

### C H A P I T R E      I I I

#### A PROPOS D'UNE EXPERIMENTATION PEDAGOGIQUE

Etablissement privé sous contrat d'association et comprenant quatre cent cinquante élèves, le collège Saint-Louis a entrepris en 1972 une expérimentation pédagogique et obtenu en 1976 le statut officiel d'établissement "chargé d'expérimentation". A ce titre, il est sous tutelle du Laboratoire de Pédagogie Expérimentale de l'Université LYON II et son travail fait l'objet de procédures systématiques d'évaluation (1).

L'intitulé de l'expérimentation, tel qu'il apparaît dès la première déclaration au Ministère de l'Education, est le suivant :

" Mise en place d'un modèle pédagogique alliant le travail individualisé et le travail de groupe, en vue de compenser l'abandon des filières en sixième et cinquième. Tentative de mesure conjointe des apports de l'individualisation et du travail de groupe".

Ainsi se trouvent définies les deux orientations qui allaient marquer la recherche au cours des six années dont nous allons sommairement présenter l'évolution (2).

---

(1) J'assure personnellement des fonctions de coordination pédagogique dans l'établissement depuis septembre 1976.

(2) 1976-1977 à 1981-1982.

A l'origine, les professeurs ont, en effet, souhaité, avant que cela soit imposé, supprimer les filières dont l'aspect discriminatoire leur paraissait inacceptable. Ils ont alors pris contact avec diverses expériences et le Collège de Longwy, animé par le P. FEDER, leur a paru constituer un modèle particulièrement fécond; l'on y pratiquait alors le "travail indépendant" (1) s'inspirant des recherches de P. FAURE et de l'A. I. R. A. P. (2). Cette méthode leur a semblé un moyen particulièrement pertinent pour adapter une progression rigoureuse au niveau de chaque élève et éviter ainsi les retards chroniques qui ne manquaient pas de se produire chacun fois qu'ils tentaient d'imposer à tous un même rythme d'acquisition. Ils ont donc élaboré, pour l'ensemble des matières d'enseignement, une quantité considérable de fiches de travail individualisé en même temps qu'ils concevaient un emploi du temps extrêmement souple, permettant à chaque élève d'augmenter ou de diminuer notablement son temps de travail dans chaque discipline, en fonction de son point de départ et de sa vitesse d'acquisition.

Mais, dans un tel cadre, la suppression de toute structure de groupe leur est apparue un grave danger et, contre la menace d'éclatement socio-affectif qu'elle représentait, ils ont mis en place deux types d'activités : les ateliers et les vies de groupe. Les premiers étaient conçus pour permettre aux élèves de faire l'expérience d'un travail commun, tandis que la vie de groupe prétendait réguler les relations entre les personnes et ouvrir à la prise en charge de certains secteurs du collège par les élèves eux-mêmes. Les ateliers furent confiés essentiellement

---

(1) Ces termes sont ici employés dans le sens d'un travail strictement individuel, effectué à partir de fiches ou de documents préparés par le professeur; pour reprendre la terminologie que nous avons utilisée au chapitre précédent, il s'agit d'une méthode d'individualisation et non de personnalisation.

(2) cf. M. FEDER, Un collège sans classe, ça existe.

aux professeurs des disciplines artistiques, à quelques professeurs de Lettres qui proposèrent des activités de théâtre ou de cinéma, à des éducateurs de l'école qui pouvaient avoir une compétence donnée (photographie, yoga, etc...) et à quelques parents qui acceptaient d'intervenir pour animer des travaux d'expression orale ou corporelle; ils occupaient une demi-journée par semaine et les élèves s'y inscrivaient librement pour une série de six séances. Les vies de groupe rassemblaient, de leur côté, les mêmes élèves au cours de toute une année scolaire et étaient confiées à des professeurs qui disposaient alors d'une à deux heures hebdomadaires pour leur animation; dans ce cadre, ils étaient déchargés de toute tâche d'enseignement d'une matière donnée et pouvaient se centrer sur le groupe et ses problèmes (1).

En réalité, il y avait donc bien, dès le départ de l'expérimentation, la volonté de développer simultanément l'individualisation et les expériences de groupe. La première était chargée de garantir les acquisitions scolaires, les secondes étaient investies d'un projet éducatif plus large. Pouvait-on procéder, comme l'indiquait l'intitulé de l'expérimentation, à une "mesure conjointe de leurs apports" dès lors que ces deux types de pratique ne se donnaient pas le même objectif ? Le fait est que cette mesure conjointe n'a pas eu lieu mais que l'on a assisté, en revanche, à une double évolution, aboutissant à la fois à un profond remaniement de la notion d'individualisation et à une remise en question radicale de la notion de groupe. Bien évidemment, ces deux mouvements ont été profondément liés; pour la clarté de la démonstration, nous les présenterons cependant successivement avant d'indiquer leur mode d'interaction. Nous nous permettrons,

---

(1) L'effectif des ateliers était d'à peu près quinze élèves. Par contre, l'effectif des vies de groupe a considérablement varié (entre quatorze et trente élèves), en fonction d'impératifs administratifs et financiers.

ici, d'être très concret et notre discours pourra paraître anecdotique au regard des précédents développements. C'est que nous pensons que les intentions pédagogiques s'éprouvent à la considération des pratiques qu'elles suscitent et qu'il n'est guère, pour l'éducateur, de fait mineur à partir du moment où le devenir des personnes est en jeu.

## I - LA REMISE EN QUESTION DE LA NOTION DE GROUPE

### L'impossible double fonction de la vie de groupe

Dès le départ, la vie de groupe est censée assumer une double tâche : d'une part, elle se veut soutien affectif, lieu de socialisation et moyen de réguler les relations dans le groupe; d'autre part, elle se présente comme un outil permettant aux professeurs d'aider les élèves dans leur travail et de gérer avec eux l'ensemble de leur vie scolaire. Dans l'idéal, ces deux aspects pouvaient apparaître complémentaires et nous pensions même qu'ils pouvaient s'articuler de façon particulièrement efficace : les problèmes scolaires de gestion des apprentissages servant de médiations aux problèmes relationnels, ils devaient empêcher le groupe de dériver vers un fonctionnement fusionnel dans des activités para-scolaires. L'élucidation des difficultés relationnelles contribuant à éliminer les phénomènes de tension, de violence et de ségrégation, aussi bien entre élèves qu'entre ceux-ci et les professeurs, devait faciliter, en retour, l'insertion scolaire de chaque élève et améliorer ses apprentissages. A l'instar du conseil dans la Pédagogie Institutionnelle de F. OURY, il devait s'agir d'une véritable "clé de voûte" (1) susceptible d'autoriser une parole libératrice, d'articuler les acquisitions cognitives au vécu psychologique et de créer de nouveaux dynamismes dans le groupe.

---

(1) A. VASQUEZ, F. OURY, Vers une pédagogie institutionnelle, p.82.

Dans la pratique, ce ne fut pas aussi simple et la difficulté pour trouver des professeurs qui acceptent la charge de vies de groupe devint vite un symptôme inquiétant. En effet, si, en classe de sixième, la vie de groupe a toujours pu fonctionner assez facilement, c'est qu'elle assumait un rôle essentiel d'information sur l'organisation de la vie scolaire; la nécessité de longues explications sur le fonctionnement des structures, l'importance des tâches matérielles (inscriptions aux ateliers, distribution des circulaires, vérification de la tenue des instruments de travail...) permettaient d'occuper largement le temps imparti à la vie de groupe (1). Mais, paradoxalement, c'est parce qu'elle ne réalisait pas ses objectifs qu'elle se passait bien. Car, dès qu'elle cherchait à être fidèle à l'intention qui l'avait instaurée, la vie de groupe se trouvait en proie à des contradictions majeures, qui apparaissaient ouvertement dès la classe de cinquième.

Il y avait, en effet, une ambiguïté dans la notion même de régulation relationnelle; à ne pas préciser ce que l'on entendait par là, l'on s'exposait à hésiter perpétuellement entre l'immixtion dans le vécu affectif intime des élèves ou la considération des seuls problèmes posés par leurs comportements scolaires. Les deux aspects sont évidemment liés et la compréhension du premier peut éclairer considérablement le second. Chacun convenait cependant qu'il n'entre ni dans les attributions de l'école, ni dans les compétences des professeurs de traiter spécifiquement des problèmes affectifs; tout au plus peut-on espérer que la considération des comportements scolaires et l'aide apportée aux élèves dans ce domaine auront une répercussion strictement psychologique. D'ailleurs, aurait-on voulu traiter les problèmes psychologiques de façon isolée que cela aurait requis d'autres structures

---

(1) cf. Rapport d'expérimentation 1979-1980, pp. 42 à 49.

qu'une heure hebdomadaire avec vingt ou trente élèves... Néanmoins, la nostalgie d'une vie de groupe où pourraient émerger librement les "réalités affectives profondes" est toujours restée très présente; malgré les dénégations rituelles, l'on n'y renonçait jamais sans avoir l'impression que l'on passait à côté de quelque chose d'essentiel.

Mais si, comme cela arrivait le plus souvent, l'on se décidait à ne traiter en vie de groupe que les questions soulevées par les comportements scolaires, la difficulté n'était pas résolue pour autant: car, sur ce plan, il n'y a pas de problème en soi et les questions qui se posent sont toujours en situation, en référence à un environnement pédagogique dans lequel elles émergent. Concrètement, cela veut dire que les problèmes de comportement scolaire impliquent toujours d'une façon ou d'une autre le professeur qui organise la relation pédagogique; cela signifie, tout simplement, et les élèves ne manquaient jamais de souligner ce point, que la violence, l'intérêt ou l'indifférence n'apparaissent pas de la même façon, ne prennent pas les mêmes formes et n'impliquent pas les mêmes personnes dans tel ou tel cours. Cela ne veut pas dire qu'il n'existe pas des problèmes qui dépassent ces diverses situations scolaires mais, puisqu'il n'était guère possible de les traiter dans le cadre de la vie de groupe, les animateurs étaient ramenés naturellement à discuter des seuls problèmes de comportement scolaire et à se saisir des différentes situations pédagogiques dans lesquelles les élèves se trouvaient plongés tout au long de la semaine. Or le professeur se trouvait alors devant une situation particulièrement délicate dès qu'étaient abordés des problèmes concernant ce qui se vivait dans d'autres cours que les siens. L'instituteur, évidemment, ne connaît pas cette difficulté mais, au collège, il n'en est pas de même: comment réaliser la régulation d'activités dont on ignore les tenants et les aboutissants et qu'on ne peut apercevoir que dans les bribes d'informations fournies par des collègues méfiants et des élèves manquant d'outils pour prendre la distance

critique nécessaire ? Dès que ces problèmes venaient à être débattus, le danger était grand de se réfugier dans deux attitudes contradictoires et aussi peu satisfaisantes : la fin de non-recevoir ou la disponibilité totale aux critiques des élèves. Dans le premier cas, l'animateur pouvait évidemment renvoyer ses élèves à un débat avec la personne concernée, mais, outre que cela n'était pas toujours possible à organiser, cela risquait d'apparaître comme une dérobade et empêcher l'instauration du climat de confiance et de communication qui était recherché par ailleurs. Dans le second cas, le professeur, légiférant avec des élèves sur des domaines dans lesquels il ne disposait ni de pouvoir, ni de compétence, risquait de glisser vers une complicité non-distanciée ou vers la résolution purement verbale de problèmes, par rapport à laquelle la réalité inchangée des pratiques en question apparaîtrait comme d'autant plus décevante. Pour éviter ces deux dangers, il ne restait guère, alors, que l'exhortation bienveillante au dialogue et au respect réciproque, avec l'affirmation commode "qu'il y a des efforts à faire de tous les côtés" ! La vie de groupe se transformait donc en leçons de morale, d'autant plus inefficaces qu'elles ne s'articulaient pas sur le vécu et qu'aucune médiation n'était offerte pour régler vraiment les problèmes.

Ainsi, devant le sentiment diffus de la vacuité de ce type de débats ou la prise de conscience plus élaborée de leur difficulté à aboutir à une transformation de la réalité sociale du groupe et de son vécu scolaire, la vie de groupe s'est-elle souvent orientée vers l'organisation d'activités d'animation : sorties, goûters, écoutes de disques ou bricolages collectifs. On a alors vu s'instaurer une sorte de double réseau à l'intérieur même de l'école: un réseau scolaire avec ses règles, ses codes, et ses comportements attendus, et un réseau extra-scolaire, chargé de compenser par des relations plus amicales des pratiques didactiques sur lesquelles l'on renonçait à avoir le moindre poids. Il fallut alors rétablir, dans le premier, l'usage des sanctions autoritaires que la vie de groupe devait pouvoir

éviter par la régulation. Et, il fallut, en vie de groupe, contrebalancer ces phénomènes par un environnement affectif plus chaleureux, chargé en quelque sorte de réconcilier l'enfant avec l'école en lui offrant un foyer psychologique privilégié. Le professeur de vie de groupe se fit alors souvent animateur socio-culturel, privilégiant la seule dimension relationnelle. Or, il était d'autant plus menacé de fuir vers la dérive fusionnelle que son groupe était par ailleurs éclaté et vivait des conflits que, faute de pouvoir gérer, il se contentait d'oublier dans des activités marginales.

Souvent dénoncée, cette dérive n'était pas un simple phénomène secondaire, imputable aux seuls profils psychologiques de quelques professeurs; en réalité, il s'agissait d'un aboutissement logique du type de structure mise en place: le corps fragmenté du groupe ne pouvait retrouver son unité que sur le plan fantasmatique, où s'articulaient l'intégrité de chaque membre et l'imaginaire narcissique de l'ensemble :

"Lorsqu'un groupe a réussi à dépasser cette angoisse primaire du morcellement, c'est qu'il a enfin éprouvé une émotion commune qui le lie, telle que rire, manger ensemble, c'est-à-dire restaurer le corps propre "(1).

Ne pouvant agir sur lui-même, le groupe se réfugiait dans l'émotion collective et produisait comme idéologie une simple sacralisation des forces centripètes, opposée au déni symbolique des forces centrifuges (2).

Mais, quoique le professeur ne fût pas à l'origine de ce processus, sa personnalité et son type d'insertion institutionnelle jouaient évidemment comme des variables décisives: si

---

(1) D. ANZIEU, Le groupe et l'inconscient, p. 142.

(2) cf. infra première partie, chapitre V.



celui-ci avait un statut marginal dans le collège, il pouvait contribuer à la constitution d'une niche tout à fait isolée, en revanche, dans la mesure où celui-ci occupait des fonctions de responsabilité, par rapport à un ensemble plus vaste d'élèves, cela intervenait comme un frein à la dérive fusionnelle. Dans le premier cas, pouvaient se créer des phénomènes puissants d'identification par rapport à lui; dans le second, c'était évidemment plus difficile. Par ailleurs, selon le profil psychologique du maître et l'importance des complicités sociologiques qu'il entretenait avec le groupe, ces phénomènes prenaient une certaine ampleur ou, au contraire, étaient réduits à quelques moments d'effusion collective. Enfin, l'itinéraire de chacun et sa formation personnelle jouaient quant à la forme que pouvait prendre cette "béquille psychologique" qu'était devenue la vie de groupe: les uns prenaient leurs modèles dans les clubs de maisons de jeunes, tandis que les autres mimaient plus volontiers les aumôniers des années 60...

#### Les dérives de l'atelier

Parallèlement au questionnement de la vie de groupe, les ateliers ont fait l'objet de nombreuses recherches. Définis comme un lieu d'apprentissage "à mi-chemin entre le scolaire et la vie" (1), ils avaient, en effet, beaucoup de difficultés à se saisir de ce juste milieu. Dans l'idéal, l'existence d'un projet commun devait servir de base à des apprentissages fondés sur un contact avec le réel et soutenus par la valorisation sociale de l'action collective. De plus, l'on espérait que s'y révéleraient des élèves moins à l'aise dans le scolaire et que l'on contribuerait, par là, à faciliter les apprentissages plus traditionnels. En fait, là aussi, des problèmes apparurent très vite, témoignant des ambiguïtés que véhiculait la notion d'atelier. L'un des premiers symptômes

---

(1) Rapport d'expérimentation 1976-1977, p. 14.

inquiétants fut le fait que les élèves ne prenaient pas au sérieux le travail effectué dans ce cadre. Certes, ils appréciaient le caractère détendu de ces heures, y voyaient un moyen pour faire connaissance entre eux et avoir des rapports plus agréables avec les professeurs; mais, précisément, en raison même de la fonction affective qu'ils lui attribuaient, ils refusaient de soumettre leur activité à une évaluation individuelle. Une enquête réalisée en 1976 fait apparaître que l'intérêt dominant pour les ateliers était dû au fait que "ce n'est pas noté comme les autres travaux", et qu'ainsi "il y a une bonne ambiance" (1). Mais, dans la mesure où les professeurs se refusaient légitimement à faire du seul bien-être collectif, l'objectif des ateliers, il convenait de chercher les moyens de les finaliser et d'en légitimer l'existence dans le cadre de l'école. Plusieurs solutions se présentaient alors; les unes furent mûrement réfléchies, les autres adoptées sous le poids des nécessités de la vie quotidienne, sans que soient précisément élucidés leurs enjeux. Chacune d'elles s'appuyait sur une des acceptions possibles de la notion d'atelier qu'autorisait son flottement. D'une année à l'autre, voire parfois à l'intérieur d'une même année, différentes formules furent essayées; les fréquents aller-retour ne nous permettent pas de les présenter dans l'ordre chronologique mais, au moins, allons-nous tenter de n'en point omettre.

1/ L'homogénéité des motivations ou l'atelier comme développement des aptitudes :

Faute de pouvoir soumettre les ateliers à une évaluation individuelle susceptible d'en réguler le fonctionnement, la tentation première a toujours été de s'en remettre aux motivations des élèves; l'on peut imaginer éviter ainsi le conflit entre le projet d'apprentissage et le bien-être au sein du groupe. A partir du moment où chacun des participants est profondément motivé pour la suggestion pédagogique qui lui est faite, on tient pour acquis

---

(1) Rapport d'expérimentation 1976-1977, p. 14.

le fait qu'il désirera progresser dans ce domaine, malgré l'absence d'évaluation scolaire. Il est incontestable qu'un tel fonctionnement a permis la constitution de groupes relativement homogènes et efficaces, au sein desquels ont pu s'allier spontanément le plaisir et l'apprentissage. Une telle formule se heurte cependant à d'importantes difficultés matérielles, en même temps qu'elle est particulièrement problématique au plan pédagogique. Il est d'abord toujours difficile de superposer absolument les compétences des professeurs et les motivations des élèves. De plus, les exigences de constitution de groupes à effectifs à peu près stables, le manque de certains moyens matériels, tant au plan des locaux qu'au plan des outils, imposaient de sacrifier plus ou moins le projet d'un groupe homogène et uniformément motivé. Un tel abandon est d'ailleurs très vite apparu souhaitable au plan pédagogique : à s'en remettre aux motivations immédiates, l'on courait en effet le risque d'enfermer chacun dans les domaines auxquels il avait pu être sensibilisé à l'extérieur de l'école et d'abandonner les élèves les plus défavorisés à des activités sans intérêt. Comme le rappelle B. SCHWARTZ, reprenant les analyses de P. BOURDIEU :

"Toute offre de biens culturels - aussi attentive soit-elle à prendre en compte les clivages sociaux - aboutit à cristalliser, voire à accentuer les différences, dans la mesure où l'utilisation de ces biens est déterminée par la capacité à "recevoir" de chacun "(1).

2/ Le travestissement des propositions ou l'atelier comme utilisation des intérêts :

Pour faire pièce à un tel processus et aux phénomènes de ségrégation qu'il entraîne, on peut penser qu'il suffit de maquiller habilement les propositions culturelles pour les faire apparaître en continuité avec les intérêts immédiats d'élèves qui n'éprouvent pour elles aucune attirance. On se grefferait alors sur le désir du moment pour ouvrir de nouveaux horizons et

---

(1) L'éducation demain, p. 56.

faire naître de nouvelles motivations. L'enseignement pourrait ici, prendre la forme que suggère J. FILLOUX et "construire des chaînes analogiques par lesquelles les choses (intérêts, besoins, etc...) s'articulent, prennent sens sur le chemin du désir, ouvrant à une connaissance transfiguratrice du réel" (1). Or, un tel fonctionnement n'est fécond que s'il est situé dans un ensemble pédagogique qui le réfère à des objectifs et prend les moyens d'en mesurer les acquis; c'est seulement dans la mesure où il permet d'effectuer un apprentissage, qui est une prise de distance par rapport au désir immédiat, qu'il ouvre à un dépassement et n'enferme pas l'individu dans ce qui le constitue à un moment donné de son histoire. Isolé, sans le support d'une théorie de la culture et d'une évaluation des apprentissages, il est réduit à un simple artifice de procédure. Comment faire, en effet, à partir du moment où l'on a l'intention de n'utiliser l'intérêt des élèves que comme un support provisoire mais où l'on travaille dans une structure qui se présente délibérément comme marginale dans l'univers scolaire ? Comment ne pas s'installer dans le provisoire sans trahir le choix des élèves, sans leur donner l'impression d'abandonner la spécificité de l'atelier ? Certes, un peu d'habileté permet de pratiquer une subtile alternance, mais celle-ci s'achemine souvent vers la simple juxtaposition d'une écoute non-distanciée des préoccupations des élèves et de la présentation, à côté, d'objets culturels qui leur restent tout à fait hétérogènes. Pour sortir d'une telle impasse il a alors été fréquemment question de "rescolariser" l'atelier et la proposition si souvent reprise d'abandonner sa dénomination est, à cet égard, significative.

3/ La rescolarisation de l'atelier ou l'atelier comme valorisation de la démarche inductive :

Revenir à un fonctionnement plus scolaire des ateliers est apparu bien souvent comme une garantie contre les dangers du spontanéisme et, malgré les réticences des élèves, la voie la plus

---

(1) Du contrat pédagogique, p. 335.



sage pour utiliser au mieux cette part du temps scolaire. Un tel glissement n'imposait d'ailleurs pas l'abandon de toutes les caractéristiques de l'atelier, il s'appuyait même sur l'une d'entre elles, qui était alors valorisée: le passage par le concret et la manipulation. Dans une telle perspective, l'atelier devenait un moment du travail scolaire caractérisé par l'utilisation d'une méthode plus inductive, imposant l'usage systématique des médiations et sollicitant plus directement l'activité de l'élève. Les difficultés tinrent ici à l'articulation entre les apprentissages réalisés en ateliers et ceux effectués par ailleurs. Compte tenu du maintien du système de choix de leur atelier par les élèves et de leur répartition entre différentes disciplines, il ne pouvait être question, pour le professeur, de s'appuyer, dans sa progression avec l'ensemble des élèves, sur ce qui n'était acquis que par certains d'entre eux en atelier. La rotation obligatoire pouvait garantir que chacun, à la fin d'une année scolaire, ait bien effectué tous les apprentissages proposés, mais l'étalement dans le temps ne supprimait pas le dysfonctionnement. Par ailleurs, les approches inductives et manipulatoires pouvaient être progressivement limitées aux seuls ateliers dont elles apparaîtraient spécifiques. Cela risquait d'accentuer le caractère impositif des autres formes d'enseignement et de cliver dangereusement le fonctionnement scolaire. D'autant plus que les ateliers, restant marqués par leur image récréative, le sérieux aurait été réservé aux autres formes d'enseignement qui pouvaient trouver dans l'existence même des ateliers une caution à leur immobilisme.

4/ La centration sur les capacités ou l'atelier comme lieu d'apprentissage de savoir-faire :

Une des formules qui a fait l'objet du plus grand travail de recherche consistait à utiliser les ateliers comme lieu d'apprentissage de capacités méthodologiques transdisciplinaires. Celle-ci partait de la constatation des échecs scolaires dus à de grandes lacunes dans ce domaine et se proposait d'utiliser les ateliers pour résoudre ces problèmes. Une commission de travail, mise sur pied en juin 1977, proposa une grille de progression des capacités de la classe de sixième à la classe de troisième avec,

pour chacun des niveaux, un découpage précis en unités de temps (1). Chaque professeur restait libre du contenu de son atelier et pouvait y organiser l'activité de son choix, pourvu qu'il se centre sur ces capacités et en évalue l'acquisition. Est-ce la lourdeur du dispositif qui en compromet l'application ? Toujours est-il que le travail dans ce sens n'a guère été poussé et que le projet n'a pas été réalisé. Il semble qu'il existait, là encore, des difficultés structurelles importantes. D'une part, tous les élèves n'étaient pas au même niveau et ne présentaient pas les mêmes besoins; il aurait fallu, pour bien faire, décroisonner les ateliers et les ouvrir indistinctement à des élèves de sixième et de quatrième présentant les mêmes lacunes. D'autre part, le fait que ces capacités soient appréhendées à travers des contenus particuliers invalidait partiellement aux yeux des élèves l'apprentissage et compromettait leur transfert. Enfin, dans le concret, il était extrêmement difficile de maintenir la priorité aux acquisitions méthodologiques, dans la mesure où le projet qui leur servait de support apparaissait plus attrayant et engageait une logique de la production peu compatible avec le souci des progressions individuelles.

5/ La priorité au projet ou l'atelier comme groupe de production :

Pour beaucoup d'enseignants et d'élèves, c'est, malgré tout, la notion de projet qui restait constitutive de l'atelier. Le fait de réaliser une oeuvre en commun, d'élaborer quelque chose ensemble, de parvenir à un résultat reconnu, apparaissait, à l'horizon, comme le signe de réussite de cette structure. L'on sentait bien, pourtant, les dangers d'un tel fonctionnement, les risques d'exclusion des moins compétents et d'enfermement de chacun dans une fonction donnée. Cependant, ces difficultés étaient interprétées comme le signe d'une ignorance des modalités du travail en groupe et non comme des conséquences fonctionnelles de la priorité accordée au projet. Il convenait donc "d'apprendre à travailler ensemble". Sous quelle forme réaliser cet

---

(1) cf. Rapport d'expérimentation 1976-1977, pp. 29 et 30.

apprentissage ? La conjonction de cette interrogation avec les difficultés ressenties en vie de groupe allait donner naissance à une nouvelle structure : l'atelier-vie de groupe. Celle-ci ne s'est pas imposée tout de suite à tous les niveaux du collège et a laissé substituer parallèlement des ateliers sous les formes diverses que nous avons décrites; elle représente néanmoins une tentative originale pour échapper aux difficultés des pratiques de groupe et il faut donc nous y arrêter plus longuement.

#### La recherche d'une articulation entre l'atelier et la vie de groupe

Dès 1978, sous la poussée de professeurs qui ne souhaitent pas s'engager dans un rôle d'animation de groupe mais acceptaient cependant la responsabilité de son suivi scolaire, l'on avait été amené à confier certaines vies de groupe à deux professeurs, dont l'un gérait les activités de type extra ou para-scolaire tandis que l'autre portait les soucis plus proprement scolaires, recevait les parents, remplissait les bulletins trimestriels. Cette partition avait été rendue nécessaire pour des raisons conjoncturelles mais qui étaient, en réalité, profondément liées au statut de la vie de groupe : cela institutionnalisait le double réseau dont nous avons parlé, qui clivait de plus en plus le fonctionnement scolaire. Certains professeurs n'investissaient que dans le réseau scolaire, ignorant tout ce qui pouvait se vivre dans l'autre réseau; d'autres tentaient avec plus ou moins de bonheur l'alternance, tandis que les derniers, recrutés essentiellement parmi les professeurs de français et de disciplines d'éveil, s'essayaient à pratiquer une pédagogie presque entièrement dégagée des formes impositives d'enseignement et à s'orienter vers une sorte de vie de groupe permanente. C'est dans ce climat qu'en 1978-1979 les concertations entre professeurs et élèves abordèrent la question du statut de la vie de groupe; l'absence presque totale dans ces réunions des professeurs qui s'en tenaient au réseau scolaire joua probablement un rôle déterminant

dans la façon dont fut abordée la question; on évacua ainsi presque complètement le problème des rapports de la vie de groupe avec l'ensemble de la structure scolaire: sur ce plan là, il semblait acquis que l'articulation était très délicate. Et, puisque l'on conservait le projet d'une régulation relationnelle, on chercha à introduire, à l'intérieur même de la vie de groupe, la médiation qui pouvait l'autoriser. Cela donna naissance à l'atelier-vie de groupe qui fut d'abord implanté en quatrième, puis en troisième et, enfin, sous une forme légèrement différente, en cinquième. Il s'agissait d'articuler un atelier, comportant un objectif concret de création, et un temps de réflexion sur le fonctionnement de cet atelier, comportant un objectif de régulation relationnelle. La visée première de la vie de groupe se trouvait ainsi resserrée et elle devait être d'autant plus accessible que l'on n'aurait pas à chercher ailleurs le matériau nécessaire à la discussion : l'atelier était là pour cela, en même temps qu'il offrait au groupe une finalité nécessaire (1).

Que s'est-il alors mis en place dans ce cadre? Il est évidemment impossible de décrire dans le détail la complexité des pratiques auxquelles il a donné lieu. On peut néanmoins y repérer les quatre obstacles que nous avons empruntés à G. BACHELARD (2) et qui correspondent aux quatre temps par lesquels, ainsi que nous l'avons montré, semble devoir passer toute pratique de groupe en situation scolaire (3). La suppression, ici, de tout objectif spécifique d'apprentissage cognitif facilitait considérablement leur repérage; en dehors des exhortations rituelles au travail et au dialogue qui fonctionnaient comme parenthèses plus ou moins obligées, il semble bien que l'on ait pu observer, en ce qui

---

(1) cf. Rapport d'expérimentation 1979-1980, pp. 12 et 13.

(2) cf. La formation de l'esprit scientifique.

(3) cf. infra, première partie, conclusion "Le groupe comme obstacle épistémologique".



concerne le fonctionnement propre du groupe, la même trame... Nous la rappelons ici brièvement.

1) L'expérience première : le groupe à la recherche d'un projet passe toujours par une première phase de rêverie, au cours de laquelle s'expriment les intentions les plus utopiques; il arrive parfois que l'intensité des échanges et la puissance des évocations soient telles que le groupe n'abandonne qu'à regret ce moment de son existence. Aussi, n'est-ce le plus souvent qu'avec une certaine amertume qu'il bascule dans le réalisme. Mais il espère secrètement retrouver dans le passage à la réalisation des satisfactions plus importantes que les frustrations inévitables qu'elle entraîne. Il est temps de choisir, dit-on... A trop discuter, l'on finira par ne rien faire et l'importance de la déception sera alors à la mesure des espérances caressées. Le groupe se tourne, à ce moment là, vers lui-même pour inventorier les ressources dont il peut profiter : les connaissances des uns et des autres, leurs expériences antérieures, les compétences du professeur, le matériel dont il peut user, les moyens financiers à sa disposition jouent ici un rôle déterminant. Or, ainsi que nous l'avons expliqué, dans cette exploration se préfigure déjà un mode de fonctionnement qui consiste à répartir les tâches selon les compétences préétablies: pour mettre un maximum de chances de son côté, pour que le projet puisse aboutir de façon satisfaisante, pour éviter les querelles terribles qui naîtraient inmanquablement si l'échec pouvait être imputable à une mauvaise division du travail, il convient de ne pas prendre de risque et d'utiliser chacun au mieux de ses possibilités.

2) La généralisation hâtive : ainsi, dans le prolongement de cette expérience première de la diversité, se met en place, autour de quelques noyaux particulièrement attractifs, un premier projet. A ce moment, le groupe s'agglutine autour de quelques uns de ses membres qui ont pu parvenir à relier leurs compétences pour dégager un profil possible de réalisation : il suffit qu'un élève ait participé dans son passé à un spectacle de marionnettes,

qu'un autre vienne de lire un ouvrage qui se prête particulièrement à une adaptation pour des marionnettes et qu'un troisième suggère qu'il pourra obtenir, par l'intermédiaire de son père, un débouché pour le spectacle, pour que, autour de cet atome, le groupe se découvre soudain un "intérêt général" pour la réalisation d'un spectacle de marionnettes. Que l'animateur dispose de quelques compétences techniques dans ce domaine ou qu'il soit prêt à les acquérir, et le projet est engagé dans l'enthousiasme. On pourrait citer de très nombreux exemples de ce type, montrer comment l'organisation d'un voyage, le tournage d'un film, la création d'une boutique ou la réalisation d'une pièce de théâtre ont procédé de la même manière. On interrompt l'inventaire des ressources dans lequel le groupe aurait pu se dissoudre pour tisser entre quelques références la toile d'un projet qui, semblait-il, va pouvoir réunir tous les participants.

3) La substance originelle : cependant, dans la réalisation de ce projet, les choses ne se passent pas toujours comme on l'imaginait. Le groupe veut réussir et sa réussite requiert qu'il mobilise les compétences et s'abstienne de faire appel à chacun en dehors du domaine dans lequel il est perçu comme efficace. Certes, il se peut que, à cette occasion le groupe découvre que des personnes qu'il avait jusque là méprisées disposent de richesses insoupçonnées: cela peut contribuer grandement à aider ces dernières à trouver une meilleure place dans le groupe et, par le sentiment d'une quelconque utilité, à conforter leur assise psychologique. Mais cela n'en fixe pas moins chacun dans le rôle très strictement défini par l'usage social de ses compétences. De plus, s'il est arrivé qu'un groupe tente de confier une responsabilité à quelqu'un qui était incompetent dans un domaine donné, supposant qu'il pourrait ainsi effectuer un apprentissage précieux, cet échange de la satisfaction narcissique devant un projet réussi contre le progrès de tel ou tel des membres du groupe, exigeait de tels investissements affectifs que seul un animateur jouissant d'une très grande confiance pouvait l'imposer durablement. Enfin, si le groupe se hasardait à de telles pratiques, il sentait vite décroître la motivation et voyait peser sur lui la menace de l'échec. Il fallait

donc se résigner à la division du travail et d'importantes frustrations ne manquaient pas d'apparaître: on découvre que l'unité s'effrite et il convient de retrouver ailleurs, dans un autre ordre, le paradis perdu. C'est toujours à ce moment là que le groupe se construit une sorte de niche affective, que sont réactivés les phénomènes fusionnels, que l'on tente d'échapper au morcellement des tâches par l'identification à une image commune. C'est le moment où chaque membre est fier d'appartenir à un ensemble et où la gratification de cette appartenance compense, à ses propres yeux, jusqu'à l'exclusion des tâches importantes, qui sont réalisées par les seuls "plus doués", voire par le professeur-animateur lui-même; quoique mis sur la touche, le moins compétent n'en participe pas moins d'une substance originelle.

4) La fusion animiste : à l'extrémité de ce chemin, il y a la perspective idéale d'un groupe totalement fusionnel: certaines vies de groupe ont pu faire l'expérience de cette aspiration vers le relationnel pur, enfin délivré des tâches matérielles qui représentent toujours une menace de morcellement. C'est le moment où le projet lui-même est abandonné, où domine l'objectif purement narcissique du groupe, le désir de se contempler comme unité et de s'enfermer dans l'image de soi que D. ANZIEU nomme, en retournant l'expression freudienne, "le Moi-Idéal" (1).

Certes, tous les ateliers-vies de groupe n'ont pas parcouru ce même chemin de façon régulière et progressive; néanmoins, ils ont bien eu, de façon irrégulière et pondérée par toute une série de variables, la même direction. Il est arrivé qu'un groupe s'arrête à l'inventaire sans cesse renouvelé de ses richesses, sans parvenir à cristalliser quelques compétences et se fixer un projet commun. Il est arrivé que le professeur pèse de tout son poids pour empêcher le groupe de dépasser le deuxième stade, multipliant les interventions personnelles auprès des laissés pour

---

(1) Le groupe et l'inconscient, p. 247.

compte et s'efforçant de valoriser à tout prix des tâches subalternes. Il est arrivé que le groupe lui-même parvienne à réaliser son projet sans trouver d'unité affective, réussissant dans l'ordre de la tâche mais se déchirant dans celui des relations. Il est arrivé que le groupe parvienne à se stabiliser dans une subtile alternance de moments productifs et de moments fusionnels. .. Dans tous les cas, c'est la même trame qui a présidé à leur développement.

### L'émergence des apprentissages en vie de groupe

La description que nous venons de faire a bien évidemment durci les traits ou, plus exactement, a isolé une logique de fonctionnement de la vie de groupe à laquelle s'est opposée, bien des fois, une seconde logique, contradictoire avec la première et qui, malgré ses difficultés à s'implanter, a néanmoins contribué à fonder la possibilité d'une vie de groupe où puissent s'effectuer de réels apprentissages. Cette émergence s'est faite souvent de façon ponctuelle et est parfois apparue comme un aboutissement nécessaire de l'évolution des pratiques de groupe.

#### 1) Tentatives ponctuelles d'introduction des apprentissages :

On peut distinguer, sans prétendre épuiser la multiplicité des situations, trois types d'apprentissages qui ont pu apparaître en vie de groupe : l'apprentissage aux méthodes de travail personnel, l'apprentissage au fonctionnement des réalités socio-économiques et les apprentissages liés à une matière ou à une technique données. L'apprentissage aux méthodes de travail personnel a été, on l'a vu, un des objectifs assignés aux ateliers. Mais, devant l'échec presque total pour atteindre des résultats valides dans ce cadre, la vie de groupe a souvent tenté de le reprendre en compte. Ainsi, certains exercices très simples d'écoute et de reformulation furent d'abord proposés. En 1976-1977, l'assemblée générale hebdomadaire, que j'animais pour les classes de sixième, fut consacrée en grande partie, à l'évaluation de ces

apprentissages à partir d'une grille d'analyse en dix points qui avaient été définis comme prioritaires : il s'agissait de mesurer les acquisitions dans le domaine de la capacité d'attention et d'opérer, en fonction des résultats, les remédiations nécessaires. Parallèlement, le responsable des quatrièmes réalisait, sur des objectifs plus complexes, des apprentissages du même ordre. Ainsi formalisé, ce type de pratiques a été assez vite abandonné; l'on y rencontra le même type de difficultés qui étaient apparues au moment où les ateliers s'étaient centrés sur les capacités et que l'on a retrouvées au cours de la brève tentative de mise en place en quatrième de "modules méthodologiques" : déconnectées du reste des apprentissages, les questions méthodologiques apparaissent comme une esthétique un peu gratuite et sont désinvesties par les élèves eux-mêmes (1).

Mais la vie de groupe s'est intéressée aussi, de façon beaucoup plus large, aux procédures de travail personnel; ainsi a-t-on parfois systématisé ce que A. DE LA GARANDERIE nomme "la pause pédagogique" (2) et qui consiste à susciter un dialogue entre quelques élèves, disposés en panel, sur la façon dont chacun s'y prend pour effectuer tel ou tel apprentissage ou réaliser tel ou tel devoir. Dans ces échanges, à condition de veiller à que tous les élèves puissent s'exprimer à leur tour, sont proposées diverses approches, exposées diverses façons de s'y prendre pour surmonter les difficultés rencontrées et chacun est ainsi mieux à même de se construire sa méthode personnelle de travail. Le fait que cela se déroulait en dehors d'un cours donné pouvait également invalider une part des résultats obtenus; mais, en l'absence d'une

---

(1) "Les élèves ne voient pas d'application immédiate, dans le cadre scolaire des connaissances acquises dans les apprentissages méthodologiques" concluent les psychologues chargés de l'exercice de la tutelle à l'issue d'une enquête auprès des quatrièmes (Rapport d'expérimentation 1980-1981, p. 50).

(2) Les profils pédagogiques, pp. 59 et 60.

systematisation de telles procédures, sa réalisation en vie de groupe restait une ouverture appréciable. Il faudrait également citer de nombreuses pratiques du même ordre, dont le succès a été inégal mais qui, malgré leur difficulté à se maintenir plus de quelques séances, ont constitué des percées intéressantes : le bilan réalisé à tour de rôle par chaque élève de l'ensemble du travail à faire dans la semaine, la construction d'un emploi du temps pour les travaux à effectuer à l'extérieur de l'école, la mise en place de petites équipes de travail sous la responsabilité d'un élève-moniteur, sont autant de réalisations qui pouvaient contribuer à aider les élèves à organiser leurs apprentissages.

L'approche des réalités socio-économiques a été réalisée essentiellement en classes de sixième et de troisième. En ce qui concerne les sixièmes c'est par le truchement de l'organisation des élections de délégués des groupes qu'a pu s'opérer une initiation au fonctionnement de la démocratie : étude d'une commune, contacts avec des employés et des élus municipaux, mise en place de listes électorales, sollicitation de candidats, discussion de leurs programmes, organisation matérielle des votes ont été autant de moyens qui ont permis à la vie de groupe d'offrir aux élèves d'accéder à des connaissances qu'ils n'ont pas toujours l'occasion d'acquérir par ailleurs. En ce qui concerne la classe de troisième, la nécessité d'une information sur les orientations et les carrières a amené les professeurs à proposer à chaque élève un stage d'observation dans un lieu de travail, à l'issue duquel il devait rendre compte à l'ensemble du groupe de ses découvertes; un enseignement général sur le fonctionnement des entreprises et une initiation aux techniques de compte-rendu complétaient le dispositif.

Enfin, les apprentissages à une technique ou à une matière données ont pu apparaître, à diverses reprises, dans plusieurs vies de groupe. De façon fortuite tout d'abord, en profitant de la compétence de l'un des membres du groupe, de l'animateur ou d'une personnalité extérieure qui pouvait être invitée : l'écho

rencontré par une proposition de cet ordre a parfois suffi à susciter l'organisation d'une conférence dont l'apport pouvait enrichir notablement les apprentissages scolaires. Mais il est arrivé également que, dans le cadre de la réalisation d'un projet, un groupe, dans son ensemble, tente de suspendre un temps les tâches matérielles d'élaboration pour effectuer un apprentissage nécessaire à la poursuite des travaux. Il était certes difficile, dans la mesure où la division du travail était déjà engagée, d'imposer cet apprentissage à l'ensemble du groupe et le risque était grand de ne mobiliser que les individus qui allaient avoir à utiliser directement cette information; mais, dans certains cas exceptionnels, le courant d'intérêt suscité par le projet chez tous les élèves a pu créer une disponibilité à un apport de connaissances en dehors du domaine strict des attributions de chacun.

2) La systématisation des procédures d'apprentissage a été, c'est certain, relativement rare; cependant, on peut en donner deux exemples significatifs, l'un où un groupe a lui-même abouti à cette nécessité et a tenté de l'instaurer, un autre où les professeurs ont pris l'initiative.

Après avoir envisagé de très nombreux projets, un groupe de quatrième décida de s'engager dans la réalisation d'une pièce de théâtre pour enfants. Ma présence comme professeur-responsable du groupe et mes compétences dans ce domaine, l'aide possible d'un professeur de dessin, la forte personnalité de quelques élèves passionnés de théâtre, les débouchés offerts au spectacle par les écoles primaires du quartier furent les éléments décisifs autour desquels se cristallisa le projet. Un petit groupe apporta une nouvelle qu'il proposa d'adapter, il souleva l'enthousiasme et l'on se mit au travail. Un clivage apparut immédiatement entre deux sous-groupes d'égale importance, l'un se consacrant aux décors, l'autre entamant les répétitions. J'interrompis alors le travail pour signaler les inconvénients majeurs de cette formule et suggérer que chacun des deux sous-groupes

puisse travailler alternativement dans les deux domaines; j'indiquai qu'il suffisait de confier chaque rôle à deux élèves et de constituer une double distribution, au demeurant très positive au plan de la technique de comédien, puisque les deux acteurs chargés du même rôle pourraient s'observer, se critiquer et enrichir ainsi leur propre jeu. Par ailleurs, tout le monde participant à la fabrication des décors et des costumes, chacun pourrait accroître ses compétences dans ce domaine. Ma proposition apparut tout à fait farfelue et, malgré mon insistance, le groupe manifesta un tel mécontentement que je dus faire marche arrière craignant de compromettre l'élan réel qui s'était manifesté. Le groupe travailla donc en se répartissant ses tâches selon les sensibilités des uns et des autres, les compétences observées chez tel ou tel servant de critères ultimes pour leur attribution. Le spectacle fut incontestablement une réussite, mais au prix d'une frustration réelle d'une partie du groupe, qui se vit spolié du succès et relégué dans des activités préparatoires peu gratifiantes. Il fallait donc que, en retour, le groupe rétablît son unité au plan imaginaire; il le fit en se singularisant à tout prix par rapport aux autres groupes, en s'identifiant à son animateur et en recherchant quelques niches affectives où il puisse contempler son intégrité retrouvée. L'année suivante, le même groupe se trouva affronté au choix d'un nouveau projet: une partie du groupe, essentiellement constituée des acteurs du spectacle de l'année précédente, plaida pour une nouvelle pièce de théâtre, mais il fut vite minoritaire et un nouveau projet se fit jour. Il s'agissait de réaliser un film sur les problèmes des adolescents, dont le groupe lui-même serait en quelque sorte le véritable sujet. A l'écoute des élèves, il apparut alors nettement que ce projet de film tentait de réaliser l'impossible alliance de l'activité productrice et de l'unité fusionnelle: le groupe allait réaliser quelque chose mais, puisqu'il mesurait les dangers de la division du travail il cherchait précisément à construire une image de lui-même qui retotaliserait dans son résultat l'unité perdue dans le processus de sa fabrication.



Or, après plus de deux mois de tâtonnements et malgré mes interventions pour introduire des objets culturels susceptibles d'opérer une distanciation critique, le groupe constata sa totale incapacité à produire autre chose que des clichés groupistes dont il mesura vite la vacuité. Une phase d'intense découragement survint alors et une crise grave éclata; c'est à ce moment que revint à la surface, et sans que j'eus besoin de la suggérer, la proposition de rotation des tâches abandonnée sans examen l'année précédente. Une critique très lucide du fonctionnement du groupe put être menée et l'unanimité se fit autour d'un projet nouveau, qui impliquât chacun à égalité avec tous les autres et pût lui permettre des apprentissages dans des domaines inexplorés : aux anciens acteurs la possibilité de se trouver confrontés avec des tâches de fabrication matérielle et aux techniciens celle d'acquérir confiance et assurance nécessaires pour s'exprimer publiquement. Chacun fut alors très conscient que, en opérant ainsi, le groupe devait renoncer à la priorité du projet et que la gratification sociale des représentations s'évanouissait. Mais c'est à un autre niveau qu'il plaçait maintenant sa satisfaction affective: ce qui aurait été impossible à porter s'il s'était seulement agi de l'un des membres du groupe, à qui l'on eût concédé une tâche malgré son incompetence, devenait tout à fait possible, puisque l'on inversait la perspective et que l'on visait l'agrandissement du champ de compétences de chacun. Le groupe s'engagea alors dans un nouveau spectacle de théâtre ou, plus exactement, un nouveau jeu théâtral dans lequel chacun des élèves jouait un rôle qui était chaque fois tiré au sort; ce type de travail fut l'occasion d'acquisitions décisives et contribua à me convaincre que, quand un groupe scolaire est tendu vers l'extérieur par la priorité accordée au projet, il se fige sur lui-même, alors que, au contraire, quand il se tourne sur lui-même et se considère sous l'angle des progrès qu'il peut faire accomplir aux personnes qui le composent, il a un fonctionnement réellement projectif.

Dans un domaine très différent et sur l'initiative d'une équipe de professeurs de cinquième, l'on assista à la mise en place d'une activité visant à permettre la systématisation d'apprentissages individuels en vie de groupe. Au point de départ, il y eut la volonté d'effectuer un travail interdisciplinaire permettant une approche plus globale des réalités. Ainsi fut proposée, par exemple, une étude de milieu sur un quartier de LYON : les élèves furent répartis en différentes unités chargées chacune d'un domaine déterminé (recherche historique, géographique, architecturale, sociologique, etc...). La mise en commun des résultats obtenus devait permettre une compréhension par chacun de l'interaction de ces différents facteurs et la perception de la réalité complexe que constitue un quartier de grande ville. Mis en place un peu rapidement, ce projet ne déboucha que sur l'organisation d'une présentation des résultats à l'ensemble des élèves de cinquième: or, comme c'est souvent le cas, cette séance de synthèse ne fut guère qu'une juxtaposition, chaque équipe étant plus préoccupée par sa propre prestation que par l'écoute des autres apports. Par ailleurs, il n'est pas exclu que, à l'intérieur de chacune des équipes, se soit mise en place une division du travail et que seuls quelques élèves particulièrement motivés et compétents aient pu élaborer la présentation finale. Pour qu'il en eût été autrement, il eût fallu faire suivre la phase de travail de groupe sur les différentes approches d'un deuxième type de travail par groupes plus petits dans lesquels auraient été représentés chacun des groupes précédents; et il eût fallu demander à ces nouveaux groupes d'élaborer une synthèse requérant les différents apports. Cette procédure aurait eu le double avantage de contraindre chaque membre à une participation plus active, dans la première phase du travail, et de l'amener à confronter son point de vue avec d'autres, pour l'élaboration de la synthèse. Il eût fallu, enfin, pouvoir conclure cet ensemble par une évaluation individuelle des acquis. Quoi qu'il en soit, cependant, cette réalisation, même imparfaite, représentait bien une tentative pour faire de la vie de groupe un groupe d'apprentissage; elle recherchait l'articulation d'un projet à

réaliser et d'apprentissages individuels et elle ouvrait la voie à une pratique de groupe débarrassée des dérives économique et fusionnelle. D'autres expériences de ce type se mettent actuellement en place, qui pourront vraisemblablement être menées avec plus de rigueur.

### La spécificité des pratiques de groupe

Ainsi donc, nous avons observé deux structures, l'atelier et la vie de groupe, qui se proposaient de promouvoir des pratiques de groupe : leurs difficultés à se maintenir sans contradiction a amené la première à s'articuler sur la seconde et, à terme, à se fondre en elle. En même temps, par un processus inverse, la seconde a vu émerger des pratiques qui la faisaient ressembler à la première. L'atelier s'est fait atelier-vie de groupe jusqu'à nier l'existence du projet qui l'avait instauré. La vie de groupe s'est faite atelier jusqu'à instaurer des apprentissages systématiques et spécialisés. Il est donc possible de considérer que nous avons là un même type de pratiques, en tension permanente entre une logique de fonctionnement en tant que groupe qui l'amène à réduire les apprentissages et une logique de fonctionnement en tant que pédagogie qui l'amène à promouvoir ces apprentissages. Le flottement de ses formes institutionnelles correspond au déplacement théorique qui le fait se centrer plutôt sur le groupe, ou plutôt sur les apprentissages, ces deux aspects n'étant pas, comme nous l'avions cru, leurs supports réciproques mais obéissant à des logiques contradictoires. C'est pourquoi, à regarder de près, les formes d'apprentissages, dont nous avons mis en évidence l'émergence, ne sont aucunement spécifiques des pratiques de groupe dans lesquelles elles sont apparues :

- Le groupe est certainement très important comme repère institutionnel et support affectif dans une structure scolaire comportant une très large part de cours optionnels; cela joue essentiellement

en sixième, mais de façon telle que c'est plutôt à un fonctionnement habituel sous forme de classe que l'on assiste.

- Le groupe est le cadre dans lequel le professeur principal peut suivre de façon attentive le travail d'un ensemble d'élèves, repérer les difficultés et chercher avec chacun d'eux les moyens de les surmonter; mais une séance de travail dirigé serait certainement plus adaptée et éviterait le désœuvrement des autres, pendant que le professeur s'occupe d'un élève en particulier.

- Le groupe favorise l'amélioration des procédures didactiques en permettant le feed-back et ouvre à la mise en place d'apprentissages méthodologiques au travail personnel; mais la généralisation de ce type de pratiques dans chacune des matières d'enseignement accroîtrait vraisemblablement son efficacité.

- Le groupe offre une plage à des activités interdisciplinaires qui ne pourraient guère s'effectuer dans le cadre des emplois du temps traditionnels; mais un aménagement des horaires suffirait peut-être à rendre possibles les mêmes activités.

- Le groupe est l'occasion de pratiquer un enseignement plus soucieux de s'articuler au concret, plus inductif et moins magistral; mais il isole ainsi dans un cadre particulier une méthode qui devrait progressivement s'étendre à l'ensemble des enseignements.

- Enfin, le groupe parvient parfois, à l'issue d'un long détour, à renoncer aux dérives économique et fusionnelle qui le menacent pour s'instituer en groupe d'apprentissage et prendre en charge la formation de chacun de ses membres; mais cette conquête est toujours précaire, jamais à l'abri du retour de l'identification dans le produit et de la division du travail qui l'accompagne, ou de l'identification dans le processus et de la fusion animiste qu'elle engendre. Ne peut-on pas alors assigner à l'intervention pédagogique la double fonction de raccourci et de stabilisation de ce processus, lui offrant à la fois les moyens pour

s'instaurer plus vite et se maintenir plus durablement ? Il faudrait alors, là encore, abandonner l'entrée par le groupe, quitte à le réinstaurer ensuite en subordonnant son projet aux objectifs que l'on se donne et en maîtrisant son fonctionnement.

Au bout du compte, faut-il renoncer à l'existence de structures pédagogiques spécifiquement centrées sur le groupe ? Ou bien faut-il considérer le problème sous l'angle stratégique ? Dans ce cas, le groupe, en tant qu'espace dégagé des contraintes scolaires habituelles et seulement en tant que tel, serait, à condition d'échapper à ses mirages, l'occasion de réaliser des apprentissages qui ne sont encore pris en charge nulle part ailleurs dans l'institution éducative.

## II - LE REMANIEMENT DE LA NOTION D'INDIVIDUALISATION

### Le travail indépendant contesté

Dès 1976-1977, le Rapport d'expérimentation s'interrogeait sur les effets du travail indépendant par fiches et se demandait s'il s'agissait là d'un "apprentissage à l'autonomie ou d'une nouvelle dépendance" (1). Une enquête réalisée auprès des élèves de sixième et de cinquième faisait en effet ressortir l'extrême importance du recours magistral : à la question "Que fais-tu en face d'une difficulté en travail indépendant ?" 91 % des élèves répondaient : "Je vais voir le professeur", alors que moins de 2 % indiquaient qu'ils effectuaient un retour en arrière pour rechercher ce qu'ils n'avaient pas compris (2). Dans la pratique, en effet, et malgré le projet de former à l'autonomie par une procédure

---

(1) Rapport d'expérimentation 1976-1977, p. 5.

(2) ibid., p. 7.

individuelle d'appropriation des connaissances, le travail indépendant fonctionnait comme un simple éclatement du rapport magistral. Ce fait pouvait apparaître comme un progrès, puisque le professeur ne s'en tenait plus à un discours unique s'adressant à des enfants supposés avoir tous le même niveau et les mêmes problèmes, mais qu'il adaptait son intervention aux ressources individuelles. Il restait que la prise en charge par chacun de son apprentissage, le développement de son initiative étaient évacués, tandis que le maître était investi comme le seul recours.

A cette constatation s'ajoutèrent des difficultés de fonctionnement multiples : l'attitude de l'élève par rapport aux questions posées sur sa fiche était plus proche de la divination que de la réflexion; l'attente de la correction provoquait des pertes de temps considérables tandis que l'autocorrection se limitait à une rectification des erreurs sans engager de processus de remédiation. De plus, le choix du nombre d'heures de cours était, en réalité, plus lié au désir de se regrouper entre camarades qu'à des besoins analysés, et les outils de régulation mis en place comme la fiche hebdomadaire où l'élève consignait ses activités, n'ont jamais pu être utilisés de façon satisfaisante.

En fait, la systématisation du travail individualisé réduisait les savoirs à une combinatoire sans chercher à les articuler au vécu de l'enfant et aux références culturelles qui pouvaient lui donner sens. Elle isolait artificiellement le temps d'acquisition des mécanismes sans s'appuyer, en amont, sur l'émergence de leur besoin ni les resituer, en aval, dans un champ plus général où ils auraient pu être utilisés. Dans le meilleur des cas, elle développait quelques habiletés sans se préoccuper de leur insertion dans l'histoire individuelle du sujet, ni de leur signification dans son environnement socio-culturel. En réalité, elle opérait un rétrécissement considérable du champ des apprentissages, privilégiant une seule méthode d'accès au savoir et les

élèves capables de l'investir, appauvrissant, pour ceux-là mêmes, leur pensée opératoire en les enfermant dans un seul type de démarche et en empêchant le décolllement par rapport à ses acquis. A ceux qu'elle sélectionnait, elle n'offrait même pas la possibilité de prendre la moindre distance critique avec eux-mêmes et interdisait tout dépassement.

Enfin, dans le domaine même de l'acquisition des mécanismes où le travail individualisé pouvait prétendre à l'efficacité, le respect du rythme propre ne représentait pas un supplément de chances offert aux plus défavorisés, mais se retournait contre eux. Celui-ci, en effet, loin de diminuer les différences, creusait les écarts: tandis que quelques élèves profitaient efficacement du système et progressaient assez bien, la majorité utilisait la liberté qui lui était laissée pour fuir les exigences et ne réalisait que de minces acquisitions.

Il se trouve que c'est au moment où se faisaient jour de telles interrogations que les professeurs prirent connaissance de la pédagogie par objectifs. Celle-ci nous interpela alors salutairement et nous amena à travailler dans le sens d'une plus grande rigueur: organisation de l'année en six étapes de six semaines, avec, pour chacune d'elles, un objectif général et un découpage en objectifs hebdomadaires spécifiques, mise en place d'évaluations rigoureuses et régulières, organisation de contrôles cumulatifs permettant de mesurer l'intégration des connaissances à moyen et à long terme, construction de séquences d'apprentissage permettant d'effectuer et de mesurer les opérations de transfert. Mais il ne pouvait être question d'abandonner l'inspiration qui avait présidé à la mise en place de l'expérience et nous gardions le souci d'adapter les itinéraires aux besoins spécifiques de chaque élève. Or, la pédagogie par objectifs nous fournissait un outil d'autant plus pertinent que, en même temps qu'elle nous permettait de poser des repères dans les progressions, elle nous libérait de l'asservissement à une méthode donnée. De plus, la distinction entre l'objectif et la méthode pouvait permettre de respecter la personnalité de

chaque élève par la proposition d'un itinéraire qui lui soit adapté, tout en le contraignant à prendre une distance critique par rapport à lui, au moment de l'évaluation. Elle ménageait la possibilité d'un temps d'appropriation différencié et d'un temps de restructuration systématique. C'est donc à partir de la conjonction entre l'orientation initiale et les apports de la pédagogie par objectifs que s'est mise en place progressivement, de 1977 à 1981, une organisation originale du temps scolaire. Proche à bien des égards de la "pédagogie corrective" d'A. BONBOIR, dont nous imprimions alors les travaux (1), cette structure mérite d'être présentée rapidement.

#### Une structure à quatre temps

Proposée d'abord par les professeurs de français, l'organisation de la semaine en quatre moments distincts, correspondants à quatre modes différents de répartition des élèves et centrés sur le même objectif, a été étendue à toutes les matières dont le nombre d'heures hebdomadaire le permettait. Systématisée en français, mathématiques et anglais, elle a été simplifiée pour permettre son utilisation en histoire-géographie, sciences naturelles, sciences physiques, espagnol, allemand, éducation manuelle et technique et éducation physique. La possibilité offerte, en 1978, de gérer librement un certain nombre d'heures dites de "contingent libre" a considérablement facilité cette extension; néanmoins, les contraintes imposées par la répartition des horaires selon les matières et les services d'enseignement ont toujours représenté un obstacle technique, contournable seulement partiellement et grâce à la disponibilité de nombre de professeurs qui acceptaient de renoncer à une part de leurs exigences

---

(1) A. BONBOIR nous paraît avoir effectué à peu près le même parcours que nous-mêmes, introduisant la notion d'objectif dans la pratique de l'individualisation et affirmant que "l'aide apportée à chacun, en vue d'atteindre les objectifs poursuivis et dont la réalisation se traduit dans un acquis rigoureusement constaté et évalué, correspond à l'idée que nous nous faisons de l'enseignement" (La Pédagogie corrective, p. 28).



personnelles au profit de la cohérence pédagogique de l'ensemble.

1) Un temps d'acquisition différencié : ce premier temps, situé le plus fréquemment le lundi et le mardi, propose à chaque élève pour chacune des matières concernées, d'effectuer une acquisition donnée par l'itinéraire de son choix. Le nombre d'heures est fixe mais l'élève s'inscrit, dans la mesure des places disponibles, avec le professeur qu'il désire et effectue la totalité de la séquence d'acquisition avec lui. Certes, dans la plupart des cas, il ne trouve pas d'emblée le cadre qui lui est le plus favorable, mais, étant confronté avec divers modes d'apprentissages appropriés à un objectif commun, il peut progressivement repérer celui qui lui est le plus bénéfique. Ce processus, habituellement nommé "orientation par essai" (1) est mis ici en place grâce à la préparation collective d'une séquence de travail par l'équipe de professeurs de chaque matière; cette séquence comporte plusieurs propositions de traitement que chacun investit selon ses compétences et les besoins qui sont apparus à l'analyse des résultats et des difficultés des élèves. Dans toute la mesure du possible, l'on s'efforce que les profils des professeurs de chaque équipe soient complémentaires, qu'ils représentent à la fois des modes différents de relation aux élèves, des méthodologies et des références culturelles diverses. La construction de cette séquence a fait l'objet d'un travail très important de recherche au terme duquel les professeurs sont parvenus à la proposition suivante, particulièrement bien réalisée dans le cadre des "matinées" de français, sciences naturelles et sciences physiques: il s'agit de modules de trois heures au cours desquels sont mises en oeuvre différentes formes de travail accordées à une même fin et qui permettent à l'élève d'effectuer en continu un apprentissage donné.

---

(1) cf. en particulier B. CAMPOS, Taxonomie des objectifs, analyse des tâches, in A. BONBOIR, Une Pédagogie pour demain, p. 81.

- Une fois présenté l'objectif de la semaine, en termes qui permettent son appréhension univoque (1), le maître dispose d'une série de propositions pour sensibiliser les élèves à ce qui va être l'objet de l'apprentissage: il peut ainsi choisir, par exemple, entre un jeu, un récit, l'écoute d'une chanson, la projection d'une photo ou d'un petit film, une brève enquête ou encore quelques exercices de manipulation. Dans tous les cas, il s'agit d'articuler l'apprentissage qui va suivre à l'intérêt de l'élève et d'en faire émerger l'exigence à travers des circonstances où il est de quelque manière impliqué. L'on se propose de susciter son attention et de le mettre en situation de non-savoir, ouvrant ainsi la possibilité d'entreprendre une démarche d'acquisition.

- Suit alors un travail proprement inductif, où l'élève est amené, à partir d'expériences et d'observations, à découvrir la règle, la loi ou le concept qui font l'objet de l'apprentissage. Là encore, le professeur dispose de plusieurs méthodes et peut utiliser, par exemple, une grille individuelle d'observation, une procédure de confrontation de différents éléments par la mise en petits groupes, ou même une intervention magistrale interrogative. La réussite de ce processus requiert évidemment un choix préalable de matériaux de travail susceptibles de faire apparaître, par leur regroupement, une notion donnée.

- Il convient ensuite de procéder à une synthèse des éléments découverts et, le plus souvent, ce travail prend la forme d'une exposition magistrale. Il serait faux, cependant, de croire que celle-ci est nécessairement effectuée par un discours oral du maître; celui-ci peut, en effet, être relayé par quelques élèves-moniteurs dont la compréhension a été plus rapide et plus globale, il peut utiliser un texte écrit ou faire appel à des supports audio-visuels.

---

(1) La formule employée ici est toujours la même : "Ce qu'il te faudra savoir faire".

- Ce moment doit évidemment introduire à des exercices permettant l'assimilation individuelle. Ce seront des travaux de difficulté croissante, réalisés personnellement en laissant chacun progresser à sa propre vitesse. Le professeur est alors disponible auprès de chacun pour les mises au point nécessaires; il peut également fournir aux élèves les plus rapides des travaux d'approfondissement. L'on conçoit que, dans ce cadre, peuvent être réutilisées largement les fiches de travail individualisé élaborées au cours de la première période de l'expérimentation; elles ont, ici, une toute autre signification, ne prétendant pas totaliser l'acte pédagogique mais intervenant comme un moment nécessaire et limité de celui-ci.

- Enfin, il est indispensable de permettre une réutilisation de la notion acquise dans un travail personnel; c'est alors le moment d'introduire des exercices de transfert et de former l'élève à intégrer les acquis dans sa propre pratique. L'on suggère, pour cela, une multiplicité d'activités faisant très largement appel à la manipulation et pouvant aboutir à la fabrication d'objets qui finalisent l'apprentissage et permettent ainsi de revenir au concret. Mais ce concret est enrichi d'un nouvel acquis, qui doit pouvoir être repéré par l'élève, et il convient toujours de conclure par ce repérage qui constitue, en quelque sorte, l'incarnation de l'objectif posé au départ.

La cohérence de cette séquence est fournie à la fois par la référence à l'objectif et, au plan de sa mise en oeuvre, par ce qu'il faut bien appeler, faute d'un terme plus précis, le "style" du professeur. Celui-ci, en effet, dispose d'une grande liberté dans le choix des exercices, des supports, de son type d'intervention auprès des élèves. Aussi, l'ensemble des méthodes utilisées est-il, en fait, unifié par la personnalité de celui qui les choisit, les articule et ne peut manquer, dans ce processus, de s'impliquer de façon originale. C'est la raison pour laquelle

toutes les tentatives de spécification des matinées ou des heures d'acquisition par une seule méthodologie ont tourné court: outre le fait qu'une telle spécification enferme le maître dans un type donné d'intervention incompatible avec la démarche que nous avons décrite, les élèves étaient bien plus sensibles à la cohérence personnelle de sa mise en oeuvre par tel ou tel. Il est donc normal que les enquêtes effectuées auprès d'eux fassent apparaître la grande importance du facteur personnel, qui s'exprime, le plus souvent, par l'affirmation qu'ils "travaillent mieux avec tel ou tel professeur" (1). Cela signale, de plus, l'existence de processus d'identification qui permettent à l'élève d'apprendre avec celui ou celle avec qui il peut s'identifier. En ce sens, la proposition de plusieurs pôles d'identification, considérés comme autant de moyens d'atteindre un même objectif, joue bien dans le sens d'un surcroît de chances offert aux élèves.

Cependant, à l'issue de ce premier temps de l'apprentissage, deux questions se posent. La première concerne le rythme d'acquisition : peut-on être assuré que le temps imposé à tous les élèves aura été suffisant pour chacun d'entre eux ? Certains n'ont-ils pas besoin de faire quelques exercices complémentaires, d'être plus attentifs à la démarche proposée, de reprendre tel ou tel point ? D'autre part, ne risque-t-on pas, en laissant l'élève choisir son itinéraire, de majorer considérablement les processus identificatoires et d'aboutir à une dépendance étroite de chacun par rapport à un style d'apprentissage dans lequel il pourrait facilement s'enfermer ? Ne faut-il pas effectuer une reprise qui, présentant l'objectif dans un autre contexte, puisse le distinguer de son mode d'acquisition et, par cette distance, garantir l'autonomie de l'élève ? A ces deux interrogations correspondent

---

(1) Rapport d'expérimentation I977-I978, p. 14.

deux types de répartition des élèves qui constituent le deuxième et le troisième temps de la structure hebdomadaire.

2) Un temps de travail complémentaire : situé le plus souvent le mercredi matin, ce temps correspond à trois ou quatre heures de cours gérées librement par l'élève. Chaque matière propose, dans ce cadre, une à six heures de travail complémentaire en s'efforçant de spécifier chacune par un objectif précis, souvent beaucoup plus étroit que l'objectif hebdomadaire. Dans certains cas, il s'agit d'exercices d'entraînement supplémentaires, dans d'autres, de la reprise d'un élément ponctuel sur lequel on aura observé de nombreux blocages, parfois du réexamen d'un objectif antérieur qui permettra de mieux asseoir l'acquisition de la semaine. Le fait de pouvoir effectuer une heure de travail complémentaire avec un autre professeur que celui avec qui a été effectué le premier temps de l'acquisition autorise ici un nouvel éclairage et rien n'interdit de penser que ce sera l'occasion de saisir, à travers une nouvelle métaphore, un nouveau schéma, un nouvel exercice, ce qui n'a pu être appréhendé jusque là. Néanmoins, toutes les enquêtes signalent que le facteur personnel joue ici de façon beaucoup moins décisive que dans le premier temps (1). En réalité, s'il était impossible de faire porter le choix sur l'objectif et difficile de mettre l'élève en demeure d'opter pour une méthodologie tant qu'il n'avait pas engagé l'apprentissage visé, ce choix devient tout à fait possible en référence à ce qui a ou n'a pas été acquis jusque là. L'élève peut savoir sur quel point il a buté, quel exercice lui a été le plus utile et quelle question soulève pour lui le plus de difficultés.

---

(1) Une enquête réalisée en janvier 1983 fait ressortir le fait que 40 % des élèves indiquent l'objectif comme raison première de leur inscription dans une heure donnée; 77 % d'entre-eux indiquent l'objectif parmi les trois premières raisons de leur inscription (les deux autres raisons invoquées étant le style du professeur et les besoins ressentis dans la matière d'inscription).

En le contraignant à faire un choix, on l'amène à s'interroger sur tout cela, à faire le point et à se déterminer pour ce qui lui semblera le plus efficace. La multiplicité des propositions qui lui sont faites, en raison même de son importance et parce qu'elle dépasse très largement ses possibilités de choix, intervient alors comme un support offert pour une auto-évaluation et un outil pour analyser son propre apprentissage. Le fait qu'il soit amené à éliminer nombre de ces propositions représente un moyen pour repérer les acquisitions prioritaires et l'amène à se construire une stratégie personnelle. Les conséquences d'une telle attitude sont profondément ressenties par les professeurs, unanimes à noter l'extrême intérêt des élèves pour ces heures de travail, le consensus immédiat qui s'établit avec eux sur l'objectif à atteindre ensemble et l'efficacité qui en découle. Au demeurant, l'existence d'une évaluation prochaine joue ici un rôle essentiel de régulation.

3) Un temps de restructuration et d'évaluation : contrairement aux jours précédents, l'élève a, le jeudi, un emploi du temps en groupes fixes et retrouve, pour chacune des matières, le professeur responsable du suivi scolaire de sa classe. Celui-ci rappelle l'objectif et effectue une rapide synthèse des acquisitions; il remet ainsi l'objectif en perspective par rapport à l'ensemble du travail de sa discipline, le détachant des méthodes qui ont permis de l'atteindre pour le situer dans un champ de compétences donné. A la dimension verticale d'appropriation individuelle, il ajoute une dimension horizontale de réorganisation structurelle, l'objectif apparaissant alors à l'intersection de ces deux dimensions. On voit à quel point il est décisif que ce temps soit articulé aux deux premiers par l'intermédiaire de l'objectif; sans cette charnière, l'on assisterait à un clivage entre deux ordres de savoirs, dont le premier serait renvoyé à la subjectivité et ferait du seul plaisir son critère d'évaluation, tandis que le second se verrait promu au rang de l'extériorité objective et évacuerait le processus de son acquisition.

Au cours de cette restructuration, l'élève doit donc acquérir une autonomie par rapport à son propre apprentissage, qui lui permettra d'utiliser l'acquisition en dehors de son contexte d'émergence. Il doit éprouver l'altérité du savoir, seule condition pour garantir son assimilation comme outil au service de la personne et non comme part chosifiée de lui-même, limite indépassable pour un réengagement futur. En parfaite continuité avec les travaux, déjà cités, de J. DREVILLON (1) sur l'aspect formateur de la flexibilité didactique, J.M. VAN DER MAREN, s'appuyant sur les expériences de J.M. STEPHENS et la pratique des teaching-teams, montre qu'il "est du plus grand profit pour les enfants d'être confrontés à différents types de maîtres" (2); l'idéal théorique serait donc, à notre sens, que le temps de restructuration mette en jeu systématiquement un autre professeur que celui avec qui s'est effectuée l'acquisition et que le savoir puisse ainsi se décoller de l'identification qui en a été le vecteur. Mais cela présente de nombreuses difficultés de fonctionnement dont la moindre n'est pas d'attribuer à certains maîtres la fonction de faire découvrir, alors que d'autres seraient cantonnés dans un rôle impositif. Malgré la présence de l'objectif-charnière, l'on risquerait de voir se constituer le clivage dont nous avons déjà signalé le danger. Les expériences délibérées ou strictement conjoncturelles tentées dans cette direction ont toujours été très mal vécues et sont apparues déséquilibrantes, à la fois pour les professeurs et les élèves impliqués. Par ailleurs, l'hypothèse consistant à maintenir les groupes d'acquisition en état et à permuter simplement les maîtres n'a jamais été vraiment envisagée; elle aurait abouti, en effet, ou bien à la solidification des groupes d'acquisition qui manquaient alors leur but, ou bien à

---

(1) cf. Pratiques éducatives et développement de la pensée opératoire.

(2) L'enseignant et le problème de l'évaluation pédagogique, in A. BONBOIR, Une pédagogie pour demain, p. 34.

la suppression de la classe comme cadre de référence pour le suivi scolaire. Il fallait donc accepter que, au moins pour une partie d'entre eux, les élèves retrouvent en cours fixe le professeur avec lequel ils avaient effectué leur acquisition. On pouvait d'autant moins ignorer ce phénomène qu'il est apparu très souvent qu'une part non négligeable d'élèves décidait d'effectuer l'acquisition avec le professeur responsable de leur groupe; il se produisait bien des changements d'une semaine sur l'autre, mais l'on observait la permanence de groupes de fidèles attachés à leur responsable (1). Il existait ici un risque réel d'identification non distanciée contre lequel il convenait de se prémunir.

Plusieurs hypothèses s'ouvraient alors. D'une part, il était possible d'imaginer que le temps de restructuration échappe à la parole magistrale et que soient utilisés pour ce faire divers supports, dont le plus immédiatement accessible était le texte écrit. D'autre part, il apparut que l'opération d'évaluation, d'abord nettement distincte du temps de reprise, pouvait en elle-même représenter cette restructuration nécessaire. Il fallait seulement y distinguer une phase de simple restitution et une phase transférentielle, au cours de laquelle l'élève puisse réutiliser autrement ses acquis, dans un cadre radicalement nouveau par rapport aux situations et aux personnes auxquelles il avait été jusqu'à présent confronté. L'évaluation pouvait prendre alors une valeur proprement formative, c'est-à-dire fonctionner comme une véritable épreuve de l'acquisition, imposant sa distanciation. Il reste, certes, un travail important à faire pour valider cette hypothèse mais, d'ores et déjà, plusieurs expériences menées en français et en anglais permettent d'en mesurer la fécondité.

---

(1) cf. Rapport d'expérimentation 1977-1978, p. 15 et sq.



4) Un temps de soutien et d'approfondissement : c'est en fonction des résultats de l'évaluation que les élèves sont répartis, le vendredi, en soutien et en approfondissement. Ici, le choix n'intervient plus et c'est le professeur qui prend la décision. D'une certaine manière et indépendamment des notes qui sont attribuées, la partition des élèves en deux groupes impose une évaluation en termes binaires, où la disparition de la situation intermédiaire contraint salutairement le maître à déterminer un critère précis de réussite : "elle l'amène à bâtir des systèmes d'évaluation clairs dans lesquels, en ne mesurant qu'une chose à la fois, on se donne les moyens précis de mesurer si cette chose est acquise" (1). Le professeur responsable convoque donc les élèves qui ont échoué pendant que leurs camarades effectuent, dans le cadre de travaux dirigés, des exercices d'approfondissement et de recherche. L'objet de ce temps de soutien est alors tout à fait différent de celui du travail complémentaire; il ne s'agit pas ici de renforcement mais bien de remédiation et la prise en compte de l'échec de l'élève impose de changer de méthode d'approche. Les désillusions liées à la pédagogie de soutien nous apparaissent en effet, tenir souvent à l'ignorance d'une distinction, pourtant essentielle, entre le besoin d'améliorer un apprentissage par la multiplication d'exercices d'intégration du même type et celui de rompre avec un type de démarche qui s'est avéré inefficace. Il est un moment où la progression de l'élève est bloquée et où l'entêtement dans un certain type d'approche ne peut qu'accroître son blocage. Seuls une rupture, un changement de terrain, permettent d'avancer. Ce détour requiert évidemment une observation attentive de travail de l'élève et un repérage aussi précis que possible de l'obstacle qu'il a rencontré. Car, dit G. BACHELARD, "c'est dans l'acte même de connaître intimement, qu'apparaissent, par une sorte

---

(1) P. MEIRIEU, Pédagogie de/et soutien en classes de sixième et cinquième, Revue A. BINET et Th. SIMON, n° 564, 1978, p. 236.

de nécessité fonctionnelle, des lenteurs et des troubles "(1); le non-savoir n'est guère un obstacle au savoir, ce qui résiste et engendre l'erreur, c'est bien plutôt le faux savoir et c'est lui qu'il convient de débusquer. En ce sens, le soutien doit se présenter comme une élucidation des représentations qui sous-tendent l'erreur; il doit l'interroger jusqu'à la mise en évidence du complexe affectivo-cognitif qui l'a permise. Une telle opération exige , on le voit, un dialogue poussé avec chacun des élèves et donc une réduction sensible des effectifs. Elle suppose également une communication optimale et c'est la raison pour laquelle, quand celle-ci n'est pas instaurée entre l'élève et son professeur-responsable, celui-ci peut suggérer à celui-là d'aller en soutien avec tel ou tel de ses collègues; quoiqu'assez rarement utilisée, cette possibilité n'est jamais exclue et elle constitue une nouvelle chance pour l'élève. Le conseil de classe peut même, parfois, prendre la décision de confier le suivi scolaire d'un élève à un professeur donné, autre que le responsable du groupe; ce tutorat fonctionne alors à la manière d'un soutien, se réalisant dans les espaces ouverts dans une structure scolaire, dont la souplesse n'est pas une des moindres qualités.

Le soutien pose, néanmoins, le problème du statut scolaire de l'évaluation et les professeurs se sont souvent demandés si le fait de valoriser la note obtenue avant le soutien ne réduisait pas celui-ci à un appendice sans valeur. Il a été ainsi proposé de procéder à une deuxième évaluation à l'issue du soutien, dont la note viendrait se substituer à la première. Mais cela risquait alors de dévaloriser le temps d'acquisition et de compromettre la prise au sérieux de la première évaluation, en développant des comportements attentistes. Jamais tranchée véritablement, cette question est particulièrement délicate, touchant le statut social de la notation et mettant en jeu de nombreux phénomènes affectifs.

---

(1) La formation de l'esprit scientifique, p. 13.

Le plus fréquemment, nous en sommes restés à la prise en compte de l'évaluation avant le soutien, arguant du fait que la réussite du soutien pourrait se concrétiser au cours d'une évaluation suivante ou du contrôle mensuel.

Au total, la semaine d'un élève se présente ainsi :

Lundi - Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
<u>TEMPS D'ACQUISITION</u> - objectif commun - apprentissages différenciés  (nombre d'heures fixe par matière: choix du professeur)	<u>TRAVAIL COMPLEMENTAIRE</u> - heures spécifiées par leurs objectifs  (libre choix)	<u>S YNTHESE EVALUATION</u>  (horaire fixe par classes)	<u>SOUTIEN</u> <u>APPROFONDISSEMENT</u>  (convocation par le professeur - responsable)

Ainsi décrite, la structuration du temps scolaire est évidemment simplificatrice et, dans la mesure où elle s'effectue à l'intérieur de contraintes administratives qui postulent l'indifférenciation des heures de cours, elle requiert des ajustements et des compromis quotidiens. Malgré les imperfections de sa mise en oeuvre, elle nous paraît cependant ouvrir la voie à une organisation du temps scolaire conforme à la fois à la logique de l'apprentissage et à la formation à l'autonomie. Finalisé de cette manière, l'emploi du temps est, en effet, un moyen de structurer l'intelligence de l'enfant : à travers sa gestion, il apprend à travailler de façon rigoureuse en se fixant des objectifs, en s'interrogeant régulièrement sur ses besoins, en recherchant les meilleures conditions d'apprentissage et en tirant les conclusions des résultats de ses évaluations. Ménageant, sur les mêmes objectifs, un nombre suffisant de choix et de décrochages, l'organisation de l'apprentissage respecte la personnalité de chacun sans l'enfermer dans un donné, s'inscrit dans son histoire et lui permet de la subvertir.

### Eléments d'évaluation

Les visiteurs du collège ont toujours été frappés par l'attitude très responsable des élèves et la façon dont ils étaient partie prenante de leur apprentissage (1); leur capacité à indiquer, à chaque moment de leur vie scolaire, la signification et l'utilité de leurs activités est, en ce sens, particulièrement importante. De même, leur lucidité quant à l'efficacité de tel ou tel exercice, la distinction qu'ils opèrent entre le plaisir qu'ils y trouvent et le bénéfice qu'ils en ont (2), peuvent apparaître comme les signes d'une prise en charge personnelle qui, sans renoncer au support affectif, est capable de s'en distancer. Certes, le renoncement au plaisir dans certaines activités (essentiellement les cours fixes) n'est possible que parce qu'ils conçoivent parfaitement que leur efficacité intellectuelle sera elle-même, à terme, occasion d'autres satisfactions. Mais, en acceptant ainsi de surseoir à la gratification immédiate, ils témoignent de leur capacité à l'autonomie.

Par ailleurs, les mesures effectuées par l'organisme de tutelle montrent de réels bénéfices au plan des acquisitions scolaires repérables : la comparaison avec quatre établissements-témoins prouve que les élèves du collège Saint-Louis partent avec un net handicap pour égaler et dépasser en fin d'année les résultats des élèves des établissements-témoins. Il n'est pas possible d'analyser ici en détail ces résultats: notons toutefois que la mesure des "aptitudes intellectuelles" par le test P.M. 38 fait apparaître un pourcentage nettement plus élevé d'élèves faibles (3) et que la recherche des origines socio-professionnelles met en

---

(1) cf. en particulier P.TOPALIAN, La cogestion, pas l'autogestion in Revue AUTREMENT, n° 42, 1982, p. 64 et sq.

(2) cf. Rapport d'expérimentation 1977-1978, p. 20 et sq.; cf. également Rapport d'expérimentation 1980-1981, pp. 47 et 48, p. 59 et sq.

(3) cf. Rapport d'expérimentation 1978-1979, pp. 16 et 17.

évidence la présence d'un nombre plus important d'enfants de milieux modestes (1). En revanche, les acquisitions scolaires, mesurées en termes d'écart grâce aux mêmes épreuves passées en début et en fin d'année, marquent une progression plus accentuée au collège Saint-Louis: à titre d'exemple, pour l'année 1978-1979, la progression des élèves de sixième en français était de 14,6 %, contre 6,5 % dans les collèges témoins; en mathématiques la progression était de 32 % contre 13,2 % dans les collèges témoins(2). Il faudrait évidemment nuancer ces chiffres : les progrès sont un peu moins sensibles en cinquième et tous les élèves n'en bénéficient pas de la même façon; néanmoins le bénéfice de l'expérimentation est réel et statistiquement repérable.

Il reste cependant deux problèmes qui se manifestent au regard extérieur avec autant de netteté que les acquis incontestables : ils concernent le suivi des élèves les plus en difficulté et les relations au sein de l'équipe des professeurs.

L'on peut d'abord s'interroger sur les possibilités de fuite offertes aux élèves par la formule des inscriptions. Ne risque-t-on pas de voir les plus handicapés, les moins motivés par le travail scolaire, se regrouper dans des cadres où ils puissent échapper aux exigences et contourner ainsi, par des inscriptions habiles, les impératifs qui peuvent leur être posés ? Le cours fixe ne pourrait alors que constater l'échec et le soutien serait une tentative bien dérisoire pour compenser tout le temps perdu par ailleurs. L'on doit, en effet, laisser prendre certains

---

(1) Rapport d'expérimentation 1978-1979, p. 18, p. 24. Paradoxalement, le nombre d'enfants issus d'un milieu très favorisé est aussi plus important. Ce fait s'explique par le double circuit de recrutement des élèves; une part importante se fait par l'intermédiaire des écoles primaires du quartier, alors qu'une part provient des "écoles nouvelles". Au premier circuit correspond un profil sociologique assez modeste, alors que le second met en jeu des milieux socio-culturels favorisés.

(2) cf. Rapport d'expérimentation 1979- 1980, p. 35.

risques aux élèves et le tâtonnement au plan des méthodes, s'il est référé aux résultats atteints, a une fonction formatrice. Mais il est des cas où le risque devient trop grand et compromet la scolarité toute entière. Un échec analysé autorise une remédiation, une série d'échecs non distanciés met en question la possibilité d'une progression future. La frontière est délicate à établir et le diagnostic doit tenir compte de nombreuses variables mais l'éducateur ne peut éviter ce problème. C'est pourquoi les professeurs ont mis en place la formule du contrat individuel; celui-ci n'est pas utilisé systématiquement avec tous les élèves, mais il est mis en oeuvre chaque fois que les risques pris par un élève deviennent trop grands et que celui-ci apparaît incapable d'assumer seul un choix réfléchi. Négocié entre l'élève concerné et son professeur-responsable, le contrat est d'abord un analyseur; il est ensuite une prise de décision qui contraint l'élève à certaines activités en même temps qu'il lui apporte certaines aides spécifiques; il est toujours limité dans le temps et précise les conditions d'évaluation de ses résultats. Il a donc une fonction anticipatrice et offre un repère précis à celui qui se situe difficilement dans l'organisation scolaire. Le contrat est réciproque, il engage à la fois le maître et l'élève, qui décident ensemble et trouveront chacun un appui dans la détermination de l'autre pour le réaliser. Quoique n'ayant jamais fait l'objet d'une analyse systématique, les réussites de la formule du contrat sont incontestables et il s'agit là certainement d'un outil de travail précieux.

L'une des principales inquiétudes nourries, d'autre part, par l'expérience du collège Saint Louis concerne le vécu relationnel des professeurs. L'on souligne en effet, à juste titre, que la mise en concurrence de plusieurs d'entre eux peut créer des rivalités et des tensions. De fait, les choix des élèves ne sont pas également distribués entre chacun et certains ont plus d'élèves que d'autres. Cela pourrait encourager les attitudes démagogiques, réactiver les conflits et mettre les élèves en position

d'enjeux par rapport aux problèmes des adultes. Mais plusieurs facteurs viennent minorer ces phénomènes. Sur le plan purement matériel, la limite du nombre de places imposée par la dimension des salles est un régulateur automatique; celui-ci pourrait apparaître tout à fait artificiel s'il ne permettait, paradoxalement, à certains, d'effectuer des découvertes qu'ils n'auraient jamais faites par peur de la nouveauté. De plus, cette limite a une valeur éducative puisqu'elle situe le choix dans les conditions matérielles de son exercice, entre la contrainte arbitraire et la toute-puissance illusoire. Il existe également un phénomène de "vases communicants" par le fait que certains professeurs sont en quelque sorte victimes de leur succès: l'importance de leur effectif les empêche d'être attentifs à chacun des élèves alors que d'autres, moins choisis, gagnent en efficacité en raison du plus petit nombre de leurs élèves. La circulation de l'information inverse alors le processus et les cours quelque peu désertés se remplissent à nouveau. D'autre part, l'existence de l'évaluation hebdomadaire relativise considérablement les phénomènes de séduction facile; si les élèves se laissent parfois fasciner par quelques images attrayantes ou attirer par des situations qui leur paraissent moins exigeantes, ils ne tardent pas à les référer aux résultats qu'ils obtiennent; ce fait suffit, dans la plupart des cas, à décourager les tentatives démagogiques dont il faut bien dire qu'elles sont très rares. Enfin et surtout, contrairement aux apparences, le choix offert aux élèves dédramatise les conflits entre professeurs puisqu'il n'impose à aucun de renoncer à sa personnalité et aux méthodes dans lesquelles il est le plus à l'aise. Au contraire, il encourage la différenciation dans le respect réciproque. Il est intéressant de noter, à ce sujet, que, après un temps où l'équipe a vécu avec l'idéal d'une homogénéité absolue, elle a évolué progressivement vers l'encouragement des différences; ainsi se sont trouvés reconnus et valorisés des maîtres "traditionnels" qui acceptaient d'apporter leur spécificité sans pour autant prétendre l'imposer à leurs collègues. Ceux-là, au demeurant, s'avouent plus heureux dans une telle structure, où ils se

trouvent souvent avec des élèves qui les choisissent et des collègues qui, sans partager leur façon de voir, les respectent, plutôt que dans une structure rigide où ils ressentiraient l'inadéquation de leur enseignement par rapport à une partie de leurs élèves et seraient en butte à l'hostilité de leurs collègues. En définitive, c'est un nouveau consensus éducatif qui s'est instauré progressivement et au terme duquel chacun accepte d'être utile et efficace pour certains élèves, tout en reconnaissant qu'un autre sera plus adapté à d'autres cas. Le collège s'approche ainsi du modèle d'école plurielle que nous avons défini, dont nous avons montré qu'il pouvait être, à la fois, un lieu efficace d'apprentissage des savoirs et un espace créateur de liberté.

Il reste enfin une dimension qui nous semble tout à fait décisive et qui concerne la cogestion par les élèves de leur école. Si nous avons suffisamment indiqué les ambiguïtés de l'autogestion pédagogique en tant qu'elle prétendait faire de l'école une micro-société où pourraient s'expérimenter de nouveaux types de rapports sociaux, subvertissant à terme l'ordre politique, il est, en revanche, possible de concevoir que l'école soit cogérée par les élèves et les professeurs à condition que l'objet de cette cogestion soit précisément l'élaboration et l'amélioration des procédures d'apprentissage. Au risque d'énoncer un truisme, nous dirons que l'expérience de la démocratie à l'école ne peut se faire qu'à condition que celle-ci prenne l'école pour objet. Il ne s'agit pas d'ignorer le poids des influences qu'elle subit, mais de réfléchir et d'intervenir sur ce qui se passe en elle, dans le cadre de sa mission propre. Cela veut dire qu'il est possible d'associer étroitement les élèves à son fonctionnement dans le domaine où elle a sa raison d'être et de les amener progressivement à participer à la mise en place de procédures didactiques. Concrètement, cette inspiration se manifeste au collège par des concertations multiples, au cours desquelles sont débattues l'opportunité et l'efficacité de telle ou telle méthode, la mise en place de telle ou telle structure. Ainsi est-ce avec les élèves qu'a été élaborée



la structure hebdomadaire à quatre temps; ainsi sont discutés les progressions dans chacune des disciplines, les propositions à faire en travail complémentaire, les modes de répartition des élèves en soutien et en approfondissement. Ainsi des élèves participent-ils aux équipes de réflexion dans certaines matières et est-il organisé, chaque année, une journée de recherche associant tous les élèves et tous les professeurs, où les procédés didactiques sont remis en question et où de nouvelles propositions sont formulées(1). Au cours de ces travaux, il n'est pas question pour les adultes de renoncer aux objectifs qui sont les leurs et qui assurent la cohérence du collège, et son existence en tant qu'institution scolaire, mais il est possible de réfléchir ensemble sur les modes d'apprentissage et d'élaborer des propositions pour en améliorer le fonctionnement. Cela n'est pas une simple caution chargée d'assurer l'apparence d'une participation mais, au contraire, un moyen de débattre de questions sur lesquelles l'apport des élèves est réel et constructif : leur discours, ici, a prise sur quelque chose et peut transformer la qualité de leur scolarité. Il est de très loin préférable de s'en tenir à ce niveau de gestion collective plutôt que d'entretenir des illusions maximalistes dont l'irréalisme entérine l'immobilisme et touche peu à la réalité du vécu scolaire. De par leur marge de choix, de par leurs propositions pour améliorer la gestion des apprentissages, les élèves exercent un réel pouvoir et concourent à la transformation de leur outil de travail. C'est dans cette perspective que, après avoir été centrées sur des problèmes généraux, les concertations se réorientent progressivement vers des questions plus proprement didactiques. En se détournant ainsi de ce qui était apparu, dans la mouvance des pédagogies libertaires, comme l'objet privilégié du débat éducatif, l'école s'engage sur une voie qui devrait lui permettre d'améliorer son efficacité et de former des personnes autonomes et responsables.

\*

\* \* \*

---

(1) cf. Rapport d'Expérimentation 1980-1981, pp. 20 à 35.

Nous avons observé comment, au sein d'une expérimentation qui se proposait une étude comparative des pratiques de groupe et de l'individualisation des apprentissages, chacune des ces deux notions avait fait l'objet d'une évolution spécifique au terme de laquelle la notion de comparaison apparaît tout à fait inadéquate. Certes, l'expérimentation n'est pas close et il serait abusif de l'enfermer dans ce qui n'est peut-être qu'un moment de son devenir. L'équipe de professeurs qui l'a réalisée poursuit son travail de réflexion et il est vraisemblable qu'elle s'engagera bientôt sur de nouvelles voies dont on ne peut décrire à l'avance les formes exactes. Néanmoins, si l'évolution que nous avons décrite se prolonge, nous devrions assister à l'affinement progressif de la diversification des procédures d'apprentissage, à la fois par la proposition simultanée d'itinéraires mieux adaptés et par l'alternance plus réfléchie des types de structuration. Dans le même temps, l'on devrait s'éloigner des pratiques de groupe, tout en réinvestissant les apprentissages qu'elles autorisaient dans la structure scolaire. Le cadre de l'atelier et de la vie de groupe, qui empruntent leurs modèles aux réalités extra-scolaires du monde de la production ou de la cellule relationnelle, devraient être abandonnés au fur et à mesure que tout ce qu'ils permettaient au plan de la manipulation, de la démarche inductive, des travaux interdisciplinaires et du suivi méthodologique sera repris en compte par l'ensemble des matières d'enseignement et intégré à un moment ou à un autre de leur démarche. L'on éviterait ainsi les dérives qui menacent les pédagogies centrées sur le groupe sans s'interdire de faire appel à des pratiques de groupe comme à l'un des outils dont on dispose pour assurer certains apprentissages.

Mais, quoiqu'elle nous apparaisse dans le prolongement logique des expériences et des recherches menées jusqu'à présent, cette évolution se heurte, dans le concret, à des difficultés matérielles d'organisation. Le petit nombre d'heures hebdomadaire imparti à

certaines disciplines, la définition des services, la difficulté pour disposer du temps nécessaire de concertation, de recherche et de formation représentent des pesanteurs difficiles à remuer. Il semble bien qu'il faille se résigner, au moins pour quelque temps encore, à ce que coexistent deux types de structures en faisant en sorte, toutefois, qu'elles demeurent en étroite interaction. En fait, nous nous trouvons devant un problème stratégique qui est celui de toute innovation: devant l'impossibilité conjoncturelle d'instaurer des pratiques dans le cadre de tous les cours, doit-on créer des lieux spécifiques où celles-ci puissent être réalisées ? Quelle que soit la réponse à cette question, les risques sont grands. Dans un cas, l'on choisit de créer des nouvelles structures, estimant que l'urgence des besoins requiert leur mise en place et qu'attendre la généralisation hypothétique des pratiques recherchées fait courir aux élèves de trop grands risques. L'on fait valoir qu'il convient de prouver que ces pratiques sont possibles et l'on parie sur leur effet de contagion. Mais, à ce moment là, l'on s'expose à instaurer un double réseau où les contraires se compensent et qui concourt finalement à l'immobilisme. Dans l'autre cas, l'on considère que c'est l'ensemble des pratiques didactiques qu'il convient de repenser, que la création d'îlots novateurs déstabilise l'institution, réactive les conflits de personnes, déséquilibre les élèves eux-mêmes qui ne trouvent plus d'unité dans l'acte pédagogique et sont toujours tentés de dévaloriser un type d'activité au profit de l'autre. L'on suggère alors qu'il vaut mieux progresser selon un mouvement d'ensemble, plus modeste mais mieux assuré.

G. AVANZINI, à l'issue d'une analyse des différents projets d'innovation dans l'institution scolaire et des représentations qu'ils se font des rapports de l'Ecole et de la Société, conclut que l'on peut distinguer deux courants essentiels : "L'un postule que la diffusion de nouveaux modèles s'effectue comme par contagion, l'autre subordonne leur extension à une restructuration globale" (1).

---

(1) Immobilisme et novation dans l'institution scolaire, p. 193.

Peut-être les expérimentations pédagogiques ont-elles la vertu de manifester en leur sein ces deux perspectives et d'être en quelque sorte le théâtre de leur affrontement ? Or, sur ce terrain, nombreuses sont les variables qui interviennent dans le conflit : la qualité de la concertation au sein d'une équipe, les rapports de force entre ses membres, le poids des contraintes extérieures jouent de façon décisive dans le devenir d'une innovation. Mais, en tout état de cause, la tension entre ces deux directions nous paraît fructueuse et leur mise en dialectique indispensable pour ne pas isoler l'acte éducatif dans l'animation marginale ou le figer dans l'attente d'un avènement global. Encore faut-il, pour que le dialogue soit possible, qu'il existe un critère commun où référer l'efficacité des deux projets et qui puisse constituer la pierre de touche de leur confrontation; en tout état de cause, ce critère ne peut être que celui des apprentissages effectués par les élèves :

"Le débat pédagogique, saturé d'idéologie de part et d'autre, a du mal à s'attaquer au problème spécifique : Qu'est-ce qu'apprendre ?, autour duquel pourtant se réorganiserait l'inventaire des vraies et des fausses questions" (1).

Le recentrage est difficile et bien souvent parasité; mais l'effort pour le réaliser en commun semble bien le seul chemin pour envisager l'avenir des pratiques de groupe à l'Ecole.



---

(1) D. HAMELINE, Le domestique et l'affranchi, p. 101.