CHAPITRE I

DE LA CLASSE AU GROUPE

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

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

L'allégorie platonicienne

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

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

> " Figure-toi des hommes dans une demeure souterraine en forme de caverne, dont l'entrée ouverte à la lumière, s'étend sur toute la longueur de la façade; ils sont là depuis leur enfance, les jambes et le cou pris dans des chaînes, en sorte qu'ils ne peuvent bouger de place, ni voir ailleurs que devant eux; car les liens les empêchent de tourner la tête; la lumière d'un feu allumé au loin sur une hauteur brille derrière eux; entre le feu et les prisonniers il y a une route élevée; le long de cette route figure-toi un petit mur, pareil aux cloisons que les montreurs de marionnettes dressent entre eux et le public et au dessus desquels ils font voir leurs prestiges.
>
> - Je vois cela, dit-il.
>
> - Figure-toi maintenant le long de ce petit mur des hommes portant des ustensiles de toute sorte qui dépassent la hauteur du mur, et des figures d'hommes et d'animaux, en pierre, en bois, de toutes sortes de formes" (1).

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

---

(1) La République, 514 a à 515 a.

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

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

> louanges qu'ils pouvaient alors se donner les uns aux autres, et aux récompenses accordées à celui qui discernait de l'oeil le plus pénétrant les objets qui passaient, qui se rappelait le plus exactement ceux qui passaient régulièrement les premiers ou les derniers, ou ensemble, et qui par là était le plus habile à deviner ce qui allait arriver, penses-tu que notre homme en aurait envie?" (2)

---

(1) La République, 515 d.

(2) ibid., 516 c et d.

La classe dans l'Antiquité

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

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

---

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

(2) ibid., p. 201.

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

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

L'enseignement au Moyen-Age

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

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

(2) ibid., pp. I8I et I82.

(3) PLATON, La République, 5I4 b.

(4) cf. planche hors-texte nº 1.

(5) cf. planche hors-texte nº 2.

PLANCHE HORS-TEXTE N° 1

Un cours de médecine au Moyen Age. Relevé de miniature. Arts décoratifs, XIVe-XVe siècles
Cl. Harlingue-Viollet.

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

PLANCHE HORS-TEXTE N° 2

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

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

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

Vers la constitution du collège

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

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

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

> âges de la société; il importe -au moins à la bourgeoisie - d'enfermer l'enfance dans le monde à part de l'internat" (2).

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

Dans son ouvrage Surveiller et punir, M. FOUCAULT a étudié la mise en place, à partir du XVIIème siècle, des dispositifs d'assujettissement des individus dans l'ensemble des institutions disciplinaires. Parmi elles, l'école a une place privilégiée à côté de la caserne et de l'hôpital: "Peu à peu -mais surtout après

> I762 - l'espace scolaire se déplie; la classe devient homogène, elle n'est plus composée que d'éléments individuels qui viennent se disposer les uns à côté des autres sous le regard du maître. Le "rang" au XVIIIème

---

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

(2) ibid., p. 317.

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

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

L'on pourra en juger en consultant les "commandements du moniteur général" des Ecoles Mutuelles rédigés en I8I6 (4), ou en observant les gravures qui montrent la discipline requise de la part des élèves pour l'exercice de lecture (5).

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

---

(1) Surveiller et punir, p. I48.

(2) idem.

(3) La République, 514 a et b.

(4) cf. planche hors-texte nº 3.

(5) cf. planche hors-texte nº 4.

(6) La Pédagogie en France au XVIIème et XVIIIème siècles, p. 67.

PLANCHE HORS-TEXTE N° 3

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

1 *A 9 h, entrée dans l'école (plan 1e) (1). Moniteurs d'écriture (2). Montez-bancs. Ils montent sur leurs bancs afin d'observer les enfans (3) qui doivent entrer dans leur classe (4) respective (suivant l'ordre qu'ils ont pris dans la cour), les mains derrière le dos pour prévenir toute espièglerie.*

2. *Front. Les enfans font face aux bancs.*

3. *Otez-chapeaux. Tous ôtent leur chapeau, de la main droite.*

4. *Attachez-chapeau. Tous prennent le cordon fixé dans le chapeau, l'attachent au bouton de leur habit et renvoient le chapeau derrière le dos.*

5. *Moniteurs. Descendez-bancs.*

6. *A genoux. Prière. Tous prient à genoux, sur les bancs ou à terre.*

7. *Debout. Ce commandement se fait par un coup de sonnette.*

8. *Entrez-bancs. Tous entrent dans les bancs et s'asseyent.*
A 9 h. 5. Ecriture. Premier exercice (plan 2e).

9. *Mains-genoux. Ce commandement se fait par un coup de sonnette.*

10. *Mains-table. Tête haute.*

11. *Nettoyez-ardoise. Tous essuyent les ardoises avec un peu de salive, ou mieux avec un tampon de lisière.*

12. *Montrez-ardoise.*

13. *Moniteurs-inspectez (...).*

14. *Baissez-ardoises.*

15. *Moniteurs-distribuez-crayons. Chaque moniteur prend les crayons dans son tiroir, va en poser un sur l'ardoise de chaque élève et rentre à sa place.*

16. *8e classe. Commencez. Le moniteur dicte un mot sur le tableau, en prononçant distinctement chaque syllabe, et il épelle le mot. Le moniteur de la 7e dicte à son tour, puis les autres successivement (...).*

17. *Mains-genoux.*

18. *Mains-table.*

19. *Montrez-ardoises.*

20. *Moniteurs-inspectez. Les moniteurs et les adjoints vont corriger ce qui a été écrit sous la dictée et retournent à leur place.*

21. *Baissez-ardoises. On recommence une ardoise. Nota : voir les commandements depuis le numéro d'ordre 9 jusqu'au numéro 21 (le numéro 15 excepté).*
A 9 h. 20. Appel *(plan 2e) (5).*

22. *Moniteurs-faites l'appel. Ils vont chercher à la table du maître :*
1° une plume et de l'encre ;
2° prendre les listes d'appel suspendues au mur ;
3° marquer les présens et noter les élèves de leur classe ;
4° faire leur rapport au maître, en disant : 2e classe tant, absens tant, total tant. Le maître écrit sur son registre les nombres énoncés.
Les moniteurs viennent remettre les listes à leur place et rentrent dans leurs bancs.
(...).

Lecture. Marche des Moniteurs de lecture. *A 9 h. 20 (plan 3e).*

23. *Moniteurs d'écriture. Montez-bancs.*

24. *Moniteurs de lecture. Sortez-bancs.*

25. *Allez. Ils vont :*
1° prendre les marques de 1er et les baguettes de lecture à la table du maître ;
2° se placer à la tête des classes qu'ils doivent faire lire.
Lecture. Marche de toutes les classes *(plan 4e).*

26. *Toutes les classes. Sortez-bancs.*

27. *Mains-dos.*

28. *8e classe à droite. Marche. Le moniteur de lecture met la main sur l'épaule du premier de la 8e classe pour la lecture. Il défile à la tête de 7, 8 ou 9 enfans, et toutes les classes défilent de la même manière. Chaque moniteur, en arrivant à son tableau de lecture, abaisse le demi-cercle, se place en-dedans, à gauche du tableau, et les élèves se développent autour du cercle (6). Les moniteurs d'écriture vont former, à leur tour, un ou plusieurs demi-cercles de lecture, près de la table du maître.*
Lecture, épellation, sur les tableaux, dans les livres et par cœur.
A 9 h. 45 (plan 5e).

29. *Commencez. L'exercice de lecture commence alors pour toutes les classes. La surveillance du maître doit alors augmenter parce que les moniteurs, placés autour de la classe, se trouvent éloignés de ses regards. Il doit partager les devoirs de son moniteur général, et aller, de cercle en cercle, s'assurer si chaque moniteur fait bien épeler, bien prononcer, bien lire et s'il règne, avec le bon ordre, un ton de voix moyen, afin que les enfans ne se fatiguent point en criant, et n'étourdissent point les cercles voisins.*

30. *(Un coup de sifflet). Le maître se réserve ce commandement pour rétablir l'ordre ou suspendre le travail (7).*
A 11 h. 45, sortie de l'école (plan 6e).

37. *Présentez-crayons.*

38. *Moniteurs-prenez-crayons. Ils vont prendre les crayons et les renferment dans leur tiroir.*

39. *Sortez-bancs.*

40. *A genoux. Prière. Domine salvare fac Regem.*

41. *Debout. Prenez-chapeaux. Mettez-chapeaux.*

42. *A droite. Marche (plan 6e). La 8e classe défile à droite, les autres suivent. Tous les enfans marquent ensemble deux pas, frappent trois coups dans les mains, en marquant les deux pas suivants et sortent ainsi de l'école en bon ordre. Pour prévenir les accidents, surtout dans les grandes villes, le maître doit charger les moniteurs de conduire les élèves par peloton de 10 chez leurs parents.*

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

---

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

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

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

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

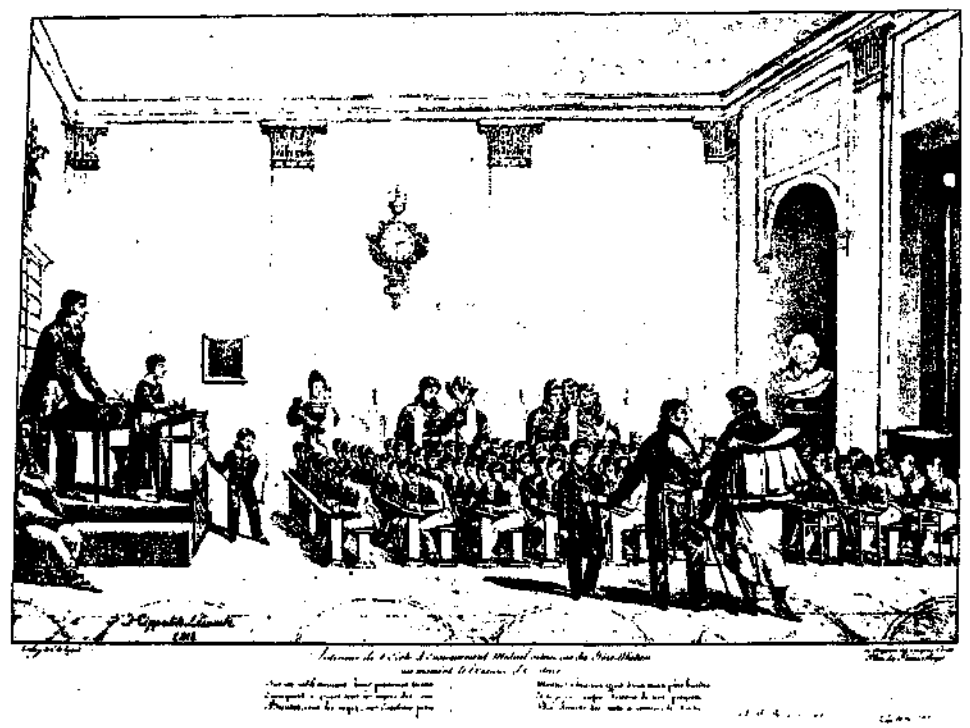
(5) Le deuxième plan précise la place que doivent occuper, dans la salle les moniteurs pour procéder à l'appel. Rien ne doit être laissé au hasard.

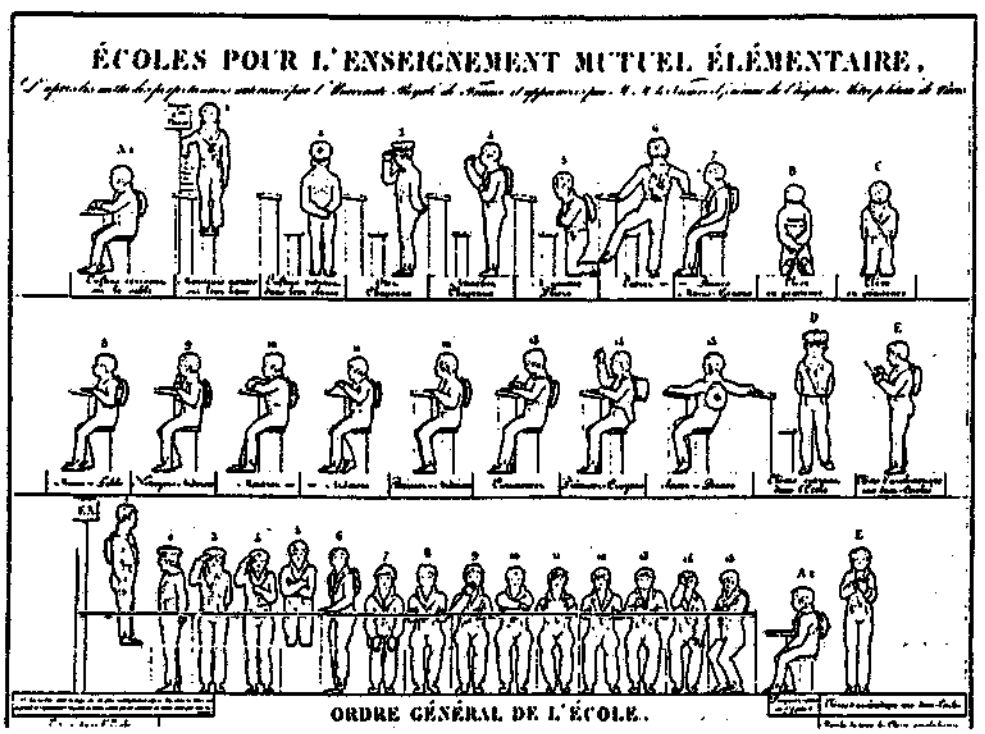
(6) Pour la séance de lecture, les élèves se disposent en demi-cercle autour de la salle, de sorte que sur les trois côtés de la salle il y ait huit demi-cercles correspondant aux 8 "classes". Bien entendu, un plan précise cette nouvelle disposition des élèves.

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

(document I. N. R. D. P., publié dans les Cahiers Pédagogiques, n° 202, mars 1982, p. 50)

PLANCHE HORS-TEXTE N° 4





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

(extrait de Surveiller et punir - M. FOUCAULT - documents 10 et 11)

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

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

Renverser la caverne scolaire

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

---

(1) La pédagogie en France au XVIIème et XVIIIème siècles, p. 68.

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

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

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

Dès I844, l'anarchiste V. CONSIDERANT écrivait: "Certes, les besoins de cet âge sont faciles à saisir; leurs

---

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

> goûts, leurs penchants, leurs passions sont palpables. Et bien, quel compte tenez-vous des impérieuses manifestations de la nature qui parle par ces penchants et ces goûts? Qu'en faites-vous de ces enfants?" (1).

Cinquante années plus tard, c'est cela qui est véritablement à l'ordre du jour. Recentrer l'école sur l'enfant, sur sa nature, ses goûts, ses intérêts, est l'objectif avoué des pédagogues qui, depuis le début de ce siècle, ont cherché à rénover le système éducatif. Tels le philosophe dans le "mythe de la caverne", ils sont venus prendre l'enfant par la main pour l'amener au dehors. Car, c'est bien ainsi, même si cette formulation apparaît aujourd'hui un peu désuète, que se présente l'Education Nouvelle: avant de se légitimer dans les recherches psychologiques, avant de s'articuler à une militance politique, elle s'est simplement définie comme la volonté de faire sortir l'enfant de ce qu'A. FERRIERE appelle "la boîte" (2), de casser le modèle que nous avons décrit. C'est comme cela, en tout cas, que C. REDDIE, créateur de la première "new school" à ABBOTSHOLME, dans la campagne anglaise en 1899, définit son projet :"L'Ecole ne doit pas être

> un milieu artificiel par lequel on n'est en contact avec la vie que par les livres; elle doit être un petit monde réel, pratique, qui mette les enfants aussi près que possible de la nature et de la réalité des choses" (3).

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

---

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

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

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

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

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

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

---

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

(2) ibid., p. 65.

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

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

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

Vers une définition du groupe

Ainsi, si nous pouvions reconnaître la classe traditionnelle en ce qu'elle est une série de relations duelles et unilatérales (caractéristique nº 1), convergeant vers des représentations

---

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

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

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

abstraites/extraites du réel (caractéristique nº 2), garanties par l'autorité/altérité du maître (caractéristique nº 3), il nous suffit de renverser cette définition pour obtenir ce qui sera considéré comme la définition du groupe en pédagogie scolaire: il est constitué de relations plurielles d'échanges (caractéristique nº 1), articulées sur un contact avec ce qui est donné comme le réel (caractéristique nº 2), évacuant tout ou partie de l'autorité du maître (caractéristique nº 3).

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

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

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

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

---

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

(2) cf. P. MEIRIEU, le temps aboli, in Cahiers pédagogiques, nº 202, mars 1982, p. 12.

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

(4) ibid., p. 80.

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

III - LE GROUPE COMME ASSOCIATION D'ENFANTS

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

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

L'enfant comme sujet

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

---

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

---

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

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

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

Deux exemples: A. FERRIERE et C. FREINET

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

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

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

---

(1) p. 245.

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

(3) ibid., p. 20.

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

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

On trouverait la même inspiration formulée de façon moins prophétique chez bien des auteurs contemporains d'A. FERRIERE . Aussi n'est-ce pas un hasard si C. FREINET, qui reconnaît d'ailleurs l'influence d'A. FERRIERE dans son cheminement (3), réunissant dans un petit opuscule les trentes principes qu'il tient pour fondamentaux, commence par celui-ci: "L'enfant est de même nature que l'adulte" (4). Et il développe ainsi son affirmation:

> "L'enfant se nourrit, souffre, cherche et se défend exactement comme vous, avec seulement des rythmes différents qui viennent de sa faiblesse organique, de son ignorance, de son inexpérience, et aussi de son incommensurable potentiel de vie, dangereusement atteint souvent chez les adultes" (5).

---

(1) L'école active, p. 26.

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

IV - LE GROUPE COMME RETOUR AU "REEL"

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

Les ambiguïtés de la notion d'intérêt

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

---

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

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

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

---

(1) L'école et l'enfant, p. 51.

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

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

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

---

(1) DECROLY, pp. 117 et sq.

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

(3) idem.

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

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

Quelques années plus tard, C. FREINET reprendra, en les adaptant, les thèses d'O. DECROLY, dont il indique "qu'il a ramené la science pédagogique à son point de départ" (4). Comme son prédécesseur, C. FREINET considère le rapport de l'enfant avec la nature comme la base de tout apprentissage: "Il ne devrait ja-

> mais y avoir d'éducation hors de la nature, sans une participation directe à ses lois, à son rythme, à ses obligations" (5).

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

---

(1) La méthode Decroly, p. 19.

(2) idem.

(3) idem.

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

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

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

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

---

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

(2) idem.

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

Expérience individuelle et activité collective

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

Si l'on analyse, par exemple, le livre de B. KAYE et I. ROGERS, Pédagogie de groupe, l'on s'aperçoit que toutes les justifications de l'usage du groupe ne légitiment en fait que l'emploi de méthodes actives, certes très articulées au concret, mais qui pourraient tout aussi bien être individuelles. Ainsi, les auteurs affirment-ils que le groupe permet d'envisager les sujets à étudier de façon plus vivante, et ils dressent une longue liste d'exemples parmi lesquels on trouve: "une étude sur la

> production de l'énergie, l'histoire du bois avec travaux pratiques en forêt, une étude des cartes routières, la construction d'un mobile en polystyrène, une étude du fleuve local comportant une semaine de canotage et de camping etc..." (4).

---

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

(2) idem.

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

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

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

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

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

---

(1) Pédagogie de groupe, p. 34
(2) ibid., p. 35.
(3) ibid., p. 84.
(4) ibid., p. 67.
(5) Pour l'école du peuple, p. 156.
(6) Les objectifs pédagogiques, p. 79.

individuelle pour des raisons d'ordre technique, parce que l'on manque de matériel ou de place. Du côté des élèves, le groupe apporte une sorte de facilitation psychologique, un soutien affectif susceptible de faciliter les apprentissages individuels; c'est d'ailleurs la seule qualité que G. SNYDERS, après avoir étudié les propositions de B. KAYE et I. ROGERS, reconnaît au groupe tel qu'ils le décrivent: "Il correspond pour les jeunes

> à une recherche de sécurité car certaines causes (...) d'anxiété s'apaisent lorsqu'on se sent soutenu les uns par les autres - et aussi à un certain type de plaisir: vivre ensemble, travailler en commun, partager" (1).

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

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

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

---

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

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

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

---

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

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

Le cinquième type de réponses concerne l'apprentissage social proprement dit qui peut être réalisé en groupe; mais ici, selon l'horizon idéologique du pédagogue, les justifications sont diamétralement opposées. D'une part, le groupe se présente comme un apprentissage des tâches de commandement et de subordination et donc comme une préparation à assumer une fonction dans une hiérarchie sociale. Ainsi en est-il, par exemple, chez O. DECROLY, dont A. HAMAIDE résume sans équivoque le "point de vue social":

> "Les petits qui seront demain des chefs prennent conscience de leurs devoirs en développant leurs qualités pendant que d'autres, moins doués peut-être, s'appliquent à remplir scrupuleusement les charges qui leur ont été dévolues" (2).

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

---

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

(2) La méthode Decroly, p. 144.

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

ACTIVITE INDIVIDUELLE ET ACTIVITE COLLECTIVE

tableau des différents types d'articulation

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

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

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

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

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

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

---

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

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

> immédiatement et passivement à la parole et au geste, qui est toujours bien sage et jamais ne cause d'histoires, qui se contente de vouloir ce que les maîtres veulent, car l'initiative, c'est de l'indiscipline" (4).

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

---

(1) L'éducation du travail, p. 270.

(2) idem.

(3) L'Ecole des Roches, p. 44.

(4) idem.

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

Le maître devient une personne

Ainsi le premier degré d'évacuation de l'autorité du maître est-il le réinvestissement de sa personne dans sa fonction; c'est encore G. BERTIER qui décrit ainsi le professeur idéal de l'Ecole des Roches: "Le professeur aura auprès de lui

> sa femme qui aura sa part, sa part nécessaire et importante dans l'oeuvre éducatrice; ses filles qui se mêleront, avec la discrétion qui sied, à la vie des garçons et leur enseigneront, par leur seule présence, le tact et le respect" (1).

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

---

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

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

---

(1) F. DEMOLINS, cité par G. BERTIER, L'Ecole des Roches, p. 46
(2) ibid., p. 111.
(3) ibid., p. 46.
(4) ibid., p. 47.
(5) ibid., p. 111.

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

Le mythe du grand frère

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

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

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

---

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

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

(3) ibid., p. 34.

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

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

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

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

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

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

---

(1) Le manifeste éducatif, p. 176.

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

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

(4) ibid., p. 55.

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

(4) ibid., p. 62

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

(6) ibid., p. 91.

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

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

Le maître non-directif

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

(1) Le manifeste éducatif, p. 179.

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

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

---

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

(2) ibid., p. 194.

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

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

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

---

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

(2) ibid., p. 142.

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

(4) Liberté pour apprendre ?, p. 144.

découvre lui-même et qu'il s'approprie" - enseignement self-initiated - (1). Comment le professeur, devenu facilitateur, va-t-il agir? "Il n'impose pas de travaux. Il n'impose pas de

> lectures, il ne fait pas d'exposé ni de leçon (à moins qu'on le lui demande). Il ne porte pas d'évaluation, ne critique pas, à moins que l'étudiant ne demande son opinion sur un travail" (2).

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

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

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

*

* *

---

(1) Liberté pour apprendre?, p. 152.

(2) ibid., p. 144.

(3) Non-directivité: une extrême perplexité, in LETTRE, nº 169-170, sept-oct. 1972, pp. 48 et 49. Cf. aussi La liberté d'apprendre, Situation II (D. HAMELINE et M.J. DARDELIN), p. 43.

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

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

---

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

(2) Pédagogie et groupe, in Bulletin de psychologie, nº 283, I969, pp. 502 et sq.

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

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

---

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

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

*