

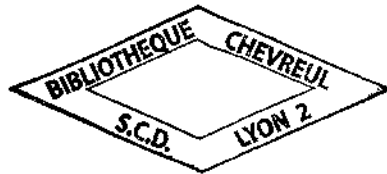
Philippe MEIRIEU

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 : 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

CHAPITRE II : R. COUSINET, UNE SYNTHÈSE EXEMPLAIRE 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

CHAPITRE III : LA DERIVE ECONOMIQUE DES PRATIQUES DE GROUPE 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'ordonnement 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 :

<u>SYSTEME OU METHODE D'APPRENTISSAGE ?</u>	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 :

<u>LE GROUPE COMME OBJET DE FORMATION DIDACTIQUE</u>	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



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 EPISTEMON (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.

