

C H A P I T R E V

LA DERIVE FUSIONNELLE DES PRATIQUES DE GROUPE

Nous venons de voir que, une fois délivré du souci premier d'assurer des apprentissages dans le domaine cognitif, l'utilisation du groupe peut parfaitement se développer dans la seule perspective d'une "formation à la relation". Aussi faut-il analyser la signification et la portée des pratiques dont l'objectif avoué ne se situe plus dans l'amélioration de procédures didactiques. Par opposition aux pratiques du "groupe de production", nous les qualifierons de pratiques du "groupe de relations"; certes, l'expression peut apparaître pléonastique, mais nous l'utiliserons ici pour désigner les groupes explicitement centrés sur une expérience relationnelle. Nous verrons comment ceux-ci se sont détachés progressivement du projet psychothérapeutique, jugé trop réformiste, pour tenter d'instituer des expériences plus radicales dont la visée sera explicitement d'ordre politique. Bien sûr, il conviendra de distinguer différents courants et nous tenterons de repérer comment ils s'articulent entre eux. Mais nous chercherons aussi à comprendre comment fonctionne, de façon plus globale, la philosophie qui, somme toute, leur est commune.

I - LA FASCINATION POUR LE "GROUPE DE RELATIONS"

Le psychothérapeute et le philosophe

L'on a souvent fait remarquer que l'orientation thérapeutique des travaux de F. OURY devait être liée, de quelque façon, au fait qu'il enseigna dans des "classes de perfectionnement" où l'institution scolaire elle-même paraît avoir renoncé à toute programmation didactique (1). Ces classes spéciales, à la frontière de l'école, pourraient légitimement évacuer les problèmes de savoir, pour se consacrer à rebâtir des personnalités particulièrement violentées par leur environnement psychosociologique. Il n'est pas sûr que cette interprétation soit suffisante; elle a néanmoins le mérite de situer le travail de F. OURY par rapport à celui d'autres théoriciens de la pédagogie institutionnelle. Dès 1964, en effet, M. LOBROT, R. LOURAU, G. LAPASSADE proposent de nouveaux concepts et suggèrent de nouvelles pratiques sous le même terme de pédagogie institutionnelle (2). Il n'est plus question de s'en tenir à une amélioration des situations individuelles, mais l'on vise maintenant la remise en question de l'ensemble du dispositif scolaire conçu comme un appareillage bureaucratique... L'introduction du terme d'"autogestion" par R. FONVIEILLE pour désigner sa pratique du conseil marquait déjà une rupture avec le vocabulaire employé au G.T.E. (3). Plus profondément, c'est une modification sensible de la problématique pédagogique qui se manifestait là : la centration

(1) Cf. R. HESS, La Pédagogie institutionnelle, p. 50.

(2) Le G.P.I (Groupe de pédagogie institutionnelle), dans lequel travaillent M. LOBROT et R. LOURAU, cessera progressivement de collaborer avec le G.T.E. à partir de cette date.

(3) Cf. G. LAPASSADE et col., L'autogestion pédagogique; cf. également L. CROS et col., L'Ecole Nouvelle témoigne, pp. 155 et sq..

sur les difficultés de communication cédait la place à l'analyse des structures de pouvoir, elle ouvrait à une logique de la subversion rompant radicalement avec les pratiques d'aménagement thérapeutique proposées par F. OURY. Car, selon R. HESS, ce que craint par dessus tout F. OURY, c'est la "pagaille dans sa classe" (1); aussi, pour lutter contre l'anarchie qui menace le conseil livré à lui-même, doit-il y intervenir autoritairement. G. LAPASSADE souligne que cela est le signe d'une position très "adultiste" (2), de l'acceptation de la prévalence des normes de "la société adulte actuelle" qui est, pour lui, "idéologique et répressive" (3). Il ne faut pas soigner car soigner est toujours, en un sens, une entreprise de domestication, de réadaptation à un ordre social qu'il s'agit bien plutôt de renverser. En pleine convergence avec un courant qui, au sein de la psychiatrie, milite pour faire reconnaître que l'acte thérapeutique peut être la pire des violences et contribue, par "la formation des douceurs insidieuses", à fabriquer "l'individu disciplinaire" (5), la pédagogie institutionnelle se dirige ainsi vers la "démédicalisation" de l'institutionnalisation. D'outil thérapeutique celle-ci se fait expérience politique : son objectif n'est plus de réconcilier l'individu avec lui-même dans un "espace de sécurité" (6), où il puisse exister et échanger, il est de déstructurer l'organisation des pouvoirs dans le groupe, pour que s'opère là quelque chose qui pourra représenter ou préparer la mise en place d'un nouveau modèle socio-politique.

Or, il se trouve que cette modification de perspective

(1) La Pédagogie institutionnelle, p. 45.

(2) Socianalyse et potentiel humain, p. 23

(3) *idem.*

(4) M. FOUCAULT, Surveiller et punir, p. 315.

(5) *idem.*

(6) F. OURY et A. VASQUEZ, V.P.I., p. 71.

a été opérée par des hommes qui, dans leur majorité, n'étaient plus des instituteurs chargés de "récupérer" des exclus, mais des professeurs du secondaire ou du supérieur et ayant une formation philosophique? Ainsi D. HAMELINE, tout en signalant la difficulté d'explicitier "l'aspect politique de la relation pédagogique" (1) dans le contexte de l'enseignement catholique, constate-t-il a posteriori sa proximité avec la pédagogie institutionnelle (2), y reconnaissant les traits essentiels de l'expérience non-directive qu'il a menée dans ses classes de philosophie (3). Et M. LOBROT, qui se propose d'instaurer avec ses étudiants un processus autogestionnaire irréversible, avoue avoir découvert la nature subversive de la fonction d'animation en tant que professeur de philosophie et de psychopédagogie (4). On peut alors se demander si, en première approximation, l'introduction d'une pratique de groupe en tant qu'expérience de rupture radicale n'est pas liée, de quelque manière, à des personnes qui y verraient une incarnation de la démarche philosophique elle-même. Certes, on pourrait imaginer que les professeurs de philosophie aient joué un rôle de pionniers grâce à une formation personnelle qui leur permettait d'accéder plus vite à la compréhension de la "réalité profonde" de leur classe. Ils auraient ainsi ouvert la voie dans un domaine où les exigences de l'école pouvaient plus facilement les tolérer. Or, il ne semble pas que l'on ait assisté à de nombreux phénomènes de contagion; dans leur immense majorité, les professeurs de langue vivante ou de mathématiques, quoi qu'il en soit, par ailleurs, de leurs options politiques sont restés tout à fait étrangers à la problématique non-directive

(1) Du savoir et des hommes, p. 198.

(2) idem.

(3) Cf. D. HAMELINE et M.J. DARDELIN, La Liberté d'apprendre, en part. pp. 75 à 211.

(4) L'animation non-directive des groupes, p. 11.

ou institutionnelle. Ne serait-ce pas, finalement, que le projet politique qu'elle développe n'est qu'une simple modélisation du projet philosophique ?

Analysant la non-directivité, G. AVANZINI se demande si elle n'offre pas "opportunément un alibi qui épargnât à ses adeptes d'avouer leur désarroi" (1). Pour notre part, nous nous interrogeons : ne serait-elle pas plutôt, ici, l'expression renouvelée d'un enseignement de la philosophie tentant de redécouvrir, après s'être englué dans l'accumulation d'informations sur les théories philosophiques, une approche plus conforme à son projet, c'est-à-dire plus expérientielle ? Si, comme aiment à le répéter les philosophes, "l'on n'apprend pas la philosophie, mais l'on n'apprend qu'à philosopher", si, comme l'indique KANT, la caractéristique de la démarche philosophique ne consiste pas "à ordonner l'exposé d'une science déjà existante, mais à inventer tout d'abord cette science elle-même" (2), alors ne convient-il pas de réintroduire, dans la classe, la philosophie comme processus au lieu de l'enseigner comme contenu ? Car, depuis SOCRATE, la démarche philosophique se présente d'abord comme une suspension du pouvoir ; pouvoir des apparences, pouvoir des préjugés, pouvoir des institutions qu'il s'agit de passer au crible d'une fonction critique, pour fonder la certitude ailleurs que dans la conformité (3). Il nous semble ainsi,

(1) Non directivité et éducation scolaire, in L'Information psychologique, n° 48, p. 51.

(2) Prolégomènes à toute métaphysique future, p. 7.

(3) Ainsi, F. CHATELET, analysant "la philosophie des professeurs", en fait une description qui ressemble étrangement au "projet non-directif" : "Tout homme a une vision du monde implicite, qui gouverne son activité, ses pensées, son affectivité ; il est soumis à des règles d'action, à des habitudes mentales, à des croyances qu'il accepte comme allant de soi. Il s'installe ainsi dans la soumission. Vient heureusement, la philosophie libératrice et critique, qui enseigne à prendre conscience, à refuser, à questionner, qui recommande d'être libre, qui appelle chacun à se vouloir personne, qui emplit le sujet, fonction grammaticale, de tout le poids de ses décisions et de ses responsabilités" (La philosophie des professeurs, p. 43).

sans la réduire à cette seule dimension, que l'institutionnalisation en pédagogie peut s'analyser, en fonction des lieux et des personnes qui l'ont introduite, comme l'opérationnalisation de la "table rase" chère à DESCARTES. Tout abolir pour redécouvrir ensemble de vraies valeurs, pour reconstruire un nouvel ordre social, enfin dégagé de déterminations extérieures illégitimes.

Deux questions se posent alors. D'une part, peut-il être légitime de présenter comme une théorie générale de l'éducation ce qui pourrait bien n'être que la didactique d'une discipline donnée ? D'autre part, la négativité philosophique n'est-elle pas, comme l'a montré HEGEL, toujours intégrative, s'appuyant sur la connaissance du système qui l'a précédée, le maîtrisant avant de le dépasser en l'englobant (1) ? Et, s'il en est ainsi, la "table rase" peut-elle être autre chose qu'une métaphore, un artifice de démonstration pour celui qui a déjà intégré - en le niant - le système précédent ? En décrétant "la vacance du pouvoir dans un groupe donné", le maître autorise-t-il le dépassement dialectique de la situation ou permet-il simplement au groupe de produire l'idéologie susceptible de rendre compte, voire de camoufler, ses contradictions présentes ?

(1) "La philosophie la plus récente est le résultat de toutes celles qui l'ont précédée, et par conséquent elle contient nécessairement les principes de toutes les philosophies antérieures" (Encyclopédie des sciences philosophiques en abrégé, p. 86). L'on sait qu'HEGEL considère que cette histoire est la manifestation de l'Esprit Universel qui se constitue ainsi dialectiquement à travers ses déterminations successives. Il ne faudrait cependant pas penser que cette thèse, marquée d'un idéalisme absolu, s'effondre dès que l'on renonce à voir l'Esprit à l'oeuvre dans l'Histoire; ENGELS, renversant la philosophie hégélienne admet que "personne (...) ne nous a mieux aidé à comprendre que HEGEL (...) la tâche de la philosophie" (Ludwig Feuerbach et la fin de la philosophie classique allemande, p. 18), il indique que l'on peut renoncer "au système" tout en reconnaissant la validité de "la méthode dialectique" (*ibid.*, pp. 19 et 20).

(2) M. LOBROT, La pédagogie institutionnelle, p. 215.

Les hésitations de l'animateur - philosophe

D. HAMELINE, au début de La Liberté d'apprendre, donne une définition de la classe très proche de ce que nous avons nommé "la caverne scolaire" : "Le groupe maître-élèves apparaît comme une situation assez aberrante quand on l'examine d'un peu près. C'est un groupe fortement structuré, organisé autour d'un membre prépondérant qui est investi d'une autorité imposée de l'extérieur et accentuée par la possession de la compétence, ce qui assure normalement la supériorité sur les autres membres du groupe" (1).

En face d'une telle conception, il s'agit de retrouver un groupe authentique en opérant la "conversion pédagogique" (2) dont C. ROGERS a exprimé les conditions : définir le maître comme un "facilitateur", analyser les relations humaines qui se nouent dans la classe et donner la priorité au "concret actuel" vécu par le groupe (3). Décrivant ensuite son expérience d'enseignement de la philosophie avec une classe terminale, D. HAMELINE présente le cours introductif par lequel il annonce à ses élèves son futur silence. Cet exposé se termine par l'énoncé de neuf propositions (4) qui introduisent, chacune, une exigence propre à la réflexion philosophique; or, ces propositions font apparaître l'attitude non-directive comme le mode le plus légitime d'enseignement de la philosophie : celle-ci, de par sa nature même, ne peut être enseignée, elle ne peut que se construire "dans la remise en cause de la situation présente" (5), en élucidant les relations interpersonnelles

(1) P. 49.

(2) *ibid.*, p. 69.

(3) *ibid.*, p. 71.

(4) *ibid.*, pp. 91 et 92.

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

au sein du groupe et en acquérant ainsi le seul savoir philosophique authentique, celui qui ne prépare pas nécessairement à l'examen, mais prépare seulement - et c'est l'essentiel - "à être un homme" (1).

L'analyse du déroulement de sa classe que fait ensuite D. HAMELINE, explicite parfaitement ce projet : après quelques séances assez tâtonnantes, le groupe découvre que le véritable obstacle à son bon fonctionnement est constitué par "la façon même d'exister ensemble" (2), et qu'il convient d'élucider les problèmes relationnels qui le paralysent. La réalisation de sociogrammes contribuera à clarifier la situation et, dans son prolongement, le groupe sollicitera le professeur pour qu'il lui fournisse une information d'ordre sociologique susceptible de lui permettre de penser l'expérience qu'il est en train de vivre. Ainsi se met en place une organisation du travail autour des apports de la psychologie sociale et des problèmes homme-société. Tout naturellement, on en viendra à demander au professeur de situer ces problématiques dans l'histoire de la philosophie. Il réinvestira alors, mais à la demande du groupe et sous le contrôle de celui-ci, une fonction didactique d'information. Dans une deuxième expérience "non-directive", D. HAMELINE reprendra la même stratégie, plus attentif cependant à éviter les situations de crise et plus décidé à mettre en place un véritable instrument de gouvernement du groupe, le conseil. Sa réussite, dans ce domaine, est particulièrement nette puisque, contraint pour des raisons matérielles, à abandonner son enseignement dans cette classe, le groupe, par la voie de ses délégués, exprimera sa capacité à continuer sans lui l'expérience entreprise (3).

(1) La liberté d'apprendre, p. 92.

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

(3) *ibid.*, p. 211.

Cette démarche paraît, à bien des égards, exemplaire. La construction collective et progressive d'un savoir semble s'y opérer parfaitement : l'élaboration d'une synthèse intégrant les apports philosophiques extérieurs y prend la forme d'une nécessité immanente; son aspect profondément expérientiel en garantit l'assimilation à long terme. Nous y repérons toutefois un silence et une hésitation. Le silence concerne les critères de répartition des tâches dans le groupe où, seul, finalement le rôle du maître fait l'objet d'une élucidation; il est souvent fait mention de libres confrontations à travers lesquelles s'élabore une synthèse, de petits groupes de travail sur telle ou telle question, mais sans que jamais soient définies l'importance des apports de tel ou tel élève, la quantité de travail fournie par chacun et les raisons qui ont présidé à la distribution des tâches. Les phénomènes de leader sont analysés sur le plan affectif et l'on ne voit guère intervenir dans l'analyse les répercussions qu'ils peuvent avoir sur les apprentissages individuels. Le groupe fonctionne comme une entité; c'est lui qui tâtonne, découvre, progresse, élabore. Quelle est la part de chaque individu dans ce fonctionnement? N'assiste-t-on pas à la mise en place d'enclaves économiques où la division du travail serait réintroduite ? Et ce phénomène n'est-il pas d'autant plus inquiétant que l'évaluation individuelle est renvoyée, pour la plus grande part, à la demande de l'élève? Le maître dialogue, certes, avec ceux qui souhaitent s'y soustraire, mais son objectif n'est pas de forcer la décision (1); il est simplement de faire en sorte que "les intéressés prennent leur option en connaissance de cause" (2). En fait, le risque d'esquiver certains apprentissages conceptuels ou techniques n'est pas perçu comme très grave au regard de l'expérience sociale et de l'épanouissement de

(1) La liberté d'apprendre, p. 140.

(2) *idem*.

chacun dans le groupe. Or, c'est précisément là que se situe l'hésitation de D. HAMELINE : cherchant à dépasser la dichotomie entre instruction et éducation (1), il affirme d'abord pouvoir faciliter les apprentissages individuels en se centrant sur les problèmes relationnels (2). Mais, en réalité, sa conception de la philosophie comme expérience relationnelle rend inutiles ou secondaires ces apprentissages. Les travaux individuels deviennent de simples moyens au service du groupe et ne requièrent pas, en tant que tels, élucidation et évaluation.

Cela semble pourtant le faire hésiter et, bien avant la publication de La Liberté d'apprendre - Situation II, une note de la première édition de La liberté d'apprendre, marque avec netteté qu'il perçoit le danger d'une telle conception : " On peut légitimement penser, écrit-il, que la classe de philosophie n'a pas pour tout premier but de conduire des jeunes à affronter leur propre existence, mais de leur permettre le maniement d'un outillage verbal et conceptuel qui rendra possible ce choix. L'"apprentissage de la vie" reste, en effet, conditionné par la mise en place d'un langage correct et l'adoption, sinon d'un système, du moins d'une systématique reçue scolairement, au meilleur sens de ce mot" (3).

Dans cette perspective, qui sera reprise et élargie trois ans plus tard dans un célèbre article de Politique - Hebdo (4), il importe de rechercher une articulation plus dialectisée entre les connaissances et l'expérience. Mais, quoi qu'il en soit, la première mouture de La liberté d'apprendre permet d'observer la fascination

(1) La liberté d'apprendre, p. 47.

(2) *ibid.*, p. 48.

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

(4) "Armer les enfants des écoles", reproduit in La Liberté d'apprendre - Situation II, pp. 71 à 76.

exercée sur l'animateur-philosophe par le "groupe de relations": celui-ci y apparaît capable de réaliser une formation à la liberté, à l'expression de soi dans le respect réciproque, à des rapports sociaux libérés de la violence et de l'oppression. Projet politique qui ne peut encore s'avouer comme tel et qui, pour cette raison peut-être, hésite quelque peu dans ses choix.

Les paradoxes de l'animateur - philosophe

L'ouvrage de M. LOBROT, "La Pédagogie institutionnelle", paraît, à quelques mois près, en même temps que "La Liberté d'apprendre" de D. HAMELINE et M.J. DARDELIN (1). Certes, les deux courants s'ignorent à l'époque et les hommes qui les incarnent évoluent dans des contextes très différents; aussi, malgré leur référence commune à C. ROGERS, peut-il apparaître superficiel de les rapprocher sous le seul prétexte qu'il s'agit de deux professeurs de philosophie séduits par l'attitude non-directive. En réalité, il y a à la fois, entre eux, une démarche commune et un glissement sensible de perspectives. Comme D. HAMELINE, M. LOBROT ouvre son ouvrage par une critique radicale de l'école traditionnelle, qu'il inscrit dans une approche globale du phénomène bureaucratique (2) : la société occidentale contemporaine se caractérise, selon lui, par la confiscation du pouvoir, le fait que les individus sont enserrés dans un appareillage complexe qui les prive de toute autonomie, commande leur travail et organise leurs activités (3). L'efficacité d'une telle société tient à ce que le système d'exploitation n'y est pas seulement binaire (dirigeant\dirigés) mais que chacun est amené, d'une certaine façon, à utiliser

(1) La Pédagogie institutionnelle paraît au cours du quatrième trimestre 1966 et La Liberté d'apprendre au cours du deuxième trimestre 1977.

(2) Il s'inspire, pour une large part, des travaux de M. CROZIER; cf. Le phénomène bureaucratique.

(3) La Pédagogie institutionnelle, p. 54.

l'autre à ses propres fins, et donc à l'exploiter. Le schéma bureaucratique ramène tout individu au rang d'objet; son fonctionnement réalise l'aliénation au sens plein du terme, chacun cherchant à obtenir le maximum d'avantages, sous l'autorité d'un chef librement choisi pour garantir par la contrainte cette chosification réciproque. Dans le domaine scolaire, "l'enseignant a trois objectifs essentiels qui définissent toute sa pédagogie : la conformité aux programmes, l'obtention de l'obéissance, la réussite aux examens" (1)... il prépare ainsi l'individu à la passivité et à la soumission. S'agissant maintenant de "l'explication dernière de la pédagogie bureaucratique" (2), M. LOBROT la voit dans une "angoisse fondamentale" (3), une peur que l'autre ne réponde pas à notre attente et que, nous-même, ne soyons pas à la hauteur de ses espérances. Or, c'est cette angoisse qu'il faut lever en rompant avec les rapports fonctionnels qui régissent les individus : si les êtres humains pouvaient cesser de se considérer réciproquement comme des objets, s'ils pouvaient se redéfinir comme sujets libres, la machine bureaucratique qui leur assigne des places et des fonctions serait détruite(4)Le rôle de l'éducation va alors consister, précisément, à réaliser cette promotion : "changez cette mentalité, aussi peu que ce soit, et vous verrez immédiatement l'institution changer. Or cette mentalité elle-même dépend de l'éducation... Il faut commencer par l'Ecole" (5).

(1) La Pédagogie institutionnelle, p. 63.

(2) *ibid.*, p. 70.

(3) *idem.*

(4) M. LOBROT reprendra et développera cette analyse dans Pour ou contre l'autorité; il montrera que l'angoisse en face de l'autre, l'inquiétude devant l'agressivité qu'on lui prête, l'interprétation systématique du moindre geste comme un signe de défiance à notre égard, tout cela contribue à mettre en place des structures de pouvoir chargées de nous garantir réciproquement d'une hostilité que nous imaginons de toutes pièces, ou grossissons démesurément.

(5) La Pédagogie institutionnelle, p. 277.

On comprend, dans cette perspective, que M. LOBROT, tout en partageant avec le mouvement de l'Education Nouvelle son admiration pour ROUSSEAU, s'en démarque nettement : il remarque justement que, en supposant l'intérêt de l'enfant pour l'activité proposée par le maître, elle fait preuve du plus grand idéalisme. De plus, toutes les pédagogies "actives" en restent, à ses yeux, à de timides expériences, améliorant telle ou telle méthode, introduisant parfois un espace de liberté mais dans un domaine suffisamment marginal pour ne pas bousculer l'ensemble. Elles n'opèrent pas vraiment la "révolution copernicienne" annoncée, que seule l'autogestion peut réaliser. En effet, l'accession à la liberté ne tolère pas, affirme M. LOBROT, de demi-mesure; elle requiert l'abolition de l'autorité et la clarté sur les objectifs qu'elle poursuit : il faut donc "remettre entre les mains des élèves tout ce qu'il est possible de leur remettre" (1), de façon à ce qu'ils décident eux-mêmes de la gestion du temps scolaire. Le maître, de son côté, doit se contenter de répondre à la demande et s'interdire toute initiative pouvant peser sur les décisions du groupe. Les individus, dans ce cadre, iront jusqu'au bout d'eux-mêmes "sans qu'un autre individu vienne de l'extérieur résoudre leurs problèmes" (2) et c'est seulement grâce à cette expérience qu'ils surmonteront durablement leurs difficultés. Dans ce mouvement, ils prendront appui les uns sur les autres, de telle sorte que chacun "portant de lui-même, (soit) sans cesse concerné, et s'appuyant sur lui-même, il (soit) sans cesse aidé" (3).

Le groupe en autogestion est donc beaucoup plus qu'un groupe de travail qui, sous prétexte de coopération, juxtapose simplement des individus; il va bien au delà du groupe non-directif

(1) La Pédagogie institutionnelle, p. 203.

(2) *ibid.*, p. 207.

(3) *ibid.*, p. 221.

qui n'en est, en quelque sorte, que le préliminaire méthodologique, il est une "formule nouvelle de relations humaines" (1). La question se pose alors, et M. LOBROT ne l'élude pas : "Comment dans ces conditions, l'autogestion peut présenter un profit quelconque pour faire des acquisitions, assimiler des connaissances, s'enrichir intellectuellement" ? (2).

En effet, l'on comprend bien la valeur psychologique, morale et sociale de l'autogestion; mais qu'en est-il de ses effets concernant les apprentissages cognitifs? La réponse de M. LOBROT se situe à deux niveaux. D'une part, il considère, au plan de la psychologie de la connaissance, que rien ne se fait, dans ce domaine, sous la contrainte : "L'enfant ne peut se développer, dit-il, que s'il a l'initiative de ses activités" (3).

Or, l'autogestion lui rend précisément l'initiative; elle est donc la condition nécessaire de l'apprentissage. Mais encore faut-il que l'élève désire apprendre ! Aussi, au plan de la théorie de la connaissance, mise-t-il sur le double phénomène de la contagion et de la confrontation : deux pages seulement sont consacrées à cette délicate question dans : La Pédagogie institutionnelle (4). L'auteur y affirme sa certitude dans le fait que le spectacle d'élèves studieux, intéressés par leur travail, contribuera à ouvrir aux autres de nouvelles perspectives, modifiera leur attitude et créera le goût pour des activités jusque là inconnues; les rôles n'étant pas figés dans une organisation bureaucratique, chacun pourra s'essayer à des tâches nouvelles. Par ailleurs, la vie sociale permettra "l'expérience existentielle de l'idéation, de

(1) La Pédagogie institutionnelle, p. 259.

(2) *ibid.*, p. 219.

(3) *ibid.*, p. 246.

(4) pp. 220 et 221.

la systématisation" (1) et, par là, l'accès à la connaissance conceptuelle. Certes, l'on ne peut nier l'existence, dans ce cadre, de phénomènes d'identification servant de supports à de possibles dépassements; mais, outre qu'il est indispensable que ces identifications soient distanciées, rien ne garantit qu'elles fonctionnent toujours dans un sens positif par rapport à ceux qui interviennent de façon constructive dans le groupe. Aussi, l'on peut se demander si M. LOBROT, sévère à l'égard de l'Education Nouvelle et de ses naïvetés, ne schématise pas ici un peu trop à son tour. Enfin, quand il conclut sur les vertus du "groupe homogène centré sur un travail coopératif" (2), le considérant comme le moyen le plus capable d'assurer des apprentissages intellectuels, ne formule-t-il pas, en parlant d'homogénéité, une sorte de garantie formelle contre la division du travail et la bureaucratisation de l'activité groupale? De quel ordre est cette homogénéité? S'il s'agit seulement d'un équilibre affectif, ne risquons-nous pas d'évoluer vers un groupe où l'acceptation de la division sociale du travail sera simplement facilitée par un bon climat psychologique? S'il s'agit d'une homogénéité dans les compétences, comment espérer, pour autant qu'elle ait pu exister, qu'elle se maintienne sous la pression de la tâche et de ses exigences? Ainsi s'éclaire un paradoxe qui pouvait, au premier abord, sembler curieux: comment expliquer, en effet, que, après avoir très fortement dénoncé les méfaits d'une société bureaucratique, M. LOBROT n'ait pas fait porter sa critique de la "pédagogie nouvelle" sur les dangers de bureaucratisation qui la menacent? C'est peut-être que la division du travail, quoiqu'elle exclut l'apprentissage, ne constitue pas à ses yeux, un véritable danger? C'est vraisemblablement que, pour lui, l'autogestion est compatible avec la

(1) La Pédagogie institutionnelle, p. 221.

(2) *idem*.

division du travail... ce qui est tout à fait légitime dans le domaine socio-politique mais bien plus problématique en situation scolaire. Cela signifie que l'éducation qu'il propose est essentiellement "une initiation aux relations humaines", chargée prioritairement de mettre en place une nouvelle organisation de pouvoirs et non une nouvelle distribution des savoirs : "L'auto-gestion ne peut avoir que des résultats faibles sur le plan de l'apprentissage intellectuel proprement dit" (1).

Mais cela n'a guère d'importance "du moment que les individus ont fait le projet de se diriger eux-mêmes", qu'ils ont été amenés à "mettre en question la Société totale" (2).

De l'animateur - philosophe à l'animateur - sociologue

A côté du courant de la pédagogie institutionnelle incarné par M. LOBROT, qui se propose de faire de la classe "un groupe en rupture avec la société globale" (3), capable de "permettre à l'individu de faire une nouvelle expérience de la réalité, de nature essentiellement affective" (4), se développe un courant de pensée qui emprunte une part de ses concepts à la réflexion sociologique. D'après R. HESS (5), c'est l'apport de G. LAPASSADE qui a été ici déterminant. Pourtant, dans son célèbre article de 1959, consacré à la "fonction pédagogique du T. GROUP" (6), celui-ci restait très proche du modèle philosophique : sa référence à HEGEL et à La Phénoménologie de l'Esprit lui permettait de considérer le développement du groupe, à l'image de l'Esprit hégélien,

(1) La Pédagogie institutionnelle, p. 213.

(2) idem.

(3) M. LOBROT, L'animation non-directive des groupes, p. 91.

(4) ibid., p. 147.

(5) La Pédagogie institutionnelle, p. 50.

(6) Bulletin de Psychologie, n° 158, 161, pp. 429 à 436.

comme l'expression de virtualités qui, déjà présentes, se révèlent progressivement, accomplissant dans leur histoire ce qui existait déjà en-soi dès l'origine mais ne pouvait se manifester qu'à travers l'émergence d'un pour-soi évènementiel. Ainsi le résultat est déjà là, présent mais invisible; le T. Group en opère la révélation, les participants y découvrent que "le savoir attendu ne pouvait être que leur savoir" (1). Dans cette perspective, la pratique du groupe non-directif est donc bien d'abord expérience philosophique, c'est même l'expérience de la philosophie en acte, puisque le modèle hégélien, qui se prétend Philosophie totale, est utilisé pour en décrire le mode de fonctionnement; l'abolition de tout apprentissage imposé de l'extérieur, l'affirmation de l'autoformation du savoir par l'expérience, y font du groupe un "ilot philosophique" où s'opère, ici et maintenant, la découverte d'une vérité qui est donnée comme la Vérité. Cependant, dès cet article, G. LAPASSADE marque une distance avec les thèses que nous avons rencontrées chez M. LOBROT : alors que, chez ce dernier, "l'institution (...) est une réalité essentiellement psychologique" (2), G. LAPASSADE souligne que "le problème rencontré à l'intérieur du T. Group est de l'ordre d'une anthropologie générale avant d'être d'ordre psychologique" (3). Il ouvre ainsi la voie à l'analyse qu'il développera plus tard avec E. MORIN : le groupe non-directif y deviendra moins autarcique, plus centré sur l'étude des structures socio-politiques dont il se fera le révélateur; il sera plus orienté vers la production d'outils susceptibles de modifier l'ensemble de la société que sur le désir, jugé illusoire, de vivre d'ores et déjà dans une anticipation; l'objectif essentiel,

(1) Bulletin de Psychologie, n° 158, 161, p. 436.

(2) La pédagogie institutionnelle, p. 224.

(3) Fonction pédagogique du T.Group, in Bulletin de Psychologie, n° 158- 161, 1959, p. 436.

écrivront-ils, est "de trouver de nouvelles formes de praxis visant à étudier la société en la transformant" (1). Ce glissement va se marquer par un changement des concepts utilisés; l'on parlait d'autogestion, l'on parlera plus volontiers de socianalyse; l'on disait "pédagogie institutionnelle", l'on parlera plutôt maintenant d'analyse institutionnelle. Le mot même d'institution, jusque là utilisé pour désigner ce qui est mis en place par le groupe, va reprendre une acception plus conforme à sa définition sociologique classique et devenir synonyme d'"institué". Il s'agira donc de promouvoir l'instituant en tant qu'il participe d'un mouvement "anti-institutionnel", porte une négativité qui lui permet de révéler la précarité de l'institution et de contribuer à mettre en place une contre-institution (2).

C'est R. LOURAU qui nous semble exprimer le plus nettement cette évolution; dans son ouvrage L'illusion pédagogique, il inventorie les différentes formes d'illusions qui menacent le pédagogue et s'attache longuement à montrer le danger de conceptions qui considèrent "le moment de la relation pédagogique comme sphère autonome" (3). Il y a, lui semble-t-il, dans l'enthousiasme pour les méthodes non-directives considérées comme susceptibles de fournir de nouveaux modèles sociaux, une évacuation trop rapide des véritables contradictions sociales. En réalité, l'autogestion pédagogique ne peut être une expérience autonome, elle doit se constituer comme "procès politique" (4) du pouvoir et de l'idéologie institués. C'est un "analyseur de la situation scolaire" (5), capable de produire une "révélation dramatique" (6), de manifester

(1) cité par R. HESS, La Pédagogie institutionnelle, p. 51.

(2) cf. G. LAPASSADE, Socianalyse et potentiel humain, pp. 46 à 55.

(3) p. 15.

(4) *ibid.*, p. 202

(5) R. LOURAU, Analyse institutionnelle et pédagogie, p. 15.

(6) *idem.*

les contradictions implicites du système éducatif et, à travers lui, de la société dans son ensemble. Car, en devenant plus complexes, les sociétés refoulent le savoir sur ce qui les structure - c'est ce qu'il nomme "l'effet WEBER" (1) - et camouflent sous des alibis technologiques les oppressions dont elles vivent; il faut donc mettre à nu ce processus, briser les consensus frelatés, faire apparaître les enjeux là où l'on ne voit, le plus souvent, que des nécessités matérielles sans importance. Un tel projet, évidemment, se distingue de la sociologie classique: cette dernière, selon R. LOURAU, en prétendant établir une distance entre l'analyse et l'analysant, en n'élucidant pas l'implication du théoricien, ni son rôle dans le système qu'elle élabore, reproduit "les rapports de domination du travail intellectuel sur le travail manuel, au moment même où l'on croit analyser urbi et orbi ces rapports" (2). Contre de telles pratiques, il s'agit de s'installer dans "le non-savoir" (3), pour construire avec le groupe des concepts susceptibles d'intervenir sur l'organisation sociale. Le groupe devient ici le moyen de fabriquer un nouveau savoir, non un savoir sur les choses comme le prétendaient les maîtres de l'Éducation Nouvelle, mais un savoir sur le groupe lui-même, ce qui le structure et l'ensemble des dispositifs socio-politiques qui jouent en son sein. La socianalyse (4) apparaît ainsi en cohérence avec la définition que J. ARDOINO donnait, dès 1965, de "la formation en profondeur" : c'est une méthode active d'apprentissage des relations humaines susceptible, par une connaissance expérimentielle (5), de fournir aux participants des outils leur permettant d'intervenir à leur tour dans l'institution.

(1) Sociologue à plein temps, p. 65. Cf. aussi L'analyse institutionnelle, p. 270.

(2) Sociologue à plein temps, p. 31.

(3) ibid., p. 30.

(4) cf. L'analyse institutionnelle, p. 266.

(5) Propos actuels sur l'éducation, p. 47.

L'animateur-sociologue à la recherche de la transversalité

Pour R. LOURAU, la classe institutionnelle et la mise en place du conseil en son sein permettent donc l'irruption d'un phénomène social qui produit une analyse de la situation et découvre les enjeux de la diffusion du savoir; plus fondamentalement encore, la classe institutionnelle ouvre à la reconnaissance des phénomènes de transversalité qui brisent la logique hiérarchique et manifestent les contradictions dans lesquelles il vit : " Nous comprenons soudain que des forces sociales nous traversent et nous apprenons en même temps à les contrôler et à les infléchir "(1). Après J.P. SARTRE et F. GUATTARI, R. LOURAU reprend, en effet, le concept de transversalité pour nommer tous les clivages qui existent dans un groupe à côté de son organisation hiérarchique avouée. Ceux-ci, qui concernent les appartenances sociales comme la sexualité ou les solidarités idéologiques, viennent tisser un réseau de relations que l'institution cherche à neutraliser, ou au moins à cacher, pour garantir son bon fonctionnement; il lui importe d'abord que les individus soient situés en fonction de leur usage social et que l'on évite de mettre à jour des relations qui pourraient perturber l'organisation fonctionnelle de l'ensemble (2).

Tentant d'appliquer cette conception au domaine pédagogique, R. LOURAU est amené à distinguer trois instances du groupe-classe (3) dont la mise en relation dialectique lui permet de "cerner une théorie de la contre-institution" (4). D'une part, la

(1) Sociologue à plein temps, p. 34.

(2) L'analyse institutionnelle, pp. 187 et 188.

(3) Sociologue à plein temps, pp. 145 à 166. Cf. également Analyse institutionnelle et pédagogie, pp. 268 et 269.

(4) Sociologue à plein temps, p. 145.

classe existe comme groupe de travail; en tant que telle, elle est fortement structurée et reproduit la société dans son ensemble, "car le système social global, la structure de la société divisée en classes, se réfractent dans l'unité micro-sociale de l'organisation" (1). Mais, remarque R. LOURAU, même dans la classe la plus strictement enfermée dans la segmentarité, le classement et la hiérarchie, le groupe de travail n'a jamais "exactement coïncidé avec la totalité des forces en présence" (2). Ainsi existe-t-il une deuxième dimension du groupe-classe: le groupe de base. Il s'agit là de la vie souterraine, qui le constitue comme un réseau de relations affectives et dont la seule prise en compte aboutit à la contemplation narcissique, "excluant les déviants, terrorisant ceux de ses membres qui sont animés de tendances centrifuges" (3). R. LOURAU reconnaît dans ces deux dimensions de la vie collective les deux valences de groupe définies par W.R. BION; l'on sait que, pour ce psychanalyste, tout groupe existe, à la fois, comme "groupe de travail" et "groupe de base" et, à chacune de ces deux valences, correspond un type de leader donné, l'un désigné pour ses compétences, l'autre choisi parce qu'il exprime le mieux l'hypothèse de base du groupe (4). Dans cette perspective, le groupe, pour atteindre à l'efficacité, doit être capable de manipuler son hypothèse de base de façon à l'empêcher de faire obstacle à son existence en tant que groupe de travail (5). Mais, pour

(1) G. LAPASSADE et R. LOURAU, Clefs pour la sociologie, p. 199.

(2) Sociologue à plein temps, p. 146.

(3) L'analyse institutionnelle, pp. 268 et 269.

(4) R.W. BION définit trois hypothèses de base : la dépendance (vis à vis du leader), le couplage (le groupe est simplement le moyen d'assurer la formation de certains couples), et enfin "l'attaque-fuite" (le groupe s'est réuni pour lutter contre un danger ou pour le fuir) (cf. Recherches sur les petits groupes, pp. 99 à 106).

(5) *ibid.*, p. 120.

R. LOURAU, ces deux valences du groupe le constituent toutes deux comme groupe-objet. Il reprend ici la terminologie utilisée par F. GUATTARI : le groupe-objet est celui qui nie la transversalité pour se constituer soit dans l'adhésion aveugle à la mécanique institutionnelle, soit dans le refus tout aussi aveugle de reconnaître l'existence des déterminations institutionnelles qui le traversent (1). Il faut donc introduire une troisième dimension du groupe-classe, dans laquelle il soit véritablement sujet, ce sera le "groupe d'action": l'introduction de ce troisième terme intervient à la fois comme "régulateur et analyseur de tout ce qui se passe aux deux autres niveaux "(2).

Au premier abord, cette analyse pourrait représenter un apport décisif par rapport à notre problématique : en effet, le "groupe d'action" devrait être susceptible de dépasser aussi bien le stade de la division du travail, dont nous avons vu qu'il évacue l'apprentissage, que celui de la fusion affective qui l'aveugle et le chosifie d'une autre manière. L'élucidation, dans l'action, des clivages qui le traversent pourrait permettre une redistribution des tâches non plus en fonction de l'efficacité économique ou de la place occupée par chacun dans l'imaginaire collectif, mais en fonction d'une dynamique nouvelle au service de la promotion des personnes. L'autogestion apparaîtrait ainsi comme un mode de fonctionnement capable de dépasser la simple négativité fusionnelle du groupe de base et de subvertir la répartition des tâches dans le groupe de travail; elle serait alors, véritablement, un modèle pédagogique original.

En réalité, les choses ne sont pas aussi simples et,

(1) Sociologue à plein temps, pp. 150 et 151.

(2) ibid., p. 148.

sans contester la cohérence propre de la pensée de R. LOURAU, nous nous posons deux types de questions. D'une part, le "groupe d'action" est bien défini comme "lieu du pouvoir rationnel", où la distribution de fonctions précises se substitue "à l'imprécision des statuts traditionnels et des rôles charismatique" (1); on le considère donc comme capable d'intégrer, en les niant, à la fois le moment institutionnel du travail organisé, et la négation des normes de ce travail... Mais tout cela nous semble rester assez abstrait et, pour tout dire, fonctionner plutôt comme catégories ontologiques que comme concepts susceptibles d'inspirer une pratique pédagogique. Nous nous demandons si la notion d'institution ne fonctionne pas ici coupée de toute situation concrète de référence, comme simple objectivation- chosification, et cela indépendamment de la place qu'y occupe chacune des personnes. Le fait que tel individu puisse assumer dans le groupe telle fonction, dont il était jusque là exclu, et y effectuer un apprentissage décisif, risque d'être interprété, de la même manière que la répartition selon les compétences préétablies, comme un retour au groupe-objet. Car, le "groupe d'action" a d'abord un projet politique; il tente de mettre en place une contre-institution, il ouvre, dans l'organisation des pouvoirs, des espaces pour l'autogestion. Or, comme l'a souvent mentionné HEGEL, au regard de l'Histoire, peu importe qui fait quoi, l'essentiel est que les choses se fassent. Ne risquons pas, alors, de substituer l'efficacité de la militance à l'efficacité économique ? Et, dans cette hypothèse, peut-on considérer que ce qui est légitime au regard de l'Histoire, dans l'ordre du combat politique, l'est aussi à l'école ? Le seul moyen d'éviter, dans ce domaine, la reconstitution d'une nouvelle sorte de division du travail politique n'est-il pas alors de s'engager dans la réorganisation permanente ? N'est-ce pas cela que suggère l'introduction de la transversalité comme "communication maximale entre les différents niveaux et surtout dans les différents sens" (2) ?

(1) Sociologue à plein temps, p. 164.

(2) F. GUATTARI, cité par R. LOURAU, L'analyse institutionnelle, p. 188.

N'est-ce pas la seule condition pour maintenir en permanence le groupe à l'état de sujet ?

Or, et c'est notre deuxième question, l'utilisation pédagogique de la notion de transversalité n'est pas sans nous poser problème : en effet, dans un groupe d'élèves ou d'étudiants, ce qui est institué c'est le classement en fonction des résultats obtenus dans une discipline donnée, c'est la hiérarchie supposée du savoir et des compétences. Ce qui est transversal, ce sont les clivages libidinaux, idéologiques ou sociaux, les savoir-faire empiriques, les goûts individuels et les stéréotypes. Certes, tout ce matériau relationnel n'est pas sans déterminer de façon décisive la diffusion du savoir. Mais, à placer l'acte pédagogique dans l'expression de la transversalité, ne risque-t-on pas d'évacuer le moment de l'institué, c'est-à-dire, finalement, celui des apprentissages conceptuels ? R. LOURAU, pour sa part, ne cesse d'affirmer qu'il ne s'agit pas d'évacuation, mais de mise en dialectique; il répète qu'il faut éviter l'erreur commise par les pédagogies directives de faire abstraction d'un moment de l'apprentissage, et que, en aucun cas, il ne convient de substituer la seule négativité non-directive à la positivité du savoir : "Le schéma hégélien des trois moments du concept indique assez que le moment de la particularité n'est qu'un moment - indispensable - et que son articulation avec les deux autres moments est nécessaire si l'on veut éviter l'autodidactisme permanent, l'amateurisme et autres formes de l'autisme intellectuel" (1). Toutefois, la définition qu'il donne du "groupe d'action" ne paraît pas exclure le danger d'un glissement dans la négativité pure : l'acceptation et la reconnaissance de la transversalité

(1) L'analyse institutionnelle, p. 252.

ne peuvent-ils pas fonctionner comme remise en question radicale de toute tentative d'établir une contre-institution ? "Chercher à faire fonctionner les choses autrement" ne peut-il devenir "chercher à faire fonctionner les choses toujours autrement", pour éviter qu'à jamais une institution ne se clôtüre, si peu que ce soit, dans un fonctionnement déterminé qui requiert, pour durer, d'éliminer (ou, au moins, de mettre un temps entre parenthèses) toute forme de transversalité ? En définissant la transversalité comme ce qui échappe à la fois à la verticalité hiérarchique et à l'horizontalité informelle des relations, en la situant toujours ailleurs que dans l'institution, et en faisant de sa reconnaissance la condition nécessaire de l'accession au groupe-sujet, l'analyse et la pédagogie institutionnelles ne risquent-elles pas, une fois encore, de s'épuiser dans une entreprise de déstabilisation sans fin ?

Certes, jamais les partisans de la socianalyse n'ont prétendu qu'elle devait totaliser, du point de vue de l'organisation du temps, la réalité pédagogique; les groupes, concèdent-ils, continuent toujours à fonctionner comme groupes de travail et groupes de base... Néanmoins, ce sont l'analyse et l'action institutionnelles qui représentent leur véritable dynamique. Or cette prétention nous paraît à la fois les légitimer, en ce qu'elle cherche à briser les phénomènes de division du travail et de fusion groupiste, et les contraindre à se démarquer de leurs intentions initiales : " Pour ôter au modèle proposé son aspect "détaché du concret", dit R. LOURAU, la seule solution valable est d'aller jusqu'au bout, c'est-à-dire de considérer l'analyse institutionnelle non comme une activité supplémentaire et séparée (...), mais comme l'outil de formation privilégié dans toutes les disciplines et à tous les niveaux "(1).

(1) Analyse institutionnelle et pédagogie, p. 14.

En réalité, l'analyse institutionnelle, pour être fidèle à son inspiration, ne peut que s'engouffrer dans un processus de généralisation; elle se doit d'abolir tout ce qui fait obstacle à la transversalité : " Dans cette pédagogie, dit R. HESS, au terme de son parcours, la désorganisation est permanente (...), le dérangement est considéré comme l'élément le plus riche, la perturbation est souhaitée "(1).

Ce qui caractérise véritablement le "groupe d'action", comme ce que R. LOURAU nomme ailleurs "le mode d'action contre-institutionnel" (2), c'est peut-être seulement son instabilité. C'est alors, seulement, dans ce sens bien précis qu'il faut comprendre le terme même d'"action": chaque fois que le groupe cesse de se propulser en avant, de mettre en route de nouvelles interventions, de se lancer dans de nouvelles initiatives, il risque de se figer et de revenir au groupe de travail ou au groupe de base. Aussi n'est-il pas étonnant que, dans un texte quelque peu désabusé, écrit dix ans après L'analyse institutionnelle, R. LOURAU soit amené à définir simplement l'autogestion comme "l'assemblée générale permanente" (3). La dialectique hégélienne semble suspendue ici au moment de sa négativité, à l'image idéale d'une liberté en acte, d'un groupe qui refuse de s'aliéner dans la moindre objectivation, de peur d'y perdre la conscience de lui-même. "La communication maximale entre tous les niveaux et dans tous les sens", qui définit la transversalité, risque de se prendre elle-même pour objet, de se contempler en action, croyant ainsi ne jamais renoncer à s'exercer.

(1) La pédagogie institutionnelle, p. 119.

(2) cf. L'analyseur - Lip.

(3) Bilan de l'intervention socianalytique, in L'intervention institutionnelle, p. 225.

L'animateur - sociologue en quête de négativité absolue

Le mérite de G. LAPASSADE est d'indiquer avec clarté jusqu'à quels prolongements peuvent mener de telles théories. Ce que l'on peut apercevoir à travers les quelques témoignages sur la pratique institutionnelle radicale (1) y est donné comme le prolongement nécessaire de l'institutionnalisation. A première vue, pourtant, la "découverte" faite par G. LAPASSADE, au cours de son expérience brésilienne (2), nous introduit dans un univers tout différent de celui que nous avons aperçu jusqu'ici; l'affirmation que l'analyse institutionnelle ne se réalise vraiment que sous forme de "transe" paraît étrange; la définition du projet éducatif en termes de "contre-culture dionysiaque" (3), l'exaltation de la libération des énergies cachées, des déviations libidinales... tout cela ne semble guère correspondre à la définition que R. LOURAU donnait du "groupe d'action", en termes weberiens, comme exercice du "pouvoir rationnel" (4). Pourtant, en fait, il y a bien plus ici continuité que rupture et les thèses institutionnalistes contiennent tous les éléments pour ouvrir à une telle dérive.

D'une part, nous l'avons vu, elles sont attirées vers l'instabilité et la désorganisation permanente comme moyen d'éviter à jamais que les choses ne se figent dans une organisation, conçue à l'image de la mort, comme retour de la personne à la fonction et classification insupportable. D'autre part, elles affirment rompre avec la distance du théoricien par rapport à son objet et énoncent une théorie de l'implication méthodique de l'analyste -

(1) R. HESS, La pédagogie institutionnelle; D. LAURENT, La pédagogie institutionnelle.

(2) cf. Les chevaux du diable.

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

(4) Sociologue à plein temps, p. 163.

-psychosociologue ou professeur - dans la vie du groupe. Enfin, elles signalent que le corps, en tant qu'il est vecteur de transversalité, lieu du désir réprimé par l'institution, est un "analyste privilégié" (1). Au carrefour de ces trois affirmations, se profile la limite de la dérive fusionnelle du groupe qui, quoiqu'elle emprunte ses concepts et ses modèles à la psychanalyse reichienne et aux techniques californiennes (gestalt - thérapie, vaudou, etc...), est inscrite comme aboutissement inéluctable de la démarche non-directive. D'ailleurs G. LAPASSADE signale avec insistance que la pratique du T. Group, si elle veut accomplir le mouvement qui l'institue, ne doit pas s'en tenir à un parolisme moralisant (2), mais en arriver au passage à l'acte et à l'implication des corps. Il invoque les travaux de M. PAGES, rogérien critique, découvrant que l'animation d'un groupe non-directif "s'apparente à la transe" (3) et qu'il faut introduire dans son analyse les pulsions sexuelles et les décharges affectives qui sont "la voie privilégiée du contact avec autrui" (4).

En effet, à partir du moment où la communication absolue est donnée comme objectif, à partir du moment où l'analyste refuse de prendre la moindre distance critique avec le groupe dans lequel il intervient, rien n'empêche ce groupe de s'orienter avec lui vers un fonctionnement fusionnel. S'il convient, avant toutes choses, de subvertir toute forme d'institution, la transe collective est bien le mode d'organisation le plus adapté. Certes, l'irruption du corps dans ce processus pourrait sembler paradoxale puisque celui-ci représente bien, malgré tout, un objet incontournable et, en ce

(1) R. LOURAU, L'analyse institutionnelle, p. 286.

(2) Socianalyse et potentiel humain, p. 147.

(3) ibid., p. 178.

(4) ibid., p. 150. C. ROGERS avait déjà, d'ailleurs, fait quelques ouvertures dans ce sens (cf. Les groupes de rencontre, pp. 33 et 34); et L. BRUNELLE note que "la découverte par ROGERS du fait corporel (est) un prolongement naturel de l'empathie" (Travail de groupe et non-directivité, p. 77).

sens, un obstacle à la communication pure : le corps reste toujours institué et, s'il est porteur de désirs transversaux, il est aussi organisation de l'espace, hiérarchie des volumes et structuration du groupe. Mais, précisément, comme le montre M. PAGES, la seule façon de nier le corps est de le survaloriser (1) : le libérer de toutes ses inhibitions, en manifester tous les désirs, c'est l'inscrire dans la contradiction, empêcher la fixation, l'idéalisation, les relations duelles qui menacent de figer le groupe dans une organisation libidinale toute aussi dangereuse que la division du travail. Ce qu'exprime J. CELMA dans le Journal d'un éducateur, ce qu'explique R. SCHERER dans l'Emile pervers, c'est la même volonté de ne pas accepter la censure du désir, qui leur apparaît l'expression la plus répressive de la société autoritaire, le noyau le plus dur de l'organisation sociale, l'obstacle le plus dangereux pour la lutte révolutionnaire : dans cette perspective, l'instituant ce sera la libération de l'énergie libidinale, dans un ordre où elle ne risque pas de se transformer en relations sociales rigides. Et ce projet est, à coup sûr, profondément politique, dans la mesure où il cherche à ouvrir une brèche dans l'appareillage des pouvoirs et touche un domaine qui est perçu souvent comme la part la plus profondément autonome et créatrice de la personne. Ainsi, G. LAPASSADE peut-il affirmer : "les corps se libèrent; ils étaient asservis. L'éducation est un dressage, et ce dressage commence par inscrire les règles dans les corps (...). La révolution sociale ne peut exister qu'en impliquant la libération des corps et des énergies "(2).

Techniques du Potentiel Humain, Bio-énergie, Groupes
"marathon", Gestalt-thérapie, pratiques inspirées de la communauté

(1) La vie affective des groupes, pp. 368 et 369.

(2) La bio-énergie, p. 105.

Synanon, vaudou californien, transe collective... toutes ces formes d'activité groupale se caractérisent, selon A. SCHUTZENBERGER et J.M. SAURET, par le fait qu'elles prétendent instaurer "un accord, une complémentarité profonde, totale et authentique entre tous, en peu de paroles ou en quasi-silence (...), une fraîcheur une perfection des rapports, une désorientation dans le temps et dans l'espace, une suspension du jugement, une acceptation de soi, du groupe, d'autrui, un sentiment de bien-être, d'épanouissement, d'adéquation à l'instant, une impression ineffable de bonheur"(1). Mais, pour G. LAPASSADE, il y a là, bien plus qu'une parenthèse psychothérapeutique, l'expression de "l'explosion instituante"(2), l'émergence d'un discours des corps "qui veut tout dire à la fois, et tenir toutes les déviations dans un même mouvement libérateur" (3). Bien sûr, comme le fait remarquer R. HESS, G. LAPASSADE sous-estime les capacités de récupération d'un tel mouvement par l'ordre social. Mais, en réalité, ce dernier fait confiance à "la ligne noire", celle qui n'accepte pas d'être reléguée dans les marges (4) mais revendique d'inspirer la totalité des comportements humains et toute "la manière d'être dans la vie" (5). Sa référence à la folie dionysiaque marque le désir d'instaurer le délire comme activité révolutionnaire radicale (6). Dans le culte de Dionysos,

(1) Le corps et le groupe, p. 284.

(2) Les chevaux du diable, p. 27.

(3) *ibid.*, p. 126.

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

(5) *idem.*

(6) J'ai moi-même écrit en 1970, à l'époque où je tentais avec mes premières classes, une expérience non-directive que je voulais radicale, un article exaltant le délire dionysiaque (Planète plus, Juin 1970, pp. 142 et 143). Je voyais en lui la subversion absolue et manifestais ma confiance dans le groupe fusionnel, seul capable de briser les structures autoritaires : "La folie de Dionysos est appel de l'Autre, appel d'un autre monde par un autre moi; elle est la seule forme de contestation qui ne soit pas récupérable par le système, puisqu'elle en nie jusqu'à ses règles les plus élémentaires" (*ibid.*, p. 142).

en effet, la "parole déliée" n'est pas simple défoulement, elle est le véritable langage du savoir, se niant lui-même à chaque instant et se voulant toujours créateur... L'incohérence, ici, jaillit comme la révolte à l'état pur, brisant toutes les rationalités qui cherchent toujours, plus ou moins, à figer les choses dans la clarté apollinienne. Ainsi s'explique la multiplicité des images de Dionysos dans la mythologie : aucune représentation ne peut l'enfermer, il s'échappe perpétuellement à lui-même, créant et détruisant ses propres créations; il incarne le dépassement perpétuel, l'altérité toujours renouvelée. Est-il excessif de dire qu'il pourrait être l'expression de la transversalité radicale ? "Pour nous, dit G. LAPASSADE, l'apport essentiel est là: il consiste à renouer, par delà la victoire de l'analyse apollinienne, avec la fête dionysiaque, avec les rites de transe de tous les temps" (1).

Mais D. HAMELINE a bien montré (2) à quel point ce projet, comme tous les projets d'école festive, pouvait se dissoudre dans l'introduction de quelques simulacres, se diluer en recettes insignifiantes et en rituels grandiloquents, censés assurer la fonction festive alors qu'ils la ramènent à sa simple énonciation ou, dans le meilleur des cas, à une exhortation enthousiaste, qui ne rencontre pas toujours chez les élèves ou les étudiants l'accueil attendu par le maître. D. HAMELINE interprète ce phénomène en montrant "l'inépuisable capacité (d'un système social comme l'école) de reprendre à son compte le discours des innovateurs, des subversifs et des déviants en réencadrant les effets" (3). On peut aussi y voir la conséquence d'un processus que

(1) Socialanalyse et potentiel humain, p. 179.

(2) Le domestique et l'affranchi, pp. 167 à 181.

(3) ibid. pp. 172 et 173.

G. BATESON a proposé d'appeler la "double contrainte" (1), et par lequel l'on met le sujet en face d'une alternative insurmontable: "Je vous oblige, dit le maître, à vous exprimer librement". Mais la contrainte introduite ici n'est pas compatible avec l'objectif qu'elle se propose d'atteindre...La fête, l'expression fusionnelle, sont-elles alors possibles dans l'institution scolaire? G.

LAPASSADE avoue avoir abandonné le projet d'y instaurer quelques enclaves anti-institutionnelles et il s'oriente vers la perspective, plus radicale, de la destruction de l'école (2). A l'extrême limite, la pédagogie institutionnelle, qui avait déjà relégué au second plan les apprentissages scolaires, abolit le cadre même de son insertion : fuite en avant, fascination pour le groupe de relations entraîné dans un mouvement irréversible, vers une négativité radicale dont il nous faut maintenant étudier de plus près le fonctionnement.

II - LE FONCTIONNEMENT DU GROUPE DE RELATIONS

Le "groupe de relations" existe-t-il ?

Une question se pose d'abord, et, quoiqu'elle puisse apparaître naïve ou provocatrice, il convient de ne pas l'éluder: les pratiques de ce que nous avons nommé "le groupe de relations" existent-elles ailleurs que dans les écrits théoriques et les quelques expériences marginales menées dans le milieu universitaire ou la formation des adultes ? Peut-on considérer que les auteurs que nous venons d'étudier ont réellement contribué à inspirer de nouvelles pédagogies scolaires ou bien n'ont-ils fait que théoriser quelques réalisations très localisées, liées à des contradictions institutionnelles précises et à la vacance de leur propre fonction sociale?

(1) cf. Vers une écologie de l'esprit.

(2) cf. Socialanalyse et potentiel humain, pp. 28 à 34. Cf. aussi Les chevaux du diable, p. 99.

Doit-on parler, comme le fait F. OURY, des "pédagogies de l'avenir (qui) illuminent notre ciel gris avant d'éclater comme des bulles au premier contact avec la réalité "(1)? La tentation est grande d'aller ici un peu trop vite en besogne et de renvoyer tout un courant de pensée dans l'ordre de la simple "pédagogie intentionnelle" (2). Certes, comme D. HAMELINE aime à le souligner sous forme de boutade, la non-directivité pourrait bien n'être qu'"un lieu d'où tout le monde revient sans jamais y être allé", une espèce particulière de fantasma a posteriori dont la critique permettrait de définir de nouvelles orientations. Cependant, il n'est pas sûr qu'il en ait été, ni qu'il en soit toujours ainsi : le groupe centré sur une expérience relationnelle apparaît souvent comme un contrepoint fonctionnel au groupe de production. Il ne représente que très rarement la totalité de l'activité pédagogique, mais il s'instaure régulièrement, sous l'effet d'une sorte d'impulsion, comme une tentative pour compenser les handicaps liés au groupe économique.

En ce sens, et contrairement à ce que pourrait laisser penser la faible pénétration de ses théorisations dans le corps enseignant, le "groupe de relations" n'est pas si exceptionnel que cela en situation scolaire : relégué par certains dans les inter-cours, instauré par d'autres dans quelques espaces laissés libres par la pratique didactique, installé par les plus hardis au centre de leur pédagogie, il apparaît comme un moment privilégié où l'on met entre parenthèses les fonctions exercées par chacun dans le groupe - y compris la fonction enseignante - pour tenter d'établir une véritable communication. Les plus radicaux, comme R. HESS, remarquent que "dans la pratique quotidienne de la pédagogie en lycée,

(1) C. POCHET et F. OURY, Qui c'est l'conseil ?, p. 421.

(2) idem.

il est toujours difficile d'aller "jusqu'au bout du désir "(1); ils proposent alors de sortir de l'école, de permettre au groupe "d'explorer un certain style de rencontre, intégrant les dimensions corporelles et dérivantes "(2), dans des cadres où les contraintes institutionnelles sont moins prégnantes. La maison de jeunes prêtera alors ses locaux, désignant en même temps l'espace théorique où la réconciliation est possible.

L'on assistera alors, dans le domaine scolaire à la juxtaposition de deux types de fonctionnement, l'un réalisant, selon le principe de la division du travail (maître/élèves ou élèves/élèves) une tâche imposée de l'extérieur ou choisie démocratiquement par le groupe; l'autre cherchant à retrouver l'unité fusionnelle brisée par la sectorisation des travaux. Le sociologue F. TONNIES parle d'une opposition entre la société fondée sur la complémentarité des fonctions, le commerce et l'échange des biens et, d'autre part, la communauté dont le vécu affectif assure l'unité (3). Pour lui, la société représente une sorte de réalité dégradée où l'homme a perdu le contact direct avec lui-même et ses semblables et dans laquelle il est contraint de marchander son affection. Contre un tel état de choses, il éprouve une certaine nostalgie pour la communauté affective dont la famille représente, à ses yeux, le modèle. Il suppose qu'il est possible de retrouver certaines formes d'expression affective dans les espaces ouverts dans l'ordre de la production et laisse entrevoir l'hypothèse d'une subversion de la société éloisonnée par une sorte d'insurrection communautaire. Il signale ainsi, dans un contexte tout différent, les deux directions que peut prendre l'institution d'un groupe centré sur l'authenticité de la relation.

(1) La pédagogie institutionnelle, p. 107.

(2) ibid., p. 106.

(3) Cf. F. TONNIES, Communauté et société; cf. également J. LEIF, La sociologie de TONNIES.

En effet, l'on est souvent étonné de la double référence, psychologique et politique, des pratiques non-directives. En réalité, il n'y a pas là de véritable dichotomie: en cherchant à créer un nouveau mode de relations entre les personnes, elles donnent le vécu psychologique comme expérience politique de rupture avec une réalité sociale qui est perçue comme profondément aliénante. Selon le moment et les auteurs, cette rupture se veut militante et prétend agir par contagion sur l'ensemble de la société, ou bien elle se manifeste comme un simple repli vers de petites enclaves de liberté. Triomphalistes dans la mouvance des événements de Mai 1968, les pratiques de groupe se feront plus modestes quand les perspectives de changement politique apparaîtront plus lointaines ou décevantes; il ne s'agira plus, alors, que d'établir de petites niches où l'on tentera de vivre autrement, sans attendre un bouleversement d'ensemble. D. HAMELINE, dans un dialogue où il fait s'opposer un professeur épris de rationalité magistrale et un maître convaincu de l'intérêt immédiat d'expériences de groupe, fait dire à ce dernier: "Renoncer à la perfection du bonheur ne va pas sans courage (...); car le désir d'éternité et la nostalgie de la plénitude ont servi longtemps de prétexte à mépriser les bonheurs précaires" (1).

Accepter d'établir, ici et maintenant, quelque chose qui ressemble à une communication authentique, se trouver ou se retrouver soi-même, expérimenter un rapport à l'autre qui ne laisse place à aucune frustration, cela apparaît finalement comme la seule expérience politique encore possible quand le "grand soir" semble à jamais inaccessible; le politique, jadis fondé dans le psychologique, s'y réfugie maintenant comme sur le seul terrain où il puisse se réaliser sans entraves. Il n'est plus question de reconstruire le monde sur de nouveaux rapports humains, mais de

(1) Dialogue entre maître et sorcier, in Autrement, n° 43, octobre 1982, p. 185

vivre ces rapports à l'abri des déterminations extérieures, du fonctionnalisme imposé par l'organisation sociale, dans des espaces privilégiés où les personnes puissent, enfin, se rencontrer.

Ainsi, militantes ou résignées, les pratiques du groupe de relations s'originent dans la même volonté de permettre que se mettent en place de nouveaux rapports entre les individus et que s'expérimente par là une nouvelle manière d'être ensemble. Au regard de cet objectif, les querelles entre les différents courants que nous avons étudiés s'estompent, dans la mesure où elles concernent bien plus le rapport que ces nouvelles expériences sociales entretiennent avec l'ensemble de la réalité socio-politique que leur propre mode de fonctionnement. A notre sens, ces querelles sont plus significatives de leur arrière-fond idéologique que réellement discriminatoires. Dans la situation scolaire, le groupe centré sur les relations vise toujours l'instauration d'une nouvelle expérience relationnelle entre les élèves et, en tant que tel, il nous semble être pris du vertige fusionnel que les plus radicaux n'hésitent pas à assimiler au délire dionysiaque. Aussi n'est-il pas abusif de l'étudier comme une réalité homogène, sous le double éclairage que suggère M. LOBROT quand il fait l'inventaire des critiques qui lui sont faites : " On rencontre tout d'abord, écrit-il, une série d'objections qui consistent à critiquer le caractère "fermé" de ces expériences (...). Créer un lieu de bonheur et l'euphorie dans lequel les individus ont l'illusion de s'aimer et d'avoir résolu leurs problèmes (...) est non seulement illusoire, car cela est impossible dans la situation actuelle, mais dangereux, car cela détourne les participants des vrais problèmes... Un second type d'objections consiste à faire, au contraire, comme si ces expériences étaient parfaitement "ouvertes" et comme si les phénomènes que l'on y rencontre ne faisaient que reproduire les

phénomènes de la société globale "(1).

M. LOBROT considère que ces deux types d'objections s'annulent entre elles; pour notre part, nous allons prendre l'analyse sous ces deux aspects, avant de nous interroger sur l'éventualité d'une annulation réciproque.

Le groupe comme lieu clos, champ mythique de réconciliation

Rien n'est plus marquant chez les théoriciens du groupe de relations que leur aversion pour le modèle industriel et l'organisation économique: l'existence d'une tâche, la recherche d'une efficacité dans la production, leur apparaissent comme l'introduction subreptice de la directivité. Les exigences qui se font jour dans un tel cadre ne manquent pas, à leurs yeux, de contraindre au moins une partie des participants à abandonner leur autonomie pour se rallier passivement à un leader chargé de l'organisation d'ensemble. L'animateur ne tarde pas à y abandonner le souci des personnes au profit de la tâche à réaliser (2). La division du travail n'est pas alors perçue comme un danger majeur parce qu'elle évacue les apprentissages, mais elle est considérée comme une façon de détourner le groupe de ses véritables problèmes qui sont des problèmes de communication.

Or, contrairement à ce qu'affirment les théoriciens de la non-directivité, la centration du maître sur les problèmes de communication ne marque pas une rupture véritable par rapport aux discours traditionnels dans le corps enseignant: comme l'a parfaitement montré J. FILLoux (3), le professeur a tendance à

(1) L'animation non-directive des groupes, p. 98.

(2) ibid., pp. 203 à 206

(3) cf. Du contrat pédagogique.

sous-évaluer sa fonction didactique au profit de son rôle de conseiller psychologique auprès des élèves. Même si sa pratique reste tributaire d'un contenu à enseigner, celui-ci est presque toujours vécu comme un obstacle à sa véritable tâche, qu'il conçoit comme l'établissement "d'une relation privilégiée singulière", dans une espèce de transparence et de communalité" (1). Ainsi se comprend l'attitude habituelle du professeur qui consiste à "masquer la contrainte du savoir institué aux yeux des élèves" (2), à considérer tout dialogue entre eux dont il est exclu comme une forme de rébellion, à cacher ou à justifier maladroitement tout recours à l'autorité, à chercher à percer le secret de chacun et à considérer que la clé de son efficacité est dans la perception de ce qui fait "la personnalité profonde" de l'élève. Ce déni de l'apprentissage, ainsi que le montre J. FILLOUX, est en réalité l'expression d'un savant camouflage, d'un désir de séduction et d'assujettissement, de la volonté de fonder d'autant mieux son pouvoir que l'on en masque l'origine et que l'on en dilue l'exercice dans une série de petites manipulations sournoises. En se prétendant spécialiste des "relations humaines", le maître refuse l'objectivité de sa fonction didactique et exprime "une représentation fantasmatique de l'instance éducative" (3).

Certes, pourrait-on considérer que le professeur non-directif est en mesure d'éviter ce piège puisqu'il renonce délibérément à sa fonction didactique ou la place sous le contrôle du groupe, s'interdit de réintroduire subrepticement une autorité enveloppante et accepte sa vulnérabilité et sa remise en question. Nous nous posons néanmoins deux questions. D'une part, ne participe-t-il pas, à son insu, d'une idéologie du groupe où le savoir

(1) Du contrat pédagogique, p. 61.

(2) *ibid.*, pp. 62 et 63

(3) *ibid.*, p. 318.

représenterait une rupture, quelque chose comme une inégalité qu'il convient avant tout de masquer ? Quel est le prix à payer pour "l'authenticité" de la relation ? N'est-ce pas, tout simplement, la disparition de l'éducateur ? L'altérité que confère le savoir ne doit-elle pas être gommée ? La différence de l'adulte ne doit-elle pas être niée, simplement pour ne pas briser l'harmonie de la relation ? Ainsi s'expliquerait la revendication d'im-maturité que, à la suite de G. LAPASSADE (1), beaucoup d'éduca-teurs ont exprimée, sans toujours très bien la théoriser. Vivre sa spécificité, son âge, ses diplômes, comme une blessure incon-tournable nous semble avoir été le lot de beaucoup. L'animateur non-directif caresse le rêve de l'un-parmi-les-autres, parce que, à ses yeux, la différence implique toujours de quelque façon l'exercice d'un pouvoir et que tout pouvoir obscurcit la rela-tion et chosifie les personnes, dont il fait de simples fonctions. Il y aurait ainsi, derrière ces pratiques, l'affirmation implicite de la nature perverse de tout savoir, comme un retournement radical de la dérive économique qui abolirait la tâche sépara-trice pour accéder à l'unité relationnelle.

D'autre part, l'animateur non-directif ne participe-t-il pas d'une certaine religiosité, au sens où le théologien D. BONHOEFFER la définissait, du fond des geôles nazies, comme "la question individualiste du salut personnel" (2) ? La recherche d'une communication dégagée des contingences matérielles lui appa-raît, en effet, contraire à ce qu'il appelle "le mouvement vers l'autonomie humaine" (3) : analysant l'évolution des connaissances scientifiques, il montre que celles-ci contribuent à donner à l'homme des outils susceptibles de lui permettre de comprendre et

(1) cf. L'entrée dans la vie.

(2) Résistance et soumission, p. 294.

(3) ibid., p. 336

de maîtriser l'univers; quoique cette évolution soit tâtonnante, elle contribue progressivement à le mieux armer et évacue ainsi cette théologie à l'envers qui, au lieu de manifester ce qui, dans l'homme, le grandit, exploite ses faiblesses et exalte ses limites. Mais voilà, dit-il, que, avec la disparition du phénomène religieux, "apparaissent les bâtards sécularisés de la théologie chrétienne, à savoir la philosophie existentielle et la psychothérapie" (1). Pour lui, au moment où la religiosité chrétienne s'essouffle et perd de sa crédibilité, elle est relayée, dans son propre domaine, par une nouvelle théorie de l'intime, une nouvelle métaphysique de l'intériorité qui rejette dans les ténèbres la réalité du monde et de ses combats pour s'intéresser à ce qui serait préservé de tout cela et rechercher la relation dans la "communion" des esprits. En réalité, ce que décrit D. BONHOEFFER n'est-il pas quelque peu présent dans la quête d'un groupe centré exclusivement sur la relation ? N'y assiste-t-on pas au clivage entre des réalités profanes et un univers sacré, dans lequel E. DURKHEIM voit l'essence même du phénomène religieux (2)? Il y aurait ainsi, d'un côté, tout un monde perdu dans l'organisation mécanique, tandis qu'ailleurs, dans un cadre particulier, pourrait affleurer la conscience pure et se manifester la communication authentique. F. LAPLANTINE reconnaît dans ce phénomène "un ritualisme collectif fondé sur de véritables conduites d'inversion" (3). Il explique l'engouement pour le phénomène communautaire par le désir de constituer les petits groupes comme "des lieux saints que l'on investit affectivement de sentiments de toute puissance et de liberté absolue" (4):

"D'un côté, la phratie amoureuse d'elle-même qui se

(1) Résistance et soumission, p. 337.

(2) cf. Les formes élémentaires de la vie religieuse, et en part. p.65.

(3) La culture du psy, p. 135.

(4) idem.

construit, comme toute visée utopique, sur un refus global du temps, de l'histoire et de la mort (...); de l'autre, tout le reste de l'humanité et, en particulier, les grands groupes institués (...) désinvestis sur le mode du rejet excrémental" (1).

D. ANZIEU, pour sa part, rappelle opportunément que les quakers qui "ont contribué à donner à la démocratie américaine sa coloration idéologique, croyaient que la vérité divine ne parle aux hommes que s'ils sont fraternellement assemblés, sans aucune hiérarchie" (2). Cette conviction aurait inspiré, selon lui, certaines théories du groupe et peut-être survit-elle encore à travers la valorisation systématique de la relation dans la pratique pédagogique (3)?

Certes, il n'est pas toujours question, ici, d'abolir le monde; le discours officiel exprime souvent la volonté explicite d'y être présent, il annonce même parfois l'urgence de la tâche de transformation politique. Mais, dans la réalité, ne refuse-t-on pas de prendre en compte tout ce qui pourrait apparaître comme extérieur au groupe ? Ne s'agit-il pas d'exiger de chacun un abandon de ce qui le constitue ailleurs et autrement que comme l'un de ses membres ? Et, plus profondément, l'élucidation de toute transversalité ne peut-elle pas devenir le contrôle absolu par le groupe de toute appartenance extérieure, l'exigence que rien n'échappe à la relation établie ici et maintenant, qu'aucune zone d'ombre, aucune dimension institutionnelle aussi bien que libidinale ne puisse se développer en dehors de lui ? Tout dire, tout

(1) La culture du psy, p. 135.

(2) Dynamique du groupe, in Encyclopedia Universalis, Tome 8, p.50, cf. également D. ANZIEU et J.Y MARTIN, La dynamique des groupes restreints, pp. 55 à 57.

(3) cf., à ce sujet, l'analyse de B. GINISTY, L'éducateur, un nouveau clerc, in Attention ! Ecoles (S. CITRON et coll., pp. 205 à 242).

dévoiler, tout faire dans le groupe, n'est-ce pas accepter sa toute puissance pour vivre en lui une "relation totale" ? Mais quelle est la nature du lien qui en garantit alors l'unité ?

Analysant, sur le plan psychanalytique, "l'illusion groupale" (1), D. ANZIEU montre que tout groupe est d'abord vécu comme un danger et qu'il secrète une angoisse profonde par le fait que la juxtaposition des personnes qu'il manifeste renvoie chacun à son propre corps morcelé: "Le groupe est ressenti par chacun comme un miroir à multiples facettes lui renvoyant une image de lui-même déformée et répétée à l'infini" (2).

On peut supposer, alors, que la distribution des tâches individuelles, même si elle peut apparaître constituer une sorte d'unité organique, ne garantit pas la totalisation qui est nécessaire pour lever complètement la peur d'être détruit. Au contraire, cette diversification des fonctions est une menace supplémentaire; dans la mesure où le lien qui unit les personnes, est strictement fonctionnel, chacun peut imaginer que tel ou tel élément va pouvoir exister en se détachant de l'ensemble, ce qui renverra au fantasme du morcellement physique, dramatisé par l'image insupportable d'un membre de son propre corps continuant à vivre coupé des autres. Il faut donc, pour se préserver d'un tel événement, que chacun, en même temps qu'il est un élément de l'ensemble, coïncide aussi avec la totalité. Seule la conviction partagée que chaque membre est, d'une certaine façon, le groupe à lui seul, sauve l'individu du morcellement que la présence physique des autres et la seule séparation des corps lui fait craindre à tout instant. Pour lutter contre l'angoisse d'être déchiré, la peur d'être

(1) Le groupe et l'inconscient.

(2) ibid., p. 141.

écartelé et de perdre son unité, il est absolument nécessaire que chacune des parties soit exactement superposable au tout; le groupe doit donc produire ce qui, dans le langage courant, s'appellera "l'esprit de corps" et que D. ANZIEU nomme, à la suite d'ERZIEL "le plus grand dénominateur commun des fantasmes individuels" (1). Poussé à la limite, ce mouvement s'accomplit au moment presque magique où les personnes sont réduites à ce dénominateur commun. Là, plus aucun danger de division, l'unité établie dans le groupe renvoie à chaque membre l'unité de lui-même. Le miroir à facettes qui brisait l'image du moi, laisse la place aux deux miroirs face à face qui répercutent à l'infini la même image. L'illusion groupale est alors accomplie : un sentiment d'euphorie s'empare du groupe, chacun s'identifie totalement à lui. FREUD avait analysé ce phénomène comme l'identification des personnes à l'"Idéal commun du moi" incarné par le chef; l'approche de D. ANZIEU ouvre à une interprétation susceptible de mieux nous permettre de comprendre le groupe comme "image d'une toute-puissance narcissique" (2), exigence de l'appropriation totale des personnes par la communauté, d'intégration radicale de toutes les appartenances et négation de toute extériorité. Une analyse plus poussée pourrait peut-être permettre d'identifier ici le modèle de l'inceste (3) ou, comme le soutient J. KRISTEVA, le "fantasme de la toute puissance maternelle" (4). Pour ce qui nous concerne, nous y trouvons seulement l'expression de ce qui nous semble constituer le groupe centré sur les relations comme lieu clos, isolé, érigé en champ mythique de réconciliation par la simple totalisation/abolition des différences individuelles.

(1) Le groupe et l'inconscient, p. 248.

(2) ibid., p. 247.

(3) cf. J.P. BIJEULT et G. TERRIER, L'illusion psychanalytique en éducation, p. 88.

(4) Préface de G. MICHAUD, Ecoles buissonnières, p. 2.

Le groupe comme champ ouvert aux jeux de pouvoir et d'influence

S'il en est ainsi et que chacun des membres du groupe parvient à s'identifier au Moi-idéal qu'ils constituent ensemble, alors il se pourrait bien que M. LOBROT eût raison : l'affirmation selon laquelle le groupe laisse jouer tous les phénomènes d'oppression et reproduit les clivages socio-culturels deviendrait caduque; les différences s'abolissant dans une identification commune, rien ne permettrait de penser que tel ou tel individu pourra s'imposer au détriment de tel ou tel autre. Mais ce serait oublier le mode particulier du fonctionnement identificatoire que nous avons décrit : si chaque individu tend à s'appropriier la totalité de l'imaginaire collectif, il n'intervient pas nécessairement dans son élaboration de la même façon que tous les autres. La négation de l'altérité tient à ce qu'ils ont tous une représentation commune du groupe et non dans le fait que chacun occupe, dans cette représentation, une place comparable avec celle de ses semblables. L'illusion groupale n'est égalitaire qu'en tant que produit; son processus d'élaboration, quant à lui, ne garantit d'aucune façon l'égalité des membres. Aussi ne peut-on éviter d'envisager le groupe comme champ de forces, lieu ouvert aux jeux du pouvoir et de l'influence et dont il faut bien se demander comment et au profit de qui il fonctionne.

Il est un leit-motiv qui revient toujours, sous des formes diverses, dans les justifications théoriques du groupe de relations : il s'agit, dit-on, "de permettre à l'élève comme au maître de ne pas porter de masque" (1), de retrouver "la spontanéité créatrice de l'enfant (...)" et la possibilité d'être soi,

(1) J.C. FILLOUX, Remarques sur l'évolution des tendances pédagogiques, in Pédagogie et psychologie des groupes (A.R.I.P.), p. 63.

de retrouver son être profond..." (1); il s'agit de se dégager des déterminations socio-culturelles, d'oublier les réflexes acquis dans les différents dressages sociaux, pour exprimer sa nature réelle et manifester ce qui fait "l'authenticité" de la personne. La notion d'authenticité joue en effet, ici, un rôle déterminant et nous n'avons pas manqué d'utiliser plusieurs fois ce terme pour exprimer le type de présence à soi et aux autres que l'on prétend instaurer. Un homme, sur ce point, nous semble avoir formalisé de façon particulièrement intéressante cette conception, c'est J.L. MORENO. N'affirme-t-il pas, d'entrée de jeu, dans Les fondements de la sociométrie que "les pierres angulaires du système sociométrique sont les concepts universels de spontanéité et de créativité" (2)? L'objectif qu'il s'assigne est donc "d'inciter (les individus) à être ce qu'ils sont, plus profondément, et plus explicitement qu'ils n'apparaissent dans la vie réelle" (3). Autour de cet axe, J.L.MORENO explore deux directions qui, quoiqu'elles apparaissent contradictoires, n'en constituent pas moins les deux applications légitimes de son projet: d'une part, il met au point une série de tests sociométriques dont l'objectif est de repérer l'organisation des relations affectives dans un groupe et d'optimiser son fonctionnement. D'autre part, à côté de ce qui pourrait sembler une gestion technicienne, voire techniciste, des relations humaines, il propose des méthodes d'expression et de "libération" des personnes dans le jeu de rôle, le psychodrame et le sociodrame. En réalité, ces deux directions de travail participent du même mouvement qui consiste à rechercher ce qui fait la "nature affective profonde" de chaque individu et à fonder sur elle la possibilité de constituer d'un groupe harmonieux. C'est la même orientation qu'avait jadis explorée FOURIER quand celui-ci, après avoir découvert que l'homme est régi par douze passions et

(1) A. SCHUTZENBERGER, Introduction au jeu de rôle, p. 164.

(2) *ibid.*, p. 1.

(3) *ibid.*, p. 44.

et que celles-ci peuvent aboutir à huit-cent-dix combinaisons possibles, avait proposé de constituer la phalange en associant deux représentants, un homme et une femme, de chacun des huit-cent dix caractères définis. Comme FOURIER, J.L. MORENO tente d'organiser le groupe en misant sur "le jeu rationnel des passions" (1).

Toutefois, ce dernier hésite quelque peu sur les conséquences prévisibles de son projet; certes, il ne craint pas de considérer comme légitime l'élimination de deux personnes d'un groupe de travail afin, dit-il, "de supprimer la tension socio-affective" (2) qui pesait sur lui; il envisage même la mise en place d'un véritable "gouvernement sociométrique"... Mais, en même temps, il bâtit une "loi sociogénétique" selon laquelle l'on doit voir à l'oeuvre, dans la genèse de l'organisation de tout groupe, un processus universel de socialisation (3) susceptible, si l'on intervient opportunément, de réaliser une transparence suffisante des relations pour que les phénomènes d'exclusion en soient à jamais bannis. Ce faisant, J.L. MORENO exprime les deux directions possibles qui s'offrent à celui qui veut harmoniser les relations dans un groupe : la direction que nous dirons organisationnelle et celle que nous nommerons spontanéiste. Ce sont aussi les deux solutions dont dispose le maître dans sa classe. Ou bien, en effet, il peut observer les élections affectives dans le groupe et contribuer à ce que chacun y soit situé conformément à ses désirs et à ce qu'il aperçoit de sa "nature"; il intervient alors pour suggérer la constitution de tel ou tel sous-groupe, favorise le déplacement de tel ou tel élève de manière à éviter l'isolement ou la surabondance des relations; il planifie ainsi la complémentarité et peut espérer que, au terme de ce processus,

(1) H. DESROCHE, La société festive, p. 183.

(2) Fondements de la sociométrie, p. 377.

(3) ibid., p. 411.

l'harmonie soit réalisée. Ou bien, il peut faire confiance aux phénomènes de régulation naturelle, laisser les individus se heurter, tâtonner dans leur recherche de l'autre jusqu'à ce qu'ils soient placés de façon satisfaisante. J.L. MORENO appelle ces deux méthodes "planification naturelle" et "planification scientifique" (1) et il conclut qu'elles produisent, à peu de choses près, les mêmes effets : " On pourrait démontrer que les méthodes lentes et "aveugles" qu'emploie la nature, pour sages qu'elles soient apparues à un certain stade de notre connaissance et pour déficientes qu'elles aient semblé à un stade ultérieur , sont valables, prises dans leur totalité "(2).

On mesure la portée d'une telle affirmation et ses conséquences en ce qui concerne le fonctionnement du groupe. Même si le maître n'adhère pas au "libéralisme affectif" de J.L. MORENO, ne peut-on pas penser que la perspective de relations harmonieuses se réduit, concrètement, à une version affective du "right man at the right place" ? Ne peut-on pas imaginer que, en l'absence du contrôle rigoureux d'un psychanalyste, le groupe s'acheminera vers une organisation des pulsions au bénéfice de ceux qui seront capables de manipuler autrui dans leur propre intérêt ou de faire apparaître comme naturelles et sécurisantes les attitudes de soumission à leur égard ? L'on sait que la dépendance peut sembler tout à fait harmonieuse dans la mesure où chacune des parties y "trouve son compte" : aux uns la maîtrise et la puissance, aux autres l'enveloppement bienfaisant et la renonciation à une autonomie qui, même si elle n'est jamais que relative, comporte toujours un risque que l'on évite alors d'affronter (3).

(1) Fondements de la sociométrie, p. 467.

(2) *ibid.*, p. 470.

(3) Cf. l'interrogation d'Y. KLEIN à R. HESS, à propos d'une pratique pédagogique où seraient levés tous les interdits : " Quel enchaînement de comptabilités libidinales allons-nous déclencher, demande-t-il ?" (Ca laisse à désirer, in Cahiers Pédagogiques, n° 176, décembre 1979, p. 23).

Evidemment, dans ce domaine, les clivages socio-culturels jouent de façon un peu moins déterminante que dans le groupe de production...Mais peut-on admettre néanmoins le bel optimiste de M. LOBROT ? "les rapports autoritaires féroces ne peuvent apparaître, affirme-t-il, que dans un milieu "normal" où il est possible d'utiliser certains instruments matériels et humains (par exemple les phénomènes de masse) pour dominer (...). Ils ne peuvent par contre se produire au niveau des groupes restreints qui ne fournissent aucun appui institutionnel à ceux qui veulent dominer les autres" (1).

Est-ce à dire qu'il n'est pas possible que l'on assiste à des phénomènes de pression psychologique, d'isolement ou de tyrannie affective ? M. LOBROT ne le pense pas : il reconnaît que le groupe peut donner lieu à des relations de cette nature (2) mais il indique également que tout cela est sans gravité dans la mesure où "il s'agit d'un système d'échanges complexe dans lequel chacun est à la fois menaçant et menacé, agresseur et agressé" (3). L'absence de pouvoir institutionnel accessible renvoie à une sorte d'égalité radicale au plan affectif; l'impossibilité de transformer une domination passagère en fonction sociale lui paraît suffisante pour écarter tout danger d'oppression véritable dans le groupe. Outre que cette conception néglige les apports théoriques de la psychanalyse et postule, comme le montre G. SNYDERS, que les déterminations extérieures s'arrêtent au seuil de l'école (4), elle nous paraît participer d'une conception du groupe bien particulière : les forces qui s'exercent en son sein

(1) L'animation non-directive des groupes, p. 99.

(2) La pédagogie institutionnelle, pp. 230 et 231.

(3) *ibid.*, p. 231.

(4) Où vont les pédagogies non-directives?, p. 254 à 256.

y sont, en quelque sorte, sacrnalisées, tandis que celles qui s'exercent "du dehors", sous le couvert d'un savoir ou d'une nécessité sociale, y sont vécues comme contraintes aliénantes. Dans le groupe autogéré, il peut y avoir pression, rejet, mais il n'y a pas pouvoir, car le pouvoir c'est ce qui s'exerce dans des fonctions données et les contraint à l'obéissance. On pourrait évidemment rétorquer qu'il est, somme toute, plus facile de repérer et donc de refuser un pouvoir qui s'accepte comme fonction et exerce une autorité précise, que de se détacher d'un processus obscur et diffus d'influence ou de fascination. Mais, en raison même de son aspect surprenant et rapide, l'argumentation de M. LOBROT nous alerte sur le fonctionnement d'un système : en effet, la constitution du groupe comme lieu clos où s'effectue la réconciliation tandis que, derrière les portes, la société continue à chosifier les êtres, rend possible la négation formelle de l'existence du pouvoir dans le groupe. Mais, il y a là quelque chose qui ressemble à une tautologie : l'on définit le pouvoir comme affectation fonctionnelle et, en constituant le groupe comme refus de cette affectation, l'on affirme qu'aucun pouvoir ne règne en son sein. Aucune objection, de toute évidence, ne tient devant une telle argumentation, sauf à se demander si sa cohérence n'est pas seulement rhétorique et ne laisse pas échapper une série de phénomènes qu'il ne suffit peut-être pas de débaptiser pour abolir (1).

Le groupe de relations : une pédagogie à rebours ?

Au total, le groupe centré sur les relations apparaît

(1) C'est, à peu près, la critique que J. PAIN fait à M. LOBROT quand il parle, à son sujet, d'un "volontarisme du pédagogue sur lequel, par décret, la réalité n'a plus de prise" (F.OURY et J. PAIN, Chronique de l'école caserne, p. 326.).

donc comme une tentative pour se débarrasser des déterminations constituées par les compétences scolaires, les situations socio-économiques et les emplacements dans l'ordre de la production. En ce sens, et par ce mouvement, il est évidemment projectif et tourné résolument vers l'avant; il tente de ne pas enfermer chacun dans une fonction strictement ajustée aux résultats déjà établis par son histoire sociale individuelle. Mais, sous un autre angle, le groupe de relations ne s'intéresse-t-il pas, lui aussi, aux personnes sous l'angle de leur passé ? Il ne s'agit plus ici, des compétences sur la base desquelles l'on définissait le rôle de chacun dans l'élaboration d'un projet, mais il s'agit de cet "être profond" de cette nature affective supposée qui doit se dévoiler quand tous les masques ont pu, enfin, être levés. "Mise à nu de la dynamique intérieure de la personne" (1), le groupe cherche à révéler chacun à lui-même et aux autres.

Certes, nous comprenons parfaitement la position de C. ROGERS telle qu'il l'a explicitée dans Le développement de la personne : il n'y a pas incompatibilité entre l'acceptation de soi-même et l'ouverture à l'autre, et ce mouvement, loin de le lier à une définition préalable du moi, le projette en avant, le modifie et l'enrichit. Revenir au sujet n'est donc pas le fixer, le figer dans son passé mais, au contraire, le libérer, lui ouvrir un avenir d'autant plus prometteur qu'il sera intégré au développement de tout son être. Cependant, chaque fois qu'il est amené à décrire les changements intervenus dans les personnes au cours d'une expérience de groupe, C. ROGERS précise que les évolutions remarquées apparaissent, d'un côté, sous l'angle de "la plus absolue liberté"(2) mais que, d'un autre point de vue, "toute pensée tout sentiment, toute action du client sont déterminés par ce qui

(1) J.L. MORENO, Psychothérapie de groupe et psychodrame, p. 158.

(2) Liberté pour apprendre ?, p. 295.

les précède" (1). Il adopte ici une position philosophique classique, particulièrement bien formalisée par DESCARTES, selon laquelle le maximum de liberté coïncide avec le maximum de détermination; mais, alors que, chez DESCARTES, l'existence de cette liberté est fondée sur la possibilité toujours existante de se dérober à l'évidence ou d'échapper aux influences qui s'exercent sur le sujet (2), chez C. ROGERS la liberté n'est, en réalité, que le développement des potentialités de la personne, l'expression de ce qui est déjà là, prêt à se manifester si les conditions lui sont favorables. D. HAMELINE a fortement souligné l'aspect écologique du rogerisme (3) et, en effet, la métaphore de la plante déjà toute entière contenue dans la graine, qui se développe si l'environnement le lui permet, semble bien correspondre à la représentation que C. ROGERS se fait du développement personnel. Au plan philosophique, c'est avec HEGEL que le rapprochement est le plus facile à établir (4): la conception hégélienne de l'Histoire comme réalisation d'un principe déjà présent en soi dès l'origine et que les particularités dialectiques de son développement actualisent progressivement - conception que nous avons déjà rencontrée dans notre cheminement - trouve sa correspondance chez C. ROGERS dans la conception d'un sujet qui, "dans sa croissance psychologique optimale (...) fonctionne sans entraves dans la plénitude de ses potentialités organismiques" (5). Or, ce néo-hégélianisme est toujours présent dans les théories du groupe de relations : le développement des personnes y est présenté comme

(1) Liberté pour apprendre ?, p. 295.

(2) Cf. DESCARTES, Lettres, Lettre au P. MESLAND du 9 Février 1645, p. 113.

(3) cf. La liberté d'apprendre -Situation II, p. 24. Cf également Du savoir et des hommes, pp. 200 à 207.

(4) A. DE PERETTI effectue plusieurs fois ce rapprochement (cf. en particulier, Pensée et vérité de C. ROGERS, p. 151).

(5) Liberté pour apprendre ?, p. 296.

expression d'un donné antérieur qu'il ne s'agit que de faire émerger.

L'on comprend bien où peut s'enraciner cette conviction: elle participe de la certitude qu'aucune évolution profonde ne peut être imposée à l'individu autoritairement et de l'extérieur, qu'il est nécessaire que celui-ci effectue lui-même la démarche et que, à vrai dire, selon l'expression de C. ROGERS, "le seul apprentissage qui influence réellement le comportement d'un individu est celui qu'il découvre lui-même et s'approprie" (1). Or, il est particulièrement facile de glisser de cette position à l'affirmation que tout est déjà donné et que l'apprentissage n'est qu'actualisation; pour que le glissement soit possible, il suffit qu'aucun contenu précis ne soit donné à la notion d'apprentissage ou, en d'autres termes, qu'il manque une théorie de la culture. Faute de définir ce qu'il convient d'apprendre, on ne s'apprend que soi-même ou, plus simplement, on s'exprime. Ainsi, quand L. BRUNELLE distingue non-directivité et non-intervention, il effectue le chemin inverse de celui qui mène au renoncement à tout apport extérieur : " La non-directivité inévitable, car n'apprend que qui veut, n'est pas la non-intervention car, pour éprouver le désir de lire, il faut rencontrer des livres" (2).

Il faut, pourrions-nous ajouter, que l'éducateur propose des livres susceptibles à la fois de s'enraciner dans le vécu du lecteur et de lui permettre de le dépasser. Il faut qu'il reconnaisse le pouvoir de l'objet culturel, médiation entre soi et soi, réalité radicalement autre et pourtant si proche, qui m'apparaît avec l'évidence de ce qui fut toujours là, mais qui me projette en avant, au delà de cette image étriquée de moi-même qu'il rend

(1) Liberté pour apprendre ?, p. 152.

(2) Qu'est-ce que la non-directivité ?, p. 149.

caduque à jamais. Le danger de la pédagogie de groupe, nous l'avions déjà découvert à l'examen des théories du groupe de production, c'est de faire de la métaphysique avec de la méthodologie, d'ontologiser en quelque sorte le processus d'apprentissage pour enlever tout être à ce qui doit être appris.

En conséquence, le groupe de relations requiert seulement que chacun "s'avance sans défenses, sans armure, en étant simplement soi" (1). S'il parvient à lever les inhibitions et à faire tomber les étiquettes sociales, il peut alors espérer que se réalisent certaines découvertes, que des individus se trouvent des préoccupations communes, se rapprochent et nouent des amitiés; il y aura bien alors modification apparente de la topologie du groupe, mais le danger, c'est d'assimiler trop vite cette modification des emplacements affectifs à une véritable évolution des personnes. Car, là encore, l'on fonctionne à l'envers : la liberté de parole risque de ramener chacun à la place que son expérience passée lui désigne, en enveloppant les relations interpersonnelles d'une considération bienveillante réciproque. Un tel pronostic est d'ailleurs confirmé par D. ANZIEU qui, du point de vue psychanalytique, considère que la dynamique de groupe issue de K. LEWIN produit simplement "une idéologie des bonnes relations humaines, de la bonne entente, du bon groupe, du bon chef ..." (2). Il est possible que ce type de procédure soit

(1) G. MURY décrit ainsi les découvertes effectuées dans un groupe non-directif, tout en précisant formellement qu'il ne s'agit pas seulement d'une technique thérapeutique, mais bien de ce qui constitue tout acte éducatif: "Le passé lui-même est l'objet de découvertes nombreuses (...) si bien que nous parvenons à ce que C. ROGERS appelle "le septième stade" et qui correspond en général à la conviction tranquille d'avoir entamé une évolution nécessairement ininterrompue (...). Le client se rapproche effectivement de ce qu'il voulait être avant le traitement" (Introduction à la non-directivité, pp. 89 et 91).

(2) Le moniteur et sa fonction interprétante, in D. ANZIEU et col., Le travail psychanalytique dans les groupes, p. 164.

tout à fait légitime dans d'autres cadres que l'institution scolaire: si l'on annonce qu'il s'agit de permettre aux individus d'opérer un retour sur eux-mêmes, de mieux se situer les uns par rapport aux autres en fonction de leur passé, de leurs désirs ou de leurs préoccupations, alors rien ne s'oppose à de telles pratiques correctement maîtrisées. Mais si, en revanche, l'on prétend articuler au désir présent un objet nouveau, ouvrir à d'autres dimensions culturelles, évoquer des perspectives différentes, susceptibles de découvrir d'autres champs à investir... alors il ne peut pas être question de "laisser simplement chacun devenir ce qu'il est".

III - LES PRESUPPOSES DU GROUPE DE RELATIONS : LA NEGATIVITE

D. HAMELINE emploie le terme de "négativité" pour désigner le moment non-directif en pédagogie, dont il indique qu'il repose "sur la dialectique événementielle hic et nunc, engendrant son analyse et devenant instituante, révélatrice des fonctions de l'institué et dès lors, facteur d'optimisation et d'accroissement des variables pour une opération éducative non définie comme commune" (1). En ce qui nous concerne, et dans le prolongement d'une telle définition, nous considérons que la négativité constitue le noyau théorique des propositions pédagogiques qui suggèrent d'abolir les déterminations qui pèsent sur les personnes pour qu'émerge la communication authentique et que s'expérimentent de nouveaux rapports sociaux. Nous avons vu que cette opération peut prendre les formes symétriques de l'abolition par décret ou de l'appropriation par la communauté de toutes formes de transversalité. D'un côté, le groupe se prétend mise entre parenthèses; de l'autre, il exige d'intégrer toutes les dimensions

(1) Du savoir et des hommes, p. 154.

socio-affectives de ses membres. Mais, dans les deux cas, il y a négation de l'extériorité et recherche d'une entité relationnelle où s'effectue l'apprentissage décisif de la communication. Dans ce mouvement, l'authenticité risque, comme nous l'avons montré, de n'être que la mise à jour d'un hypothétique donné dont on n'aurait qu'à découvrir la nature profonde. Expression de soi, réalisation de la personne, reconnaissance du désir, implication personnelle... toutes ces formules esquissent le même mouvement de retour en arrière. Cependant, comme chez les théoriciens du groupe de production, l'on hésite parfois à aller jusqu'au bout et, en même temps que l'on annonce cette volonté de ressusciter l'être profond, il arrive que l'on mette en place des éléments susceptibles d'en permettre l'extension (1). Rappelons donc que la synthèse qui va suivre ne concerne que l'affirmation, fondatrice de bien des textes et des projets pédagogiques de cette deuxième moitié du XXème siècle, selon laquelle le groupe scolaire serait capable d'instaurer une relation nouvelle, de réaliser une micro-société à fonction anticipatrice ou critique, d'en finir avec l'aliénation et le pouvoir.

L'Ecole comme contre-société

L'histoire des idées est riche de descriptions fabuleuses de groupes où seraient enfin réalisés tous les désirs et où l'harmonie pourrait régner entre les individus réconciliés; la plus célèbre d'entre elles est constituée sans aucun doute par L'UTOPIE de Thomas MORE. A UTOPIA, la propriété privée a été supprimée pour ne laisser aucune place à la convoitise; la démocratie a été établie à tous les niveaux pour empêcher l'usurpation du pouvoir par une minorité. Les utopiens vivent en

(1) A ce sujet, nous montrerons plus loin (troisième partie, premier chapitre) à quel point l'oeuvre de J.L. MORENO est significative.

conformité avec la nature qui "invite tous les hommes à s'entr'aider mutuellement et à partager en commun le joyeux festin de la vie" (1). Il n'est pas question ici de discuter la fécondité politique d'un tel modèle, mais sa proximité d'inspiration avec les théories que nous avons présentées nous incite à regarder de plus près comment y sont réparties les différentes tâches nécessaires à la vie collective: "En général chacun est élevé dans la profession de ses parents, car la nature inspire d'habitude le goût de cette profession" (2). Certes, il est admis qu'un enfant puisse briguer une autre place et, dans ce cas, il est adopté par une autre famille, mais ce fait est donné comme une exception et, pour tout dire, s'il se généralisait, il risquerait de briser l'harmonie sociale en y introduisant un trop grand désordre. THOMAS MORE attire ainsi notre attention sur l'aspect fondamentalement entropique de toute utopie. Le mouvement y est limité à la parlerie politique, mais celle-ci laisse intacte l'organisation économique, au point que la répartition des tâches est renvoyée, chez lui, à l'héritabilité. N'assiste-t-on pas à la juxtaposition de deux réalités qui finissent par fonctionner de façon indépendante, garantissant chacune deux ordres de satisfaction spécifiques? D'un côté, le fonctionnement économique dont il conviendrait d'exclure toute initiative inopportune, dans la mesure où elle risquerait d'atteindre à l'équilibre et à la survie même du groupe; d'un autre côté, le fonctionnement démocratique où se réaliserait une sorte de satisfaction participative réduite au seul discours.

Dans le domaine scolaire, le risque est grand de laisser apparaître un tel clivage. Si le groupe de relations n'y est qu'un moment et que les contraintes institutionnelles imposent que soient réinstaurés régulièrement le fonctionnement magistral ou l'organisation

(1) T. MORE, L'Utopie, p. 148.

(2) ibid., p. 124.

en groupe de production, le moment de la négativité ne sera vécu que comme simple compensation dans l'ordre de la parole et de l'affectivité des difficultés ressenties par ailleurs: la relation "authentique" aura alors, non plus un rôle critique par rapport à la division du travail, mais un rôle de contrepoint, dont la fonction sera plutôt de rendre supportable les contraintes extérieures et les phénomènes de pouvoir qui s'exercent dans les autres modes de fonctionnement collectif. Mais si, conscient de ce phénomène souvent dénoncé, le groupe s'engage dans une réorganisation permanente de son vécu économique, il risque, nous l'avons vu, d'en neutraliser complètement les effets : attiré par l'assemblée générale permanente, il vivra toute tâche comme entrave à sa liberté d'initiative. Dans ce cas extrême, et sans faire au groupe un procès dans le domaine de l'acquisition des connaissances qu'il désinvestit alors totalement, on peut se demander si le clivage n'est pas réinstauré entre ce qui est vécu là, à l'école, dans une situation privilégiée, et ce qui, malgré tout, reste vécu à l'extérieur dans la multiplicité des situations socio-économiques des participants. Réduit à un moment de la vie scolaire ou prétendant la totaliser, le groupe risque de s'instaurer comme contre-société affective, et nous semble perdre ainsi toute prétention à une transformation globale de la société; au contraire, dans la mesure où il s'approche le plus près possible de son projet sans toucher à l'ordre économique qui subsiste à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école, il désamorce toute tentative de transformation socio-politique qui semble devenir désormais inutile.

Ce qui est en jeu ici, c'est la possibilité même de fonder un nouvel ordre politique sans toucher à la réalité des déterminations sociales : en posant les problèmes des personnes sans envisager la nature de leur insertion dans le groupe de travail ou leur vécu social à l'extérieur de l'école, l'on s'interdit d'agir sur ce qui structure réellement la société globale, comme la société scolaire. L'on réduit ainsi l'éducation à l'organisation d'un foyer psychologique privilégié, que l'individu, une fois

sorti de l'école, cherchera peut-être à retrouver dans d'autres lieux, mais qui ne représente aucun danger pour l'ensemble social. Que ce projet se trouve régulièrement revivifié chaque fois que les perspectives d'action politique deviennent plus incertaines ne change rien à son fonctionnement : la contre-société groupale campe dans la société sans pouvoir la transformer, ni apparaître comme un modèle plausible. Elle n'est que le moment de négativité par lequel le groupe tente de retrouver l'unité que son fonctionnement économique lui a fait perdre. Ce que réalise tout groupe de production quand il prétend "faire la fête" et subvertir un temps ses divisions sociales, prend ici abusivement la forme d'un projet politique. Mais, comme l'économie productive, la contre-économie festive s'enracine dans le déjà-là; elle substitue seulement au donné des compétences, celui des désirs. L'école cherche encore ses modèles à l'extérieur d'elle-même, dans des réalités sociales qu'elle reproduit à l'instant où elle prétend les renverser.

La communication comme expérience métaphysique

Si le groupe de relations n'atteint pas son projet politique, l'on peut penser néanmoins qu'il permet la découverte d'autrui et réalise une communication avec lui, impossible dans le fonctionnement habituel de la classe. La philosophie qui l'inspire ici a été, avant C. ROGERS, parfaitement exprimée par BERGSON. L'on sait que, pour ce dernier, il est deux moyens d'entrer en contact avec autrui : le premier, radicalement extérieur, consiste à accumuler des points de vue sur une personne, à combiner des informations sur ses appartenances socio-culturelles, ses fonctions sociales antérieures, ses activités et ses performances. "Mais, dit BERGSON, ce qui est proprement elle, ce qui constitue son essence, ne saurait s'apercevoir du dehors, étant intérieur par définition (...) Description, histoire et analyse me laissent ici dans le relatif. Seule la coïncidence avec la personne même me donnerait l'absolu" (1). Il faut donc, si l'on veut connaître

(1) La pensée et le mouvant, p. 179.

vraiment autrui, abandonner l'analyse pour procéder par intuition, "sympathie par laquelle on se transporte à l'intérieur d'un objet pour coïncider avec ce qu'il a d'unique et par conséquent d'inexprimable" (1). BERGSON montre bien que ce type de connaissance est construit sur le modèle de la connaissance que nous pensons avoir de nous-même et de "notre écoulement à travers le temps" (2). Il est possible, pense-t-il, que nous ne communiquions authentiquement avec personne, mais au moins nous sympathisons suffisamment avec nous-même pour apercevoir que ce type de communication est possible.

L'intérêt de la philosophie de BERGSON est de situer d'emblée le problème au plan métaphysique et de signaler que c'est seulement dans ce domaine que la communication peut apparaître comme absolue. Il nous oblige ainsi à préciser le niveau sur lequel l'on se place quand on parle de "relations authentiques": il est question, ou bien du sujet psychologique, ou bien du sujet métaphysique. Dans le premier cas, l'on risque de laisser le champ libre aux phénomènes affectifs; dans le second, l'on se situe sur un plan où l'égalité radicale n'est pas questionnable puisqu'elle est constitutive même de sa définition. Que ce sujet métaphysique soit alors très fortement teinté d'affectivité et puisse, en tant que tel, être contesté aussi bien par le philosophe que par le théologien, ne change pas la différence radicale de son statut : il est posé en référence à l'universalité, comme conscience immanente à la personne et transcendante au monde, fondement ontologique de la dignité humaine. A l'opposé, le sujet affectif est posé comme noeud de désirs et de pulsions,

(1) La pensée et le mouvant, p. 181.

(2) ibid., p. 182.

enracinés non pas dans l'être, mais dans l'histoire de la personne, non plus nécessaire, mais contingent, livré à la différence et non ramené à l'unité. Au regard de cette distinction, se lèvent quelques ambiguïtés; ainsi comprend-on que l'embaras de M. LOBROT en face des réalités conflictuelles du groupe et l'argumentation rapide qu'il développe à ce sujet contrastent avec la sérénité de C. ROGERS affirmant l'orientation fondamentalement positive de l'être humain. M. LOBROT constate l'existence de forces affectives qui ne convergent pas nécessairement vers l'harmonie, et il se contente d'indiquer qu'elles sont sans importance, tandis que C. ROGERS exprime sa confiance dans un "égalitarisme naturel" (1). Certes, ce dernier étaye solidement sa conviction et celle-ci apparaît tout à fait cohérente (2); elle l'est, en effet, dans son domaine propre, qui est celui de la métaphysique. Et les convergences de la pensée rogérienne avec l'humanisme chrétien, qu'analyse parfaitement D. HAMELINE (3), témoignent, sinon de la nature religieuse de sa pensée, du moins de la facilité avec laquelle l'expérience pédagogique qu'il propose peut s'interpréter en termes d'expérience spirituelle (4).

Le groupe de relations se trouve alors devant une alternative délicate : ou bien s'accepter comme champ de forces et courir le risque d'entériner les dépendances et contre-dépendances réciproques, ou bien se définir comme expérience métaphysique

(1) D. HAMELINE, Du savoir et des hommes, p. 203.

(2) cf G. AVANZINI, Immobilisme et novation dans l'institution scolaire, p. 148.

(3) Du savoir et des hommes, pp. 200 et sq.

(4) C. ROGERS se hasarde lui-même, "avec quelque appréhension" à souhaiter que "la prochaine étape de l'apprentissage concerne le domaine de l'intuitif, du psychique, du vaste espace intérieur qui nous habite (...), que l'enseignement innovateur fasse avancer les apprentissages dans le champ fondamental du non-cognitif" (cité par R. RONDEAU, Les groupes en crise?, p. 175).

et se situer délibérément au delà des différences et des conflits, dans la communion spirituelle. On en arrive alors, dans ce dernier cas, à parler de "la communication comme rapport abstrait d'une personne à une autre personne, sans tenir compte du statut social de ces personnes, ni des formes sociales de la communication"(1). La métaphysique fonctionne comme clôture théorique : elle garantit l'égalité bonté de tous les membres sur un plan où elle ne peut être contestée sous peine de paraître attenter à leur dignité. Dans ce domaine, déjà très longuement exploré par des hommes d'inspiration aussi différente que G. SNYDERS (2), D. HAMELINE (3), M. CORNATON (4), il n'est guère nécessaire de pousser plus loin l'analyse : on a suffisamment souligné à quel point la réconciliation provisoire des émotions pouvait camoufler et laisser inchangés les véritables clivages socio-affectifs.

Le projet métaphysique d'une communication totale risque de n'être, à l'école, que la négation formelle des déterminations individuelles et, par là même, de les laisser jouer d'autant plus fortement qu'elles ne font pas l'objet de l'attention de l'éducateur. Il ne reste alors de la "relation authentique" qui était visée que la concordance passagère de quelques affectivités, réunissant un instant les membres du groupe au delà de toutes les réalités qu'ils vivent par ailleurs. En s'installant dans le refus de ce qui constitue sinon la matière du moins le support de la communication, le groupe de relations, à l'instar d'une religiosité souvent dénoncée, pourrait bien se réduire à quelques moments d'effusion collective.

(1) B. CHARLOT, La mystification pédagogique, p. 174.

(2) Cf. Où vont les pédagogies non-directives? et Pédagogie progressiste.

(3) cf. Du savoir et des hommes et La liberté d'apprendre- Situation II.

(4) cf. Groupes et société et Analyse critique de la non-directivité.

La relation comme vérité

Mais si le groupe échoue dans l'ordre du politique et s'épuise dans celui du métaphysique, peut-être peut-il permettre, au moins, de faire l'expérience et l'analyse des rapports socio-affectifs? Sans atteindre l'harmonie dans les relations, il serait l'occasion de produire un savoir, laissant, à la sortie, ses participants mieux armés pour comprendre le fonctionnement des groupes dans lesquels ils seront, plus tard, amenés à s'insérer. Dès 1959, et le fameux numéro du Bulletin de Psychologie qui contribua si fortement à la diffusion de la dynamique de groupe,

J.B. PONTALIS manifeste quelques réticences sur ce point : "Le fait est que, d'abord dérouté par cette référence constante à un groupe comme à un grand fantôme, vous en arrivez rapidement à incarner ce fantôme, à reconnaître ses déplacements, sa consistance, ses avatars et le temps vient, vous félicite-t-on, où vous ne pensez plus individu, mais groupe. Mais, avez-vous rencontré une dimension nouvelle de l'existence ? Y a-t-il eu apprentissage ou endoctrination ? Ne s'est-on pas donné la conclusion avec les prémices? N'est-ce pas là toute la découverte ?"(1)

Dans cette perspective, l'on peut se demander si tout groupe n'est pas amené, simplement, à produire la théorie dont il a besoin pour exister comme groupe : non pas une connaissance sur lui-même, mais une image fictive de sa réalité en tant qu'elle correspond à l'objectif qu'il s'assigne. S'il en est ainsi, il est alors logique que la théorie produite, simple reflet de son projet, se présente sous forme d'une discrimination systématique entre les facteurs favorables à son développement qui sont valorisés et les forces centrifuges dont il convient de se débarrasser à tout prix. La

(1) Réflexions naïves sur quelques expériences de groupe: phénomène et idéologie, Bulletin de Psychologie, n° 158 - 161, 1959, p. 355.

connaissance obtenue dans le groupe se réduit ainsi au repérage de ces différents éléments, l'expérience acquise à l'habileté à valoriser les premiers et à abolir les seconds. En d'autres termes, le groupe fabrique un ensemble complexe de représentations et de thèses à travers lesquelles il se met en scène comme une réalité menacée et grâce auxquelles il croit préserver symboliquement son existence. Le couple intérieur \ extérieur s'érige en catégories morales avec toutes les conséquences idéologiques que cela entraîne : d'une part, le moindre obstacle apparaissant à la périphérie fait l'objet d'une agression et d'une tentative de neutralisation; d'autre part, la moindre difficulté de fonctionnement est interprétée comme une influence de la périphérie et rejetée à l'extérieur. Il est évident alors que le groupe ne trouve en lui que ce qu'il y met; à l'image du solipsiste installé dans une solitude qu'il a proclamée, sa "théorie" est à l'abri de toute objection; elle réduit la nature de son objet à la définition qu'elle donne et peut donc considérer toute contradiction comme inopérante. Sa fonction n'est évidemment pas de décrire la réalité vécue dans le groupe; au contraire, elle la masque ou, plus exactement, autorise légitimement l'exercice de pratiques qui sont en contradiction avec elle, sous la seule condition que l'on en projette l'origine hors du groupe. Ces pratiques perdent alors leur réalité groupale, ce qui, paradoxalement, les autorise à avoir lieu dans le groupe.

Vu sous l'angle de son fonctionnement théorique, ce que produit le groupe est donc un système dualiste; mais, vu sous l'angle de son économie interne, ce système est un compromis entre, d'une part, l'unité du groupe et les renoncements qu'elle impose et, d'autre part, le poids des désirs divergents. Le dualisme proclamé permet de s'adonner légitimement à la dualité. Peut-on, dans ce cas, parler d'apprentissage ou de connaissance, alors que le groupe n'a fait, là encore, selon l'expression de G. BACHELARD, que "traduire ses besoins en connaissances"(1)?

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

R. KAES propose une étude psychanalytique de ce qu'il nomme l'"idéologie du groupe", qui permet de mieux comprendre le phénomène que nous venons de décrire: "L'idéologie, dit-il, fonctionne comme appareil à exclure tout élément régressif menaçant les adhérences narcissiques à l'objet-groupe ou à ses représentants idéaux"(1).

Il lui faut donc assurer l'unité et la pérennité des relations, nier les failles qui pourraient apparaître, enclôtre le groupe de manière que toute agressivité soit projetée fictivement hors de ses frontières et que toutes les énergies qui le constituent convergent vers un but unique. R. KAES pousse évidemment très loin la recherche au plan des significations inconscientes et il s'intéresse en particulier à la genèse de cette idéologie dans le processus groupal (2). Il y distingue trois phases : un premier temps assure d'abord l'unification du groupe en articulant son intégrité à l'intégrité narcissique de chacun de ses membres. Dans un deuxième temps, il s'engage dans l'organisation matérielle et différencie les places et les tâches. Mais ce moment est particulièrement critique, dans la mesure où il porte la menace de l'éclatement; aussi faut-il que le groupe réinstaure son unité dans un troisième mouvement. Or, "deux voies sont désormais possibles" (3) : ou bien "la fétichisation de l'unité" (4), ou bien la restructuration du groupe sur un autre plan que R. KAES nomme "la position mythopoétique" (5). De quoi s'agit-il ? De quitter le domaine idéologique, celui du déni de l'histoire, de l'unité fantasmatique et totalitaire, pour s'engager dans un processus créatif, dans une relation dynamique dont il indique qu'elle n'est possible

(1) L'idéologie, études psychanalytiques, p. 60.

(2) *ibid.* pp. 209 et sq.

(3) *ibid.* p. 219.

(4) *ibid.*, p. 221.

(5) *ibid.*, p. 240.

que par l'introduction d'une "tierce réalité" (1):

"Cette tierce référence qui vient par la culture dans l'espace transitionnel est une garantie contre l'emprise réductrice de l'idéologie" (2).

Seule l'introduction d'un "ailleurs", de quelque chose qui vienne "d'un autre lieu" (3), permet que le groupe ne s'enkyste pas dans le fétichisme de lui-même et contribue à briser le jeu de miroirs. Nous voici donc revenu à l'affirmation de F. OURY sur l'impérieuse nécessité de la médiation. Serions-nous alors ramenés au point de départ ? A l'articulation indispensable entre le groupe de production et le groupe de relations, à la difficile tentative de tenir sur une arête vive, au danger toujours menaçant de juxtaposer simplement les deux instances et de fuir dans l'alternative quand le processus d'alternance ne produit plus les compensations nécessaires?

*

*

*

En réalité, le groupe de relations appelle le groupe de production comme le groupe de production suscite le groupe de relations. L'un et l'autre sont étroitement solidaires et ils partagent à la fois le même fonctionnement à rebours et la même philosophie... La négativité du groupe de relations n'est que l'immédiateté renversée du groupe de production. L'on peut, bien

(1) L'idéologie, études psychanalytiques, p. 251.

(2) idem.

(3) idem.

sûr, tenter de faire jouer les deux types de groupe l'un sur l'autre, les utiliser comme médiations réciproques pour éviter les dangers qui les menacent. La démarche de F. OURY est, à cet égard, l'exemple le plus rigoureux et le plus pertinent; Le plus fragile aussi parce qu'il tente de s'installer sur un fil et que le balancier du maître peut seul éviter la chute. Le plus difficile, enfin, parce qu'il risque toujours d'accumuler les phénomènes qu'il prétend faire se neutraliser. Faut-il conclure alors à l'impasse des pratiques scolaires du groupe, diagnostiquer leur échec à l'examen de leurs exigences ? Nous serions tenté de le faire, mais nous nous demandons s'il n'est pas, plus simplement, suffisant de reconnaître que la notion de groupe n'est pas une bonne "entrée" en pédagogie et qu'elle y joue même le rôle d'un important "obstacle épistémologique".

