS D'UNE EXPERIMENTATION PEDAGOGIQUE</u> | p. 388 |
| | |
| I- La remise en question de la notion de groupe | p. 391 |
| - L'impossible double fonction de la vie de groupe | p. 391 |
| - Les dérives de l'atelier | p. 396 |
| 1) L'homogénéité des motivations ou l'atelier comme développement des aptitudes | p. 397 |
| 2) Le travestissement des propositions ou l'atelier comme utilisation des intérêts | p. 398 |
| 3) La rescolarisation de l'atelier ou l'atelier comme valorisation de la démarche inductive | p. 399 |
| 4) La centration sur les capacités ou l'atelier comme lieu d'apprentissage de savoir-faire | p. 400 |
| 5) La priorité au projet ou l'atelier comme de production | p. 401 |
| - La recherche d'une articulation entre l'atelier et la vie de groupe | p. 402 |
| - L'émergence des apprentissages en vie de groupe | p. 407 |
| 1) Tentatives ponctuelles d'introduction des apprentissage | p. 407 |
| 2) Systématisation des procédures d'apprentis- sage | p. 410 |
| - La spécificité des pratiques de groupes | p. 414 |
| | |
| II- Le remaniement de la notion d'individualisation | p. 416 |
| - Le travail indépendant contesté | p. 416 |
| - Une structure à quatre temps | p. 419 |
| 1) Un temps d'acquisition différencié | p. 420 |
| 2) Un temps de travail complémentaire | p. 424 |
| 3) Un temps de restructuration et d'évaluation | p. 425 |
| 4) Un temps de soutien et d'approfondissement | p. 428 |
| - Eléments d'évaluation | p. 431 |
| | |
| <u>CONCLUSION DE LA DEUXIEME PARTIE :</u> | |
| <u>LE GROUPE COMME OUTIL PEDAGOGIQUE</u> | p. 440 |
| - Le dilemme de la recherche - action | p. 441 |
| - Recherche-action et équipe pédagogique | p. 444 |

| | |
|---|--------|
| TROISIEME PARTIE : D I D A C T I Q U E ===== | p. 449 |
| <u>CHAPITRE I : APPROCHE D'UN MODELE PEDAGOGIQUE DU GROUPE</u> | p. 450 |
| I- Approches pédagogiques du groupe d'apprentissage | p. 451 |
| - L'émergence des apprentissages dans les pédagogies de groupe | p. 451 |
| - Les caractéristiques du groupe d'apprentissage | p. 454 |
| II- Approches psychologiques du groupe d'apprentissage | p. 459 |
| - Les conditions du conflit socio-cognitif | p. 459 |
| - La centration inaugurale sur un projet | p. 464 |
| - L'établissement des pré-requis permettant l'échange | p. 470 |
| - La "saillance" du conflit socio-cognitif | p. 476 |
| III- Approches comparatives du groupe d'apprentissage | p. 479 |
| - Jeu de règles et groupe d'apprentissage | p. 479 |
| - Jeu de rôle et groupe d'apprentissage | p. 482 |
| - Théâtre et groupe d'apprentissage | p. 485 |
| <u>CHAPITRE II : LES MODALITES DU GROUPE D'APPRENTISSAGE</u> | p. 489 |
| I- Le groupe d'apprentissage à la pensée déductive | p. 490 |
| - La déduction comme transivité et réversibilité | p. 490 |
| - Les deux formes de groupe d'apprentissage à la pensée déductive | p. 494 |
| II- Le groupe d'apprentissage à la pensée inductive | p. 504 |
| - Le classement à partir d'une caractéristique commune | p. 505 |
| - L'ordonnancement à partir d'une relation commune | p. 508 |
| - L'abstraction d'une loi ou d'un concept | p. 511 |
| III- Le groupe d'apprentissage à la pensée dialectique | p. 519 |
| - La spécificité du fonctionnement dialectique | p. 519 |
| - Mise en oeuvre du groupe d'apprentissage à la pensée dialectique | p. 524 |
| IV- Le groupe d'apprentissage à la pensée divergente | p. 530 |
| - La spécificité du "moment divergent" | p. 530 |
| - Mise en oeuvre du groupe d'apprentissage à la pensée divergente | p. 538 |

CHAPITRE III : LE GROUPE :

SYSTEME OU METHODE D'APPRENTISSAGE ?

p. 550

I- Le groupe, comme système d'apprentissage

p. 551

- Groupe d'apprentissage et développement cognitif p. 551
- Groupe d'apprentissage et organisation des savoirs p. 555
- Groupe d'apprentissage et formation à la démocratie p. 559

II- Le groupe, comme méthode d'apprentissage

p. 564

- Principes directeurs et dispositif de la recherche p. 565
- Présentation et interprétation des résultats p. 570
 - 1) corrélations entre le degré de réussite et la méthode employée, du point de vue de chaque élève p. 571
 - 2) corrélations entre le degré de réussite et la méthode employée, du point de vue de l'objectif visé p. 578
 - 3) corrélations entre la progression des élèves selon une méthode donnée et la personnalité du professeur chargé de la mettre en oeuvre p. 585

CONCLUSION DE LA TROISIEME PARTIE :

LE GROUPE COMME OBJET DE FORMATION DIDACTIQUE

p. 589

- Premier temps : repérage de la spécificité du groupe d'apprentissage p. 591
- Deuxième temps : découverte du mode de constitution du groupe d'apprentissage p. 592
- Troisième temps : découverte du mode de fonctionnement du groupe d'apprentissage p. 595
- Quatrième temps : synthèse p. 597

| | |
|---|--------|
| CONCLUSION GENERALE ===== | p. 601 |
| ANNEXES ===== | p. 612 |
| <u>ANNEXE N° 1</u> : Séquence d'apprentissage pour introduire à une pédagogie de la réussite | p. 614 |
| <u>ANNEXE N° 2</u> : Séquence d'apprentissage pour introduire à la mise en place de dispositifs développant chez l'élève des capacités méthodologiques | p. 623 |
| <u>ANNEXE N° 3</u> : Séquence d'apprentissage pour introduire à une articulation des notions : pédagogie centrée sur l'enseignant / pédagogie centrée sur l'apprenant | p. 645 |
| <u>ANNEXE N° 4</u> : Séquence d'apprentissage à l'expression orale et corporelle (classes de sixième et cinquième) | p. 657 |
| <u>ANNEXE N° 5</u> : Séquence d'apprentissage à l'utilisation des temps dans un récit au passé (classe de sixième) | p. 676 |
| <u>ANNEXE N° 6</u> : Séquence d'apprentissage à la pensée divergente, domaine narratif (classes primaires et du premier cycle) | p. 686 |
| BIBLIOGRAPHIE ===== | p. 714 |
| INDEX NOMINAL ===== | p. 769 |
| TABLE DES MATIERES ===== | p. 796 |

