

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

LE GROUPE COMME OUTIL PEDAGOGIQUE

Ainsi donc, en recherchant ce qui constitue la spécificité de la démarche pédagogique, avons-nous été amené à poser le postulat de l'éducabilité ; nous avons vu que celui-ci n'a d'existence que dans et par la détermination de l'éducateur et qu'aucune institution ne peut prétendre se l'approprier en faisant l'économie du pari individuel, toujours précis, toujours risqué, pour la perfectibilité et contre la fatalité. En nous demandant ce que pouvait bien représenter la réussite d'un tel pari, nous avons observé qu'elle encourt le double risque de la dilution humaniste et du dressage mécanique; il fallut alors convenir que l'acte éducatif suppose la mise en échec de l'intention qui le porte. Peut-être doit-on voir dans ce paradoxe l'explication de la célèbre formule de FREUD qui fait de "l'art d'éduquer les hommes" l'un des trois métiers impossibles, avec la psychanalyse et la politique ? (1). Nos conclusions, quoi qu'il en soit, ont de grandes répercussions sur le problème du groupe en pédagogie scolaire. Elle nous interdisent, dorénavant, d'envisager son introduction autrement qu'en référence à chaque sujet considéré individuellement sur le plan de ses acquisitions; elles nous contraignent à assigner aux pratiques de groupe des objectifs d'apprentissage précis et à engager une recherche didactique destinée à en définir précisément les conditions d'efficacité.

(1) cité par J. FILLoux, Du contrat pédagogique, p. 17.

Le dilemme de la recherche - action

Se pose alors la question du statut de la recherche : sur quels terrains, avec quelles personnes, et quels moyens peut-elle être engagée? L'on sait que la notion de recherche, en éducation, est l'objet de nombreux débats et que le modèle expérimentaliste, essentiellement basé sur le schéma "observation/ hypothèse/ vérification" est vigoureusement contesté; un nouveau modèle, dit de "recherche - action", tend à se substituer à lui. L'utilisation, pourtant récente, de ce terme (1) n'exclut pas les flottements de sa définition et il est à craindre qu'il ait fait l'objet d'usages essentiellement polémiques, plus significatifs de ce dont il s'agissait de se détacher que de ce qu'il convenait de promouvoir. C. DELORME voit pourtant dans cette notion une occasion pour "formuler différemment les rapports de l'Action et de la Recherche ou de la pratique et de la théorie" (2). Ainsi, après avoir inventorié les apports dans ce domaine, insiste-t-il sur la valeur épistémologique de la recherche-action en tant qu'elle permet d'impliquer les acteurs d'un processus à son évaluation. Celle-ci, en effet, contrairement à la recherche classique, ne considère pas les personnes comme de simples variables dont on pourrait décrire et analyser les comportements de l'extérieur, pour leur fournir ensuite des conclusions élaborées, susceptibles de venir enrichir ou modifier leurs pratiques. En revanche, elle vise à faire participer à la recherche toutes les parties impliquées dans l'action, sachant que cette participation infléchit elle-même l'action et en constitue même une des dimensions. Une telle conception est, à l'évidence, satisfaisante aux plans éthique et politique: elle témoigne d'un refus salutaire de considérer les personnes comme de simples

(1) G. DE LANDSHEERE l'attribue à S. COREY; il traduit ainsi le titre d'une étude parue en 1953. Cf. La recherche expérimentale en éducation, p. 15.

(2) De l'animation pédagogique à la recherche - action, p. 178

phénomènes en interaction, elle autorise le chercheur à exprimer ses solidarités et à participer à une entreprise de novation et d'émancipation; elle évite enfin, des attitudes de recul qui, sous prétexte de distance critique, camouflent, en réalité, un refus d'engagement et contribuent souvent à paralyser les protagonistes d'une expérience. Mais la recherche - action, présentée comme la seule forme légitime de recherche, soulève aussi quelques difficultés: comme le souligne M. CORNATON (1), il ne faut pas se débarrasser trop vite de toute distance avec le phénomène que l'on étudie; le danger est réel de glisser de la "distance superbe du dominant étranger " à la "promiscuité apologétique" (2), et il est à craindre que, dans le domaine éducatif, la recherche-action recouvre parfois d'un alibi de scientificité une quelconque innovation, sans garantir qu'elle ne dérive, à terme, vers des "actes de suivisme ou de gourouisme" (3).

En réalité, tout nous paraît se nouer autour de la question de l'évaluation : l'on a reproché, à juste titre, au modèle expérimentaliste d'introduire dans l'institution scolaire des spécialistes en "sciences humaines", qui mesurent, le plus souvent, ce en quoi une initiative pédagogique converge avec un modèle défini à l'avance, évacuant ainsi ce qui constitue son originalité. Car, à partir du moment où le chercheur impose ses propres critères et entreprend une investigation en utilisant une grille de lecture élaborée de l'extérieur, à laquelle il soumet diverses expériences, il lui est difficile d'atteindre ce qui caractérise précisément chacune d'entre elles, ce en quoi elle parvient à réaliser ses objectifs

-
- (1) Du changement de méthodologies : la notion de distance en sciences humaines, in Psychologie sociale du changement, pp. 99 à 111.
 - (2) *ibid.*, p. 110.
 - (3) F.N. KERLINGER, cité par G. DE LANDSHEERE, in La recherche expérimentale en éducation, p. 19.

spécifiques; il ne peut vérifier que ses propres hypothèses, dépossédant en quelque sorte les acteurs de leur initiative. Mais, si l'on substitue à cette démarche une évaluation exclusivement interne, l'on risque, de la même façon, de n'évaluer que l'image de soi que l'on aura décidé de produire, n'utilisant que les critères précisément choisis pour révéler la réussite des objectifs que l'on sait atteints.

Or, concernant les pratiques de groupe, ce dilemme nous paraît particulièrement crucial. Ou bien le pédagogue fait appel à un spécialiste - psychologue, sociologue, psycho-sociologue, psychanalyste - et celui-ci cherche à montrer en quoi telle pratique s'inscrit dans un cadre théorique donné, dégagant l'importance de variables essentielles à ses yeux. Puisqu'il emprunte alors son modèle à des réalités le plus souvent extérieures à l'école et ignore les interactions spécifiquement pédagogiques, il décrit le groupe en utilisant ses propres "clés", fournissant au maître un regard précieux, l'éclairant sur des phénomènes qu'il pouvait ignorer jusque là et dont la connaissance peut lui être fort utile, mais le laissant aussi désarmé que possible en ce qui concerne la gestion de ses propres objectifs et l'opportunité des dispositifs mis en place pour les atteindre... La recherche proprement pédagogique est ainsi plus informée, mais pas le moins du monde engagée. Ou bien les praticiens eux-mêmes examinent leurs résultats à la lumière de leurs intentions, s'interrogeant sur l'efficacité de leurs actes au regard de leur projet : et il suffit que celui-ci soit défini en termes suffisamment large pour que l'on découvre des faits capables de le valider. En ce sens, aussi paradoxal que cela puisse paraître, plus un projet est ambitieux, plus son évaluation a de chances d'être positive : ses participants, en le formulant en termes "maximalistes" (1), peuvent, en effet, toujours solliciter tel ou tel phénomène pour y voir un signe de

(1) cf. G. AVANZINI, Immobilisme et novation dans l'institution scolaire.

leur réussite, voire interpréter les résistances rencontrées comme un gage du bien-fondé de leur action. Ainsi les ambitions politiques qui inspirent la démarche de R. BARBIER lui permettent-elles de parler de "recherche-action" (1) mais celle-ci ne peut faire l'objet d'aucune évaluation précise, d'autant plus que l'existence même d'une évaluation rigoureuse serait considérée, ici, comme une dénaturation du projet poursuivi. Pour autant que le groupe est donné en soi, comme outil de subversion, il dispense de s'interroger sur ses effets immédiats; en raison même de l'importance de son ambition et du poids des déterminismes qu'il prétend briser, il ramène toute évaluation à une appréciation en termes de stratégie générale, et la recherche à l'élaboration de concepts capables de rendre compte des conflits qu'il suscite. Là encore, l'on peut fournir au maître de précieux éclairages, mais rien qui lui permette de reconsidérer la gestion de sa classe et d'ajuster ses dispositifs.

Recherche-action et équipe pédagogique

Peut-on alors dégager un espace de travail, qui prenne en compte la réalité de la pratique pédagogique et permette d'engager une recherche qui se distingue nettement des investigations légitimes des sciences humaines et des spéculations théoriques d'une recherche-action maximaliste souvent démobilisatrice ? Autrement dit, peut-on envisager une évaluation dynamique des pratiques éducatives, et quels seront, alors, les critères utilisables ? Ou encore, si l'on préfère, quel peut être le statut d'une recherche-action spécifiquement pédagogique ?

Nous voudrions risquer ici quelques propositions dont l'ensemble de notre travail dira si elles sont ou non fécondes.

(1) cf. La recherche-action dans l'institution éducative.

D'une part, il nous paraît essentiel que cette recherche-action soit menée par des praticiens-chercheurs. L'on rougirait de rappeler une telle évidence si l'on n'assistait, aujourd'hui, à une inflation de travaux théoriques dont certains esquissent, certes, d'intéressantes perspectives, mais dont beaucoup servent seulement à retrouver, au niveau du discours, une réalité dont on reste fort éloignée au niveau des faits. Evidemment, il ne faut pas entendre, ici, le terme de praticien dans une acception trop étroite, désignant seulement la personne en contact immédiat avec les élèves ou les étudiants; l'on doit, en réalité, considérer comme praticien quiconque est impliqué, à un échelon ou à un autre, dans un processus éducatif et accepte les conséquences de cette implication, co-responsable donc de sa réussite ou de ses échecs. Mais, à ce moment là, nous sommes conscient que surgit une difficulté épistémologique que souligne H. DESROCHE quand, après avoir suggéré une recherche-action modelée en une "recherche permanente" (1), il signale que, l'auteur de la recherche étant aussi acteur, "ledit auteur est simultanément d'autant mieux, mais aussi d'autant plus mal placé qu'il fut ou qu'il est conjointement acteur" (2). Comment allier en effet implication et distance, engagement et recul critique ? Telle est bien la question fondamentale.

Il nous semble que la difficulté peut être, au moins partiellement, levée si l'on conçoit la recherche-action dans le cadre d'une équipe définissant communautairement des objectifs et s'engageant dans une recherche de stratégies diversifiées pour les atteindre. Suggéré par l'ouvrage de C. DELORME (3), souligné par M. BATAILLE (4), le lien entre l'accord sur des objectifs

(1) Apprentissage 2 - Education permanente et créativités solidaires, p. 24.

(2) *ibid.*, p. 68.

(3) De l'animation pédagogique à la recherche-action, en part. pp. 200 et sq.

(4) Le concept de "chercheur collectif" dans la recherche action, in Les Sciences de l'Education - Pour l'Ere Nouvelle, n° 2/3, avril-sept. 1981, pp. 27 à 33.

et la mise en oeuvre de la recherche-action nous apparaît essentiel. Des objectifs communs, précisément définis, constituent, à notre sens, l'acte inaugural de la recherche-action en même temps que la référence qui permet d'échapper à la complaisance et constitue le critère d'évaluation. L'équipe a ici une fonction épistémologique décisive: elle formule les objectifs, engage des stratégies de réalisation et impose, en retour, à chaque participant, de prendre une distance critique par rapport à sa pratique et à ses résultats. A partir du moment où l'on s'est entendu sur ce que l'on doit atteindre et où l'on dispose de critères permettant d'en évaluer précisément les effets, l'équipe représente le garant de toutes les recherches; c'est à elle que revient la charge de rappeler l'exigence de mesure et d'engager, si nécessaire, de nouvelles investigations. Dans l'équipe, chaque membre est praticien, puisqu'il doit mettre en place des stratégies, et chercheur, puisqu'il contribue à définir les objectifs communs et à en évaluer les résultats. Il y a, pourrait-on dire, implication individuelle des membres en tant que praticiens, et évaluation réciproque en tant que chercheurs. La pédagogie échappe ainsi à la recherche purement interprétative, souvent menacée d'esthétisme, et à l'empirisme individualiste, toujours tenté de projeter ses intentions en résultats et d'attribuer à autrui ses propres échecs. De plus, ainsi conçue, l'équipe, en vertu de sa quête d'efficacité, encourage les initiatives personnelles et la différenciation des apports mais ne renonce jamais, en vertu de cette même quête, à en mesurer les effets. Porte de la conviction qu'un même apprentissage gagne toujours à être envisagé selon des modalités différentes, elle sollicite les compétences de chacun pour augmenter ses chances de réussite. Enfin, une telle équipe est nécessairement amenée à se pencher sur l'ensemble des déterminations dans lesquelles elle est impliquée de manière à optimiser ses ressources. Pour cela, il est particulièrement souhaitable qu'elle intègre progressivement différents spécialistes, étant entendu que ceux-ci ne doivent, en aucun cas, être dispensés de l'accord inaugural sur des objectifs pédagogiques reconnus et recherchés en tant que tels.

Le recherche pédagogique peut, en effet, légitimement emprunter les concepts et utiliser les travaux des diverses "sciences humaines", car son projet n'est pas de construire un champ homogène de connaissances théoriques, mais de gérer, dans les meilleures conditions possibles, une situation particulière, n'excluant aucun des outils qui peuvent contribuer à améliorer cette gestion.

"Longtemps encore, dit D. HAMELINE, ce métier sera bricolage, où l'ingéniosité sur le terrain précède et prolonge l'ingénierie" (1). Mais pourquoi regretter cet état de choses ? L'éclectisme, à condition de s'accepter comme une nécessité imposée par l'action et de ne pas se prendre pour une théorie, est gage d'efficacité. L'imposture est d'en faire une philosophie, d'éviter ou de contourner, grâce à lui, la réflexion sur les fins et la définition des objectifs. Ceux-ci posés, le pédagogue est en droit de raisonner en termes de stratégie, de solliciter telle ou telle discipline, d'utiliser tel ou tel outil mis à sa disposition, pour autant qu'il les considère lucidement comme des moyens et évite le piège d'en oublier son propre projet.

Au bout du compte, si le travail d'équipe était généralisé dans les établissements scolaires, à la fois au niveau de chaque matière d'enseignement et à celui, interdisciplinaire, des ensembles d'élèves pris en charge, alors nous croyons, avec G. DE LANDSHEERE, que "la dualité enseignement - recherche disparaîtrait dans une large mesure" (2). De plus, si, comme nous l'avons montré, ces équipes pouvaient réunir des participants aussi différents que possible, elles contribueraient très largement à poser les bases d'une véritable "pédagogie de la réussite"... C'est dans un tel cadre, au demeurant, que nous avons été conduit nous-même à reconsidérer les pratiques de groupe et avons entrepris

(1) Le bricolage et la vertu, in Connexions, n° 37, Pédagogie et institution pédagogique, p. 126.

(2) La recherche expérimentale en éducation, p. 91.

les investigations dont nous allons maintenant présenter les résultats. Car, quand l'accord sur les objectifs se fait à la fois soutien et exigence, quand la solidarité suggère la différenciation et impose l'évaluation, quand la détermination commune traque les moindres complaisances, déshabille les formules et nous renvoie à la considération modeste, mais essentielle, des apprentissages effectués dans notre classe... alors, il n'est plus possible de s'en tenir aux déclarations de principe sur la bienfaisance naturelle du groupe; il faut regarder de plus près ce qui s'y passe et s'interroger, en mobilisant les informations théoriques et les expériences concrètes dont on peut disposer, sur les moyens d'en faire un véritable outil pédagogique.

