

C H A P I T R E I I I

LA DERIVE ECONOMIQUE DES PRATIQUES DE GROUPE

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

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

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

I - LA FASCINATION POUR LE GROUPE DE PRODUCTION

L'Ecole et la vie

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

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

(2) L'école active, p. 105.

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

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

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

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

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

(2) L'éducation du travail, p. 250.

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

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

(5) L'éducation du travail, p. 250.

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

Ecole-atelier ou école laboratoire?

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

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

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

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

(1) L'éducation du travail, p. 197.

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

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

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

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

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

(1) L'éducation du travail, p. 243.

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

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

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

Vers une alternance production-formation?

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

(1) Une autre école, p. 76.

(2) idem.

(3) idem.

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

(1) Une autre école, pp. 144 à 147.

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

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

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

(5) *idem.*

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

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

(1) Une autre école, pp. 224 à 229.

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

(3) *ibid.*, p. 229

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

Vers la disparition de l'école?

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

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

(1) Une autre école, p. 240.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(2) cf. Une société sans école.

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

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

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

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

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

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

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

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

(1) Une société sans école, p. 128

(2) ibid., p. 131.

(3) ibid., p. 133.

(4) L'éducation du travail, p. 197.

(5) idem.

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

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

II - LE FONCTIONNEMENT DU GROUPE DE PRODUCTION

Apprentissage et activité sociale

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

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

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

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

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

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

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

(2) L'éducation du travail, p. 269.

(3) idem.

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

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

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

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

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

(2) idem.

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

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

"The right man at the right place"

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

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

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

(3) ibid., p. 123.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(1) Pédagogie du projet, p. 153.

(2) ibid., p. 142.

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

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

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

"L'aspiration à l'harmonie sociale"

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(2) ibid., p. 111.

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

(4) ibid., p. 291.

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

De la métaphysique à la psychosociologie

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(2) ibid., p. 37.

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

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

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

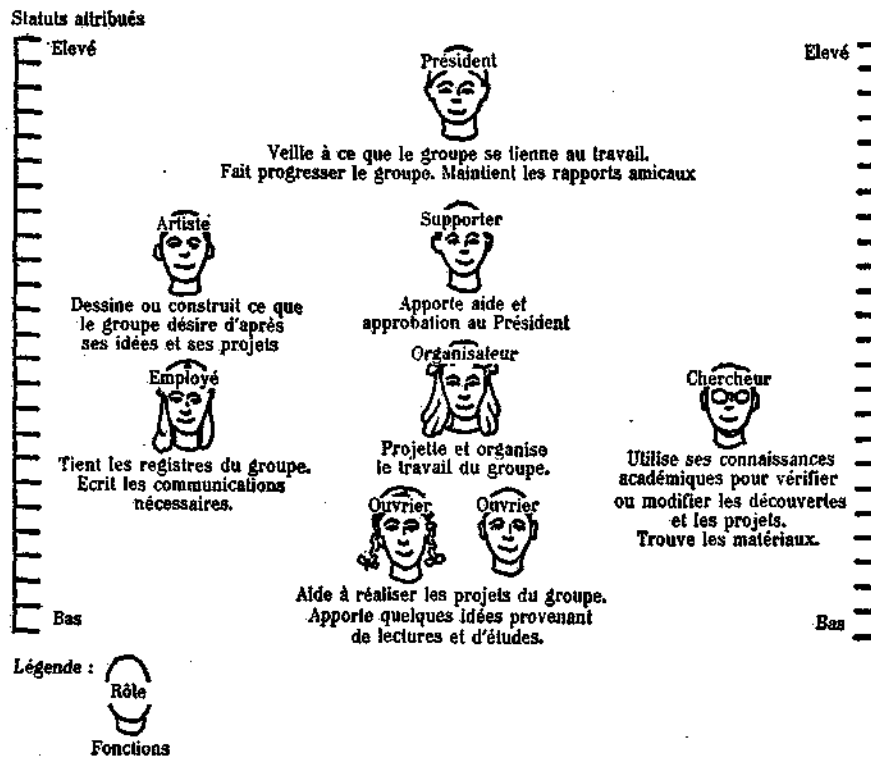
à intervenir autoritairement pour que soit rétabli l'équilibre. Ils indiquent également que certains élèves proposent habituellement la plupart des idées et deviennent agressifs si on ne leur accorde pas la parole. Mais cette agressivité n'est-elle pas tout à fait légitime dans la mesure où, l'objectif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

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

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

(2) ibid., p. 97.

(3) ibid., p. 72.



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

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

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

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

Le groupe de production: une pédagogie à rebours?

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

(1) Une autre école, p. 146

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

(3) Une autre école, p. 224.

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

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

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

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

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

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

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

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

III - LA PHILOSOPHIE DU GROUPE DE PRODUCTION

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

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

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

L'isomorphisme école/société

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

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

(2) p. 154.

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

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

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

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

(2) *idem*.

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

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

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

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

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

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

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

(2) idem.

(3) idem.

(4) idem.

(5) ibid., p. 159.

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

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

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

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

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

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

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

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

(2) L'éducation du travail, p. 192.

(3) *idem*.

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

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

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

Dans cette conception, il y a identification de la formation et de la sélection: l'introduction de la pratique systématique du groupe à l'école permet le repérage des capacités de chacun à tenir tel ou tel rôle social: "Il semble, dit A. FERRIERE

que certains enfants, dès les premières années de leur vie, fassent pressentir quel sera leur type psychologique définitif. Certains types concrets ou manuels se manifestent très tôt, d'autres seront plus tard des littéraires ou des scientifiques"(2).

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

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

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

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

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

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

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

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

La continuité concret/concept

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

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

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

(2) L'école aux enchères, p. 238.

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

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

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

(1) Le matérialisme rationnel, p. 209.

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

(3) ibid., p. 22.

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

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

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

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

(1) Etudes, p. 89.

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

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

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

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

(3) ibid., p. 18.

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

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

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

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

(3) L'école parallèle.

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

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

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

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

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

(1) La pensée sauvage, p. 28.

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

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

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

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

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

(4) *ibid.* p. 29.

L'assimilation groupe/vérité

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(2) cf. L'école et le social.

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

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

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

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

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

* * *

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

