

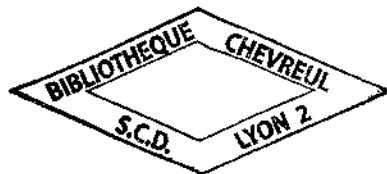
Philippe MEIRIEU

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

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION GENERALE =====	p. 1
- Le dessin de Mirella	p. 2
- Itinéraire pédagogique	p. 11
- Directions de travail	p. 26
 PREMIERE PARTIE : EPISTEMOLOGIE =====	 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 : R. COUSINET, UNE SYNTHESE 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 : 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

CHAPITRE I : ENTREE EN PEDAGOGIE

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

CHAPITRE II : DES FINALITES ET DES OBJECTIFS

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

CHAPITRE I : APPROCHE D'UN MODELE PEDAGOGIQUE DU GROUPE p. 450

I- Approches pédagogiques du groupe d'apprentissage p. 451

- L'émergence des apprentissages dans les p. 451
- pédagogies de groupe
- 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 p. 470
- l'échange
- 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

CHAPITRE II : LES MODALITES DU GROUPE D'APPRENTISSAGE 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 p. 494
- pensée déductive

II- Le groupe d'apprentissage à la pensée inductive p. 504

- Le classement à partir d'une caractéristique p. 505
- commune
- L'ordonnancement à partir d'une relation p. 508
- commune
- 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 p. 524
- pensée dialectique

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 p. 538
- pensée divergente

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'utili- sation 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



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 ?

