

C O N C L U S I O N D E L A
P R E M I E R E P A R T I E

LE GROUPE COMME OBSTACLE EPISTEMOLOGIQUE

"Quand on cherche les conditions psychologiques des progrès de la science, on arrive bientôt à cette conviction que c'est en termes d'obstacles qu'il faut poser le problème de la connaissance scientifique" (1).

Ainsi s'exprime G. BACHELARD en ouverture de La formation de l'esprit scientifique, ajoutant que ces obstacles ne sont pas extérieurs à l'objet étudié, qu'il ne s'agit pas de facteurs parasites qui viendraient en brouiller la connaissance objective, mais qu'ils apparaissent "par une sorte de nécessité fonctionnelle" (2) dans l'élaboration même du savoir sur les choses.

Nous sommes conscient que, en utilisant ici la terminologie bachelardienne, nous risquons de laisser penser que nous considérons la pédagogie comme une science et que nous revendiquons pour la réalité éducative un statut d'objet autonome susceptible d'une approche univoque. Or tel n'est pas là notre projet: nous voulons simplement rechercher comment l'introduction de la notion de groupe en pédagogie a pu produire toute une série

(1) G. BACHELARD, La formation de l'esprit scientifique, p. 12.

(2) idem.

d'images et de pratiques plus ou moins explicitées, paraissant d'abord brouiller toutes les pistes mais, en réalité, articulées entre elles et obéissant à une logique dans l'ordre même de leur constitution. Aussi allons-nous abandonner l'étude des systèmes pour nous demander très concrètement ce qui se passe pour l'éducateur qui se donne pour mission de renverser le modèle de la classe et d'y introduire des pratiques de groupe. Dans une sorte de "mise à plat", nous verrons ainsi apparaître autrement, dans l'acte même de la constitution du groupe, les thèmes que différents auteurs nous ont permis de repérer.

L'obstacle verbal ou le groupe comme image sociale

Dans la pratique quotidienne de la classe, l'introduction d'une méthode de groupe répond, le plus souvent, à des objectifs d'ordre fonctionnel ou simplement stratégiques : dans le premier cas, il s'agit de relayer une méthode expositive défailante, dans le second, de permettre une participation plus "démocratique" des élèves. L'observation permet de constater alors l'existence d'un simple collage entre un enseignement magistral, chargé de garantir le sérieux de la formation, et des pratiques de groupe chargées d'introduire la dimension participative, ludique ou, simplement, de ménager un temps de détente. Selon les situations, l'idéologie du maître, les exigences de l'institution et la sensibilité politique des formés, le dosage des deux techniques varie et, avec lui, ses justifications pédagogiques. Mais, dans tous les cas, un obstacle surgit dès que le mot "groupe" a été prononcé et il tient à l'ensemble des connotations de ce terme : employé hors de l'école, celui-ci recouvre, en effet, deux grands types de pratiques et nous avons parlé, pour les définir, de regroupements à caractère productif, dont les images les plus familières sont fournies par l'atelier, l'usine, le bureau d'étude ou la ferme, et de regroupements à caractère affectif qui renvoient à des réalités sociales comme le cercle d'amis, le clan, la famille (ou, du moins, une certaine

représentation de celle-ci). Dans le premier cas, le ciment du groupe est assuré par la contrainte extérieure de l'objet à produire, plus ou moins intériorisée par chacun des participants; si le degré d'intériorisation est particulièrement fort, l'on parlera alors de groupe à fonctionnement "démocratique" ou auto-régulé; si le degré d'intériorisation est faible, il sera alors nécessaire qu'une autorité incarne l'exigence du produit et, selon l'habileté de celui qui exerce cette autorité et l'état d'esprit des participants, il pourra s'agir plutôt de violence ou de persuasion. Dans le second type de groupes, le ciment est assuré par un certain équilibre des relations affectives qui peut lui-même tendre vers un respect mutuel et une amitié réciproque ou vers l'idéalisation de l'un de ses membres, dont le groupe attend à la fois nourriture et protection.

A ces deux réalités s'en ajoute une troisième, celle du groupe militant, renvoyant à l'image du parti politique ou de la phratrie révolutionnaire. A notre sens pourtant, cela ne constitue pas véritablement un troisième modèle de groupe, mais représente une dimension nouvelle que peuvent prendre les deux premiers : le groupe productif dans sa dimension militante devient une cellule fortement structurée tandis que le groupe affectif se fait groupuscule d'agitation.

A partir de ces trois axes, l'on peut construire une typologie sommaire qui comporte huit types possibles de groupe dont les représentations affleurent à la conscience dès que l'on décide de s'engager dans une pratique de groupe :

- le groupe productif chargé d'une tâche et dont l'efficacité est strictement économique;

- le groupe affectif réunissant des individus qui se donnent comme objectif le bien-être commun dans l'authenticité des relations;

- le groupe productif/affectif qui, réuni d'abord autour d'une tâche, se propose d'améliorer les relations interpersonnelles

pour s'instaurer en groupe affectif (ce modèle est issu, en grande partie, de la formation des adultes);

- le groupe affectif/productif qui rassemble des individus qui se sont choisis en fonction de leurs sympathies réciproques et qui jugent nécessaire de prolonger leur expérience par une activité commune (monter une pièce de théâtre ou créer une communauté à la campagne...);

- le groupe productif-militant qui se donne une mission de transformation sociale et considère son objectif comme bien plus important que l'intérêt immédiat et le plaisir des personnes qui le constituent;

- le groupe affectif-militant qui prétend réaliser la fusion émotive de ses membres et voit dans ce phénomène un moyen particulièrement efficace de subversion socio-politique;

- le groupe productif/affectif-militant qui tente d'instaurer, dans l'activité productive qui l'accapare, de nouveaux rapports interpersonnels fondés sur le respect réciproque, l'amitié entre les personnes et la démocratie directe (projet qu'inspire largement le mouvement coopératif);

- le groupe affectif/productif-militant qui, ayant éprouvé une certaine authenticité des relations, décide de mettre en place une enclave productive qui voudrait apparaître comme un nouveau modèle socio-politique (désir fortement présent dans le mouvement des communautés qui s'est développé dans les années 70).

Il existe, évidemment, de nombreuses passerelles d'un type à un autre et la plupart des groupes réels oscillent entre plusieurs d'entre eux; mais, sans prétendre épuiser la sociologie des groupes, cette typologie représente néanmoins un ensemble d'images familières qui sont présentes dans l'esprit du maître et parmi lesquelles il va opérer certains choix. Deux facteurs entrent alors en ligne de compte : sa réalité psychologique et ses options idéologiques. En ce qui concerne le facteur psychologique constitué par la personnalité du maître, l'on peut distinguer, selon la proposition de D. HAMELINE (1) trois types

(1) Du savoir et des hommes, p. 67.

de modalités d'intervention : l'intervention maternante, enveloppante et prévenante; l'intervention paternante, prophétique et dynamique; l'intervention fraternante, où le maître refuse d'exercer le pouvoir. En ce qui concerne les options idéologiques, trois possibilités semblent également se présenter : le maître peut avoir une visée religieuse, qui l'amène à rechercher l'expression d'une certaine spiritualité, un projet moderniste, qui le pousse à adapter l'école à la réalité sociale ou une option révolutionnaire, qui l'amène à concevoir sa pratique comme un moyen de subversion. En combinant les types d'intervention psychologiques et les options idéologiques, l'on obtient alors le tableau suivant :

	idéologie religieuse	idéologie moderniste	idéologie révolutionnaire
intervention maternante	groupe affectif / productif (type monastère)	groupe affectif / productif (type centre social)	groupe productif / affectif - militant (type coopérative autogérée) groupe affectif / productif - militant (type communauté alternative)
intervention paternante	groupe productif / affectif (type célébration)	groupe productif (type atelier)	groupe productif - militant (type cellule politique)
intervention fraternante	groupe affectif (type aumônerie)	groupe productif / affectif (type formation des adultes)	groupe affectif - militant (type groupuscule gauchiste)

Bien évidemment, les exemples que nous donnons ici, pour chaque type de groupes, le sont à titre indicatif et bien d'autres seraient possibles. Ils reposent plus, nous en sommes conscient, sur une certaine représentation des pratiques sociales désignées que sur la réalité de ces pratiques. Ils interviennent simplement comme modèles implicites, fournissant au maître une série d'indices concernant le langage à utiliser, les techniques à mettre en oeuvre et le comportement attendu des participants.

Mais, pour comprendre plus complètement l'évolution des groupes en situation scolaire, il faut faire intervenir également les contraintes extérieures qui pèsent sur eux; celles-ci peuvent, en effet, infléchir sensiblement telle ou telle pratique, contraignant le professeur ou l'instituteur à adopter un type voisin, soit que celui-ci soit mieux accepté par l'environnement, soit que, au contraire, l'hostilité rencontrée le pousse à radicaliser ses positions et à évoluer vers une idéologie plus révolutionnaire. Cela est particulièrement vrai en ce qui concerne les pratiques inspirées par l'idéologie moderniste : un environnement défavorable pourra jouer sur elles dans le sens d'un repliement vers la tentation "spirituelle" ou bien d'une fuite vers la provocation révolutionnaire. Il reste que, dans tous les cas, c'est le même obstacle qui fonctionne. La pratique du groupe apparaît comme n'ayant pas de spécificité scolaire; elle est alors référée à des réalités sociales extérieures à l'école. Dans ces conditions, son évaluation se fait par comparaison avec le modèle imité, dont l'approche semble, seule, pouvoir signifier la réussite. Les critiques que l'on peut faire de l'extérieur ne peuvent guère, dans ces conditions, être opérantes, car elles sont formulées au nom d'un autre modèle donné comme préférable; les conflits entre partisans des différents types de groupe s'épuisent en arguments irrecevables... chacun a choisi hors de l'école son cadre de référence; la querelle, malgré les apparences, n'est pas scolaire; elle occulte le débat proprement pédagogique, elle fonctionne, en un mot, comme "obstacle épistémologique".

L'obstacle de l'expérience première ou le groupe comme trésor

Le professeur ou l'instituteur qui décident de s'engager dans une pratique de groupe retournent, on l'a vu, l'image qu'ils se font de la classe traditionnelle; ils estiment que cette classe, en ne considérant les individus que comme une collection indifférenciée ouverte à l'assimilation d'un savoir unique, mutile gravement les êtres, les ramène au rang de simples réceptacles, les ignore en tant que sujets. Ils voient dans ce processus une opération d'uniformisation que l'usage de la blouse a pu, un temps, manifester et qui continue à s'imposer, malgré les apparences, dans la distribution de connaissances identiques à chacun et la proposition d'un modèle abstrait à imiter. En opérant cette critique, ils ne signalent pas toujours que cela a pu être l'expression d'une volonté légitime de ne pas laisser jouer les inégalités et de fournir à tous les élèves les contenus culturels nécessaires à leur émancipation. Car, pour le praticien du groupe, l'essentiel est de renverser la perspective, de revenir à la réalité première qui s'impose en face d'une classe : la diversité.

Le passage de la classe au groupe se présente, en effet, comme l'acceptation d'un fait primitif indiscutable : il existe des différences entre les élèves et celles-ci se manifestent aussi bien dans le domaine physique, dans celui des appartenances socio-culturelles que dans celui, plus difficile à saisir, que l'on nommera, selon les époques et les idéologies de référence, les intérêts, les besoins, les motivations ou les désirs. Ce retour au concret apparaît ainsi comme une démarche à la fois réaliste et respectueuse, susceptible de fonder, bien plus que la négation formelle des différences individuelles, une véritable pédagogie.

Or, comme le montre G. BACHELARD, le concret est toujours infiniment séduisant, il se donne comme un ensemble de

caractéristiques pittoresques (1), il est, en réalité, "trop intéressant" (2). Observons l'attitude spontanée du maître: la considération du groupe d'élèves l'amène à remarquer telle ou telle particularité individuelle, à noter la facilité d'un tel dans tel domaine, à s'attacher à l'attitude curieuse de tel autre, à identifier les possibilités originales offertes par la situation particulière d'un troisième. Il va ainsi procéder à un inventaire des ressources qu'il perçoit dans le groupe, répertorier toutes les possibilités qu'il offre, persuadé qu'il permet à chacun d'exprimer ce qui fait sa spécificité. C'est l'image du trésor qui affleure alors à sa conscience : le groupe est vécu comme un ensemble extraordinaire de richesses qui se donnent à sa contemplation émerveillée.

Cette attitude ne procède pas d'un choix idéologique, car le maître ne s'inspire pas ici d'une théorie des dons, qu'il condamne, le plus souvent, par ailleurs; elle est simplement l'attitude naturelle de celui qui, se tournant vers le concret, se laisse fasciner par les miroitements d'une réalité multiple qu'il tente de saisir. Ainsi est-il tout occupé à demander à chacun de se dire, de manifester ses compétences, d'exprimer ses centres d'intérêt. Ce processus, pour lui, est d'abord une manière de faire connaissance avec le groupe ou, plus exactement, de sentir sa classe comme groupe. Mais cette façon d'engager le contact est déjà une pratique de groupe, elle définit un mode de fonctionnement et organise l'espace dans lequel s'effectuera tout travail ultérieur. A travers elle, déjà, perce la division du travail, non pas au nom d'un choix pédagogique délibéré, mais dans l'acte même de constitution de la classe comme groupe. Il se passe là quelque chose que les redressements ultérieurs chercheront parfois à ruiner, mais qui conservera l'emprise tenace de l'expérience première :

(1) La formation de l'esprit scientifique, p. 34.

(2) ibid., p. 54.

comment dépasser, en effet, cette évidence qui se donne d'emblée comme constitutive du groupe ? Le risque, ici, est très grand de s'en tenir à une attitude légitime et dangereuse à la fois : ce qui, dans la prise de connaissance, a pu apparaître comme un respect de l'altérité, une attention à la spécificité de chacun, pourra se pérenniser d'autant plus facilement que le groupe aura vécu intensément cette phase de son existence et qu'il percevra toute intervention de l'éducateur, pour en modifier l'organisation, comme une violence irréparable. Les plus prudentes tentatives d'articuler au désir de chacun un objet nouveau seront vraisemblablement vouées à l'échec car opérant un déplacement insupportable.

L'obstacle de la connaissance générale ou le groupe
comme atome

Aux images éclatées et colorées de la connaissance première du groupe, s'oppose très vite un nouvel obstacle qui est celui d'une connaissance générale ou, plus exactement, de la connaissance du groupe comme généralité. Déjà, dans la perception première, l'esprit croyant saisir toutes les particularités, s'est, le plus souvent, arrêté sur quelques uns de ses éléments : il est apparu dans le groupe des points lumineux, plus significatifs, qui ont provoqué plus de résonance; le maître a repéré quelques caractéristiques individuelles marquantes, concordantes avec son projet propre, sa représentation du groupe, ses références socio-culturelles et ses implications affectives. Or, "la pensée inconsciente, dit G. BACHELARD, s'agglomère autour de ces noyaux et ainsi l'esprit s'introvertit et s'immobilise" (1). C'est alors que, à l'attrait de la singularité, va se substituer une généralisation hâtive: certains faits observés sont privilégiés et isolés; l'esprit concret cède la place à l'esprit systématique, l'observation exacte de la partie se donne comme théorie du tout. Dans la

(1) La formation de l'esprit scientifique, p. 45.

pratique, ce phénomène se manifeste par l'affirmation rapide d'un "intérêt" du groupe, cristallisé autour de quelques points forts, sur lesquels l'on va prendre appui pour engager un projet.

Or, cette façon de procéder est, elle aussi, une nécessité fonctionnelle : il faut bien, en effet, mettre un terme à la considération du groupe comme ensemble de richesses hétéroclites, car celle-ci, établie pour le constituer, risquerait finalement de le dissoudre. Il faut surmonter, d'une façon ou d'une autre, la contradiction entre la reconnaissance des différences interindividuelles, qui constitue la classe en groupe, et la menace d'éclatement que cette reconnaissance fait peser sur lui. Le premier moyen à la disposition du maître pour sortir de la difficulté est d'interrompre l'inventaire des ressources dès que celles-ci font surgir quelques axes suffisamment puissants pour que, à partir d'eux, puisse s'ébaucher une activité: on exploitera alors la compétence affirmée de l'un des membres dans un secteur donné, les matériaux apportés opportunément par un second, l'intervention providentielle d'un père ou d'un ami d'un troisième. Le groupe s'engagera dans un projet qui apparaîtra en continuité avec l'inventaire qu'il vient de faire, intégrant et arrêtant à la fois la considération première de sa diversité. Dans le langage habituel l'on parlera, à ce moment là, d'un groupe qui a trouvé une certaine cohésion, acquis une certaine solidité ou pris sa "vitesse de croisière". L'image qui affleure ici n'est plus celle du trésor, mais celle de l'orchestre "où chacun joue sa note dans le concert général"(1), ou, mieux encore, celle de l'atome; non plus un ensemble de richesses juxtaposées, mais un ensemble dynamique d'énergies dont la stabilité est liée à une série d'attractions réciproques et qui est projeté dans un mouvement au delà de lui-même: quelques uns des membres sont parvenus à relier leurs compétences

(1) J. DEWEY, L'Ecole et l'enfant, p. 29.

pour dégager le profil possible d'une activité; le reste des participants s'agglutine autour de cet atome providentiel.

Cette attitude, pas plus que celle liée à l'expérience première, ne procède d'un choix idéologique : elle apparaît dans le mouvement même du groupe comme un moyen d'immobiliser la parcellisation première en s'appuyant sur les découvertes qu'elle a pu permettre. Or, là encore, cette façon de procéder n'est pas pédagogiquement neutre : elle est déjà une mise en place de la division du travail, l'organisation d'une topologie où chacun occupe la place que lui désignent l'importance et le pittoresque des apports qu'il peut faire au groupe, en fonction des contingences particulières de son existence extra-scolaire.

L'obstacle substantialiste ou le groupe comme graine

Mais une nouvelle difficulté ne tarde pas à intervenir; comment éviter, en effet, que certains participants ne se sentent mis à l'écart, ou ne se considèrent que comme simples spectateurs de l'activité collective ? Organisé autour de quelques uns, le groupe néglige les apports des autres : cela est, certes, une nécessité pour ne pas se disperser dans un inventaire permanent, mais c'est aussi une source extraordinaire de frustrations. Il faut donc que les personnes exclues reçoivent par ailleurs la gratification affective d'appartenir à un ensemble qui dépasse la réalité économique... "Une substance précieuse doit être cherchée, pour ainsi dire, en profondeur" (1). Se constitue alors l'idée qu'une intériorité pourrait apparaître si l'on parvenait à dépasser les apparences séparatrices. Nourri par l'image familière de l'enveloppe et du contenu, de l'âme et du corps, le groupe va se mettre en quête de quelque chose qui puisse lui conférer une sorte d'intimité collective, cachée derrière l'éclatement de ses pratiques.

(1) G. BACHELARD, La formation de l'esprit scientifique, p. 120.

Dans le concret, cela représente le moment où l'on charge le vécu relationnel affectif de compenser les contradictions productives et d'assurer, en deçà, l'harmonie entre les individus. L'instance économique subsiste ici, mais on lui adjoint une deuxième instance, apparemment contradictoire avec elle et qui, en réalité, lui permet de continuer à exister. Une image est chargée de représenter et d'articuler ces deux instances, c'est celle de la graine : principe unique, substance homogène et pourtant porteuse de toutes les différenciations de sa croissance. Chacun, quelle que soit la place qu'il occupe dans le développement du groupe, participe de l'origine, dont il est, en quelque sorte, toujours l'expression. L'on trouve diverses variantes de cette métaphore: la vie du groupe peut être également comparée à celle d'une personne ou d'un animal... Dans tous les cas, cependant, il s'agit de contenir dans une même réalité la multiplicité des fonctions et l'unité d'une origine. L'on sait que Méhenius AGRIPPA, cinq siècles avant Jésus-Christ, avait déjà utilisé l'image du corps humain pour mettre fin à une révolte de la plèbe, désignant par là l'usage idéologique qui pouvait en être fait. En cherchant à compenser la division du travail par le sentiment d'appartenir à la même unité, le groupe ordonne virtuellement à chacun de rester à sa place, il rencontre un nouvel obstacle qui l'empêche de promouvoir les apprentissages individuels.

Or, ce phénomène, à nouveau, n'est pas contingent; il intervient nécessairement pour que le groupe ne sombre pas dans de perpétuels conflits et puisse continuer à exister malgré les frustrations qu'il engendre. Dès que les obstacles de l'expérience première et de la connaissance générale ont été dépassés, s'il se trouve qu'ils ne se sont pas incrustés dans la pratique de la classe, l'obstacle substantialiste surgit à son tour.

L'obstacle animiste ou le groupe comme flamme

Il est difficile pour un groupe scolaire de s'arrêter à ce moment de son évolution; cela peut le satisfaire un temps, mais l'objectivité introduite par la tâche matérielle devient vite une entrave à l'unité relationnelle. Quand il produit, le groupe ne vit plus, il se disperse dans la multiplicité de ses déterminations, il est ramené à l'image de son commencement, alors qu'il croyait l'avoir oubliée en s'inventant une origine. Chaque activité le renvoie à la première prise de connaissance, à cette série de visages et de corps du premier jour de classe; elle souille la splendeur de son intériorité par l'action, elle a un arrière-goût de mort. C'est alors le moment où l'on se met à parler pour pouvoir ne plus faire, et la parole, ici, est synonyme de vie. Au sortir d'une discussion interminable où l'on aura examiné et rejeté successivement une série de projets, le maître aura cette satisfaction profonde d'avoir pu contempler une sorte de morceau de vie à l'état pur. Dans le langage courant, il parlera d'un groupe enfin vivant dans lequel passe un souffle, un élan, une flamme. Ce n'est plus l'image de la graine et de sa patiente croissance qui alimente son discours; il ne conserve de cette métaphore que l'idée de quelque chose qui se développe, mais ce mouvement ne doit plus fabriquer des différences, il doit, au contraire, les nier. L'image de la fusion va alors s'imposer, avec l'ensemble des connotations familières qui lui sont attachées : le feu se nourrit de matériaux, abolit leurs identités, se définit et se renouvelle à chaque instant; il fait, en quelque sorte, de la vie avec de la mort. Mais le feu est aussi dangereux et il convient qu'il inquiète, qu'il effraie, qu'il menace; il appartient au feu de pouvoir tout embraser. Dans le même temps, donc, le groupe se définit une unité et une mission; il doit enflammer son entourage, se propager le plus loin possible... A sa capacité de diffuser la subversion, il mesure l'authenticité de la fusion intérieure; quand il n'inspire plus la crainte c'est que la flamme baisse et que, dans les braises encore rouges, l'on retrouve déjà les différences originelles.

De multiples facteurs, à l'école, empêchent le groupe de parvenir à ce stade de son développement et de s'y maintenir durablement. Cependant, il peut en faire l'expérience passagère dans un silence, un chahut, un moment d'émotion ou une discussion particulièrement animée. Le maître vit souvent avec la conscience que ces moments là représentent les plus grandes réussites de sa pratique pédagogique. Même écourtés, réduits à quelques instants de miracle, ce sont les véritables aboutissements et l'on y sent "battre le coeur du groupe". Il ne faut pas s'étonner alors que cette valorisation du moment fusionnel se manifeste si nettement dans les écrits pédagogiques et les compte-rendus d'expérience : quelle que soit son importance quantitative, celui-ci bénéficie d'une valeur symbolique qui le rend incomparable avec toutes les autres pratiques; et même s'il n'est atteint qu'une fois, dans une occasion exceptionnelle, cela justifie que l'on échafaude une théorie complète autour de lui (1).

Dépassement de l'obstacle substantialiste, le moment animiste du groupe l'engage vers une fuite de la situation scolaire. Peut-être, cependant, peut-on espérer quelques effets en retour? Mais de quel ordre peuvent-ils être? Dévalorisée, la situation scolaire sera investie comme un lieu négatif, ou encore comme une sorte de contrainte nécessaire, un mauvais moment à passer dont il convient de se tirer le moins mal possible. Parce qu'il refuse de se compromettre dans le fonctionnement économique, le moment animiste n'opère qu'un déni symbolique des contradictions et des cloisonnements de l'économie productive du groupe. La réconciliation attendue avec le savoir et avec autrui ne peut s'aliéner dans la réorganisation pédagogique, sous peine de se dévaloriser, de

(1) Je suis moi-même tombé dans ce travers, à l'instar de R. HESS, qui construit tout un chapitre de son ouvrage La Pédagogie institutionnelle, sous le titre très général "enseigner aujourd'hui", autour du compte-rendu d'une seule journée avec sa classe où ce point de fusion lui a semblé atteint (pp. 90 à 107).

redisperser dans l'activité matérielle l'énergie fusionnelle qu'il convient, au contraire, de ranimer précieusement le plus souvent possible.

Néanmoins, l'obstacle animiste peut aussi être dépassé; non pour revenir aux obstacles antérieurs, mais pour s'appuyer sur ce qui, en lui, est source de progression; car cet obstacle, précisément à cause de sa négativité, porte l'espérance d'une rupture possible avec les déterminations premières. Confusément, sur un terrain qui est celui de l'émotion, il contribue à inverser la pédagogie à rebours que nous avons décrite. Même si le vocabulaire qu'il emploie, les dispositifs qu'il met en place, restent tributaires d'une idéologie du donné à révéler, dans ses manifestations les plus radicales, il ébauche quelque chose qui est d'un ordre tout différent: l'affirmation que l'objectif du pédagogue n'est pas à rechercher dans le passé mais dans la négation de ce passé. Il esquisse une démarche projective, il fait fonction d'opérateur d'ouverture : " Que dire d'une réalité qui ne serait pas habitée par l'ailleurs ou le "ne pas encore"? C'est celle d'un enfermement sans porte ouverte sur l'avenir, d'une pétrification sans fenêtre, ouverte sur le large. Un ordre sans progrès. Une stabilité sans changement. Une certitude sans espérance... Une mémoire sans imagination" (1).

Le groupe de production, figé dans l'expérience première de la diversité, clôturé le réel, le reproduit sans ouvrir vraiment à sa transformation. Le groupe fusionnel reconstitue une topologie affective toute aussi figée et dangereuse... Mais, dans ses expériences-limites, poussé au bout de sa propre logique, il dit quelque chose comme : "il faut se tourner vers l'avenir".

(1) H. DESROCHE, Le projet coopératif, p. 35.

Au regard de cette interprétation, les pédagogies de groupe pourraient apparaître comme un immense détour pour revenir à la question de l'apprentissage individuel après avoir surmonté successivement tous les obstacles épistémologiques attachés à la notion de groupe. Au bout du compte, peut-être a-t-il fallu que certains fassent ce détour, refassent le chemin de l'expérience première jusqu'à la fusion animiste du groupe pour qu'ils puissent accéder à la spécificité du pédagogique ? Démarche longue et tâtonnante, et à l'issue de laquelle l'on peut espérer parvenir à un résultat apparemment bien maigre et pourtant véritablement décisif : la certitude que la fonction du pédagogue ne se situe pas dans la contemplation des aptitudes qui se révèlent, mais dans l'intervention pour ouvrir de nouveaux champs, offrir de nouvelles compétences et autoriser, par là, de nouveaux désirs...

"L'Ecole, dit J. CHATEAU, n'est pas faite en vue de la productivité du groupe, ni même en vue de sa cohésion, elle est faite en vue du développement intégral de chaque individu" (1).



(1) Ecole et éducation, p. 43; c'est nous qui soulignons.