

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

LE GROUPE COMME OBJET DE FORMATION DIDACTIQUE

Après avoir dégagé les conditions qui permettent au travail en groupe de prétendre à une efficacité dans l'ordre de l'apprentissage, après avoir étudié les différentes modalités qu'il peut revêtir en fonction du type d'objectif qu'il s'assigne et lui avoir précisément conféré le statut de "méthode pédagogique", il reste à s'interroger sur ses chances de diffusion dans l'école.

Il existe d'abord des facteurs institutionnels qu'il ne faut pas sous-estimer. Nous ne saurions trop souligner à quel point le corps enseignant nous paraît sensible aux pressions institutionnelles ou contre-institutionnelles. Des lames de fond le traversent qui, au gré des Instructions Officielles et des manifestes militants, infléchissent ses conceptions didactiques. Cependant, il n'est pas sûr, comme le souligne fortement G. AVANZINI (1), que les pratiques s'en trouvent profondément modifiées (2); l'effervescence suscitée par quelques innovations, le courant d'intérêt soulevé par l'introduction d'une technologie nouvelle

---

(1) Cf. Immobilisme et novation dans l'institution scolaire.

(2) Ainsi, G. DE LANDSHEERE, après une "démonstration expérimentale de la faible influence de l'innovation", note-t-il qu'il existe souvent "une distance considérable entre les attitudes extériorisées et les attitudes profondes, entre l'idéal confessé et les comportements réels" (Les causes et les résistances des enseignants à l'innovation, in L'enseignant face à l'innovation, volume I, p. 396).

se limitent souvent au domaine des discours et des publications, et les praticiens qui prétendent s'en inspirer sont toujours surpris de la suspicion, voire de l'hostilité, qu'ils déclenchent chez ceux-là même en qui ils croyaient trouver un appui.

Qu'ils négligent alors de vérifier leurs résultats, glissent parfois vers l'intolérance, se fassent les missionnaires maladroits d'une cause perdue, cultivent le complexe de persécution avant de sombrer dans le découragement, cela ne nous paraît guère étonnant. Car il n'est jamais suffisant de suggérer une réforme si l'on ne met en place, parallèlement, les dispositifs de formation correspondants. Encore faut-il que ceux-ci soient cohérents avec le projet qu'ils se proposent d'atteindre et ne démentent pas, par leur démarche même, les propositions théoriques qu'ils exposent. Il est trop fréquent, en effet, que des discours pédagogiques se trouvent invalidés, aux yeux de ceux à qui ils s'adressent, parce qu'ils apparaissent contradictoires avec la situation dans laquelle ils sont énoncés. Ainsi se perdent les meilleures intentions et échouent les projets les plus généreux.

Aussi, s'agissant de former professeurs et instituteurs à la pratique du groupe d'apprentissage dans une pédagogie différenciée, il nous paraît important de respecter, dans la construction du processus de formation, les principes que nous avons dégagés et qui en constituent l'originalité. Nous proposons, dans cette perspective, un cadre général qui pourra sembler quelque peu formel mais qui, ainsi, sera facilement adapté, selon le nombre et la spécialité des participants, le temps et le cadre dont on disposera. Il est bâti selon une progression en quatre temps, que nous avons nous-même mise en oeuvre à de nombreuses reprises avec des étudiants et des professeurs de toutes disciplines. Quoique nous n'ayons jamais disposé des moyens d'en mesurer l'efficacité à long terme, les témoignages recueillis en fins de stages, ainsi que les compte-rendus d'expériences qui nous sont parvenus par la suite nous laissent supposer que les participants ont pu réellement aborder les pratiques de groupe sous un angle nouveau

et en ont gardé le souci de les organiser de manière à ce qu'elles garantissent des acquisitions individuelles repérables. Dans tous les cas, ce qui est apparu comme l'élément le plus saillant est la distinction entre l'objectif et le projet, distinction banale et pourtant fondatrice, à notre sens, d'une utilisation pédagogique du groupe.

Premier temps : repérage de la spécificité du groupe d'apprentissage

Quiconque entreprend une formation sur les pratiques de groupe dispose déjà de représentations de ce que doit être et apporter le groupe... Celui-ci est associé, d'emblée, à toute une imagerie sociale, considéré comme un moyen privilégié de réconcilier l'école et la "vie"; de motiver les élèves et de manifester à leur égard un respect incompatible avec une méthode strictement impositive. Il convient donc, dans un premier temps, de mettre en évidence ce que recouvre réellement la pratique habituelle du groupe, pour la confronter aux intentions généreuses qui président à son utilisation. Pour ce faire, nous avons utilisé diverses techniques. La plus simple consiste à procéder sous forme de simulation, en proposant à quelques participants de réaliser, sous les yeux de leurs collègues, un travail de groupe. Chaque observateur dispose alors d'une grille d'observation où il note les temps de parole, la répartition des tâches et les prises de responsabilités; l'on met ensuite en commun les conclusions individuelles. Ne réclamant que peu de préparation, cette technique a l'avantage de pouvoir être aisément mise en oeuvre; elle a l'inconvénient de ne pas toujours faciliter l'émergence de la question des apprentissages et d'engager souvent le groupe vers une réflexion d'ordre psychologique, certes très intéressante mais qui n'est pas, à proprement parler, l'objet de la formation. Aussi, pour éviter cette dérive, avons-nous plusieurs fois, remplacé la simulation par la projection d'un reportage cinématographique réalisé lors d'une classe en situation de travail par groupe. Mais, pour engager, d'entrée de jeu,

un fonctionnement conforme à notre projet, nous préférons répartir, dès le départ, les participants en petits groupes de trois ou cinq personnes et distribuer à chacune d'entre elles un "scénario" rendant compte des travaux d'un groupe d'élèves aux prises avec une tâche donnée. Il s'agit alors d'analyser ces matériaux de manière à en dégager la constante. L'on devine, sans peine, que celle-ci est constituée par la division du travail et que, pour permettre de l'appréhender, il suffit de demander à chaque groupe d'étudier la répartition des rôles et de s'interroger sur les progrès effectués par chaque élève. A titre de renforcement, l'on peut alors fournir les résultats d'épreuves individuelles d'évaluation, où apparaît la très forte corrélation entre les compétences préalables et les progressions réalisées. A l'issue de ces exercices, un apport théorique peut être alors nécessaire; il fera ressortir l'importance de la notion d'"objectifs d'apprentissage" et la nécessité de soumettre les pratiques de groupe à la définition de ceux-ci.

Deuxième temps : découverte du mode de constitution du groupe d'apprentissage

Dès l'instant où le consensus s'est établi sur ce point, il est possible d'engager la réflexion sur les conditions de l'efficacité des échanges dans un groupe, en fonction de ce que l'on souhaite faire acquérir aux participants. Nous proposons alors que le stage accepte, pour un temps, de renoncer à considérer les problèmes proprement scolaires et se donne un objectif de formation d'ordre général comme, par exemple, la capacité à effectuer une synthèse: sont alors proposés différents projets, tels que la fabrication d'un panneau, l'organisation d'un débat ou d'une représentation théâtrale ou, encore, la confection d'un journal. Un thème commun pourra être fourni par la dernière proposition de réforme de l'enseignement ou toute autre question qui aura l'approbation des participants.

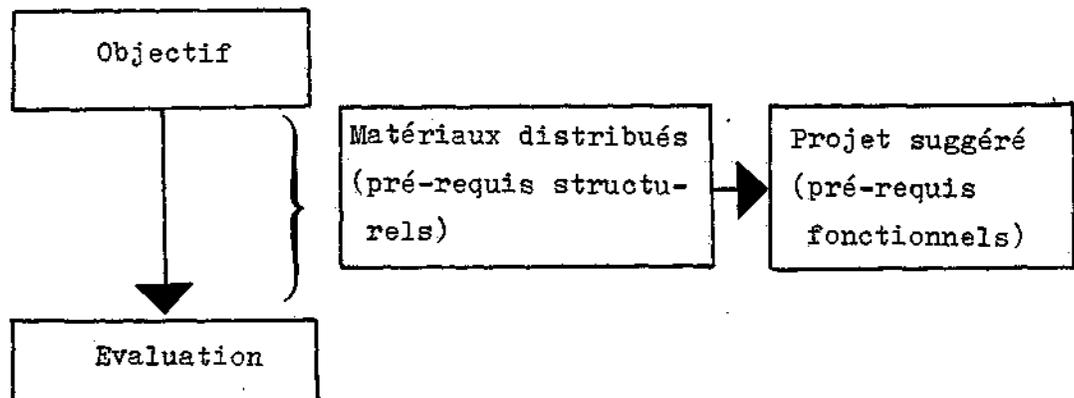
Il leur est alors demandé de se regrouper de manière à garantir l'efficacité optimale de la formation individuelle par rapport à l'objectif défini et l'on suggère d'essayer, pour cela, diverses combinaisons. Assez rapidement, les groupes se constituent sur la base de la plus grande homogénéité possible des capacités et de la plus grande hétérogénéité des compétences et des points de vue. Mais, parce qu'appréhendé très empiriquement, le mode de constitution du groupe n'est pas toujours perçu dans son originalité. Il convient donc d'opérer, après la présentation des différents projets, un regroupement transversal, au cours duquel, chacun témoignant de ce qui s'est passé dans son groupe, il soit possible de repérer précisément les conditions qui ont rendu possible l'apprentissage. Auparavant, l'on aura demandé à chaque participant de tenter d'évaluer celui-ci en distinguant nettement l'amélioration des capacités qui ont servi à l'élaboration du projet, l'acquisition de connaissances nouvelles et les résultats proprement liés à l'objectif en termes d'opération intellectuelle. Certes, ces derniers sont difficiles à isoler; toutefois, si l'on n'a pas craint de faire rédiger avant la mise en groupe une note de synthèse sur la question traitée, et que l'on réitère la même demande après la mise en groupe, la comparaison individuelle des résultats peut fournir de bons indices.

En résumé, et dans l'ordre chronologique, le travail se présente ainsi :

1. Définition d'un objectif général, en termes d'opération intellectuelle;
2. Choix d'un thème;
3. Test initial individuel;
4. Proposition de divers projets imposant chacun la mise en oeuvre d'une capacité différente;
5. Recherche empirique d'un mode de regroupement garantissant la meilleure efficacité par rapport à l'objectif poursuivi;
6. Réalisation des projets;
7. Présentation des projets;
8. Test final individuel et auto-évaluation des acquis;
9. Regroupement transversal pour rechercher les conditions d'efficacité d'une mise en groupe;
10. Evaluation individuelle : à l'issue de la séquence, chaque participant devra être en mesure de définir, pour un objectif donné, une série de projets sollicitant diverses capacités, et d'indiquer, pour l'ensemble d'entre eux, les différents matériaux dont la maîtrise assurera la complémentarité des compétences.

Troisième temps : découverte du mode de fonctionnement du groupe d'apprentissage

Après avoir posé les bases qui permettent d'engager un apprentissage en groupe, il convient de préciser le mode de fonctionnement requis par le type d'objectif visé. Nous proposons alors à chaque participant d'énoncer quatre objectifs qui, dans sa discipline d'enseignement, lui paraissent pouvoir être atteints par une mise en groupe : chacun d'entre eux doit être formulé en termes univoques et suivi d'une courte présentation du dispositif prévu; l'ensemble figure sur une fiche dont la présentation est ainsi standardisée :



L'on constitue, ensuite, des groupes interdisciplinaires chargés d'examiner les propositions de tous leurs membres et de les classer selon l'opération intellectuelle mise en oeuvre. Sans doute est-il difficile d'être assuré que les quatre types d'objectifs que nous avons envisagés seront représentés; néanmoins, c'est presque toujours le cas et, quand il n'en est pas ainsi, il ne faut pas exclure une intervention de l'animateur. Celle-ci est d'ailleurs toujours précieuse, à ce moment de la démarche, pour formaliser les résultats obtenus.

Les mêmes groupes interdisciplinaires se voient ensuite attribuer un nouveau projet; il s'agit de préparer une séquence d'apprentissage qui corresponde à l'un des quatre types d'objectifs : chaque participant effectue d'abord une recherche dans sa discipline propre, puis ils se centrent sur un objectif commun et tentent de faire émerger la spécificité du mode de fonctionnement afférent à l'opération intellectuelle considérée. Un regroupement transversal permet, dès lors, d'effectuer une synthèse sous la forme d'un schéma général, mettant en correspondance types d'objectif et modes de fonctionnement : son annonce préalable a, de plus, une fonction régulatrice sur le travail précédent, contribuant à l'implication de chaque participant qui sait qu'il devra rendre compte de ses résultats.

Ce troisième temps de l'apprentissage peut alors être présenté sommairement ainsi :

1. Recherche individuelle de quatre objectifs pouvant faire l'objet d'un traitement en groupe d'apprentissage;
2. Mise en groupe interdisciplinaire destinée à classer les objectifs en fonction de l'opération intellectuelle qu'ils mettent en oeuvre;
3. Apport théorique;
4. Nouvelle mise en groupe interdisciplinaire : chaque groupe prépare une séquence d'apprentissage correspondant à un type différent d'objectif :
  - travail individuel,
  - centration sur un projet commun;
5. Regroupement transversal chargé d'établir un tableau général des correspondances entre types d'objectif et mode de fonctionnement;
6. Evaluation : à l'issue de la séquence, chaque participant devra être en mesure de définir pour chacun des quatre types d'objectif considérés le mode de fonctionnement groupal correspondant.

Quatrième temps : synthèse

Arrivés à ce stade de la démarche, les participants sont en mesure de suggérer eux-mêmes les dispositifs qui leur apparaissent les plus propices pour opérationnaliser les acquisitions réalisées jusque-là. Le plus fréquemment, ils s'orientent vers des exercices de simulation en panel; parfois, ils préfèrent se regrouper selon leur discipline ou leur établissement d'origine pour envisager les applications possibles des techniques découvertes. Ces groupes fonctionnent alors largement comme groupes d'évaluation réflexive et contribuent à clarifier, pour chacun, les questions qui auraient pu demeurer obscures. L'ensemble peut s'achever utilement par une évaluation "en ricochet", qui a le mérite de donner la parole à tous et de permettre d'ultimes mises au point.

\*

\* \* \*

Il est toujours périlleux de suggérer un dispositif chargé de favoriser la mise en oeuvre d'une proposition didactique. Ou bien l'on s'oriente vers la monographie, présentant les contraintes et les richesses spécifiques d'une situation donnée, s'appuyant sur des témoignages, analysant comment l'animateur ou l'équipe d'animation ont pu gérer un stage et parvenir à leurs objectifs en fonction des moyens dont ils disposaient; ou bien l'on trace à grands traits quelques cadres formels, suffisamment précis pour fournir un matériau de travail, mais suffisamment souples pour être investis selon les circonstances. Dans le premier cas, l'on risque de glisser vers l'anecdote et de ne fournir que quelques indices peu opérationnels, dans le second, de caricaturer et d'apparaître peu respectueux de la diversité des situations et des personnes.

Nous avons conscience, en ayant choisi la deuxième formule, de prêter le flanc à bien des critiques : quand elle se compromet dans l'organisation, la formation a souvent l'allure d'une manipulation. Pourtant, il n'est pas certain que, dans ce domaine comme dans bien d'autres, la clarté ne soit pas, au bout du compte, largement libératrice : le soin apporté parfois par l'animateur pour dissimuler ses objectifs véritables ne garantit guère la prise de distance critique; et l'absence de réflexion sur les méthodes l'amène bien souvent, comme le maître dans sa classe, à alterner simplement des séances de groupe chargées d'apporter une caution "démocratique" à sa pratique et des exposés magistraux qui ne leur sont que juxtaposés. Le projet proclamé de "partage du pouvoir" n'est alors réalisé que de manière tout à fait formelle, par une partition des moments où chacune des deux parties exerce le sien. Loin de s'orienter vers une "autogestion" de la formation, l'on renforce les processus de dépendance affective non distanciés, l'animateur épiant le moment favorable où les participants seront en état de recevoir son discours et ceux-ci s'engouffrant dans sa moindre faille avec le désir dominant de "faire entendre leur voix". Ainsi s'opère un déplacement de l'objet de la formation; celle-ci, se détournant des problématiques cognitives, se fige dans un rituel où il s'agit plus "d'en imposer" que de progresser, et où l'évolution des sujets est soumise essentiellement au jeu de pressions dans lequel ils se trouvent engagés. Certes, nous croyons que de tels phénomènes peuvent être analysés et offrir un matériau précieux à un travail psychanalytique dans les groupes; mais celui-ci requiert des conditions et des compétences bien particulières que formule précisément R. KAES (1) et qui sont loins d'être réalisées dans les stages habituels de formation organisés pour les maîtres.

---

(1) Cf. L'analyse inter-transférentielle, in Désir de former et formation du Savoir (R. KAES et col.) , pp. 164 et sq.

En revanche, nous sommes persuadé, comme D. HAMELINE, que le fait pour l'animateur de garder la maîtrise du fonctionnement cognitif du groupe, exprime sa volonté d'y exercer le pouvoir, "mais précisément, un pouvoir vulnérable parce que susceptible d'être reconnu et contrarié, car il restaure un lieu de dépendance didactique clair et univoque. En ce sens, ajoute-t-il, c'est sa grossièreté même qui en exerce le troisième latent (1)". Il est ainsi légitime de mettre en place "un protocole formel", "une loi de procédure" (2), dont notre proposition pourrait représenter un exemple. Il faut alors imputer au seul formalisme imposé par la description en termes d'organisation la faible part qui a pu apparaître assignée, dans notre processus, à la fois à l'initiative du groupe et à l'apport de l'animateur. En réalité, si ce dernier n'intervient que rarement de manière expositive, il n'en conserve pas moins le contrôle du dispositif et son rôle ne peut se limiter à l'énoncé des consignes : présent en permanence auprès des participants, il sollicite ceux-ci autant qu'il est sollicité, et son dynamisme personnel est gage de l'efficacité collective. De leur côté, les participants définissent toujours eux-mêmes les contenus de savoir et de programme sur lesquels ils souhaitent travailler : parce qu'ils sont praticiens et légitimement soucieux d'améliorer leur pratique, aux prises avec les difficultés de la gestion quotidienne de la classe, c'est à eux d'apporter les matériaux que l'animateur prendra en compte. Ainsi s'établit un contrat aux termes duquel chacune des deux parties sait ce qu'elle est droit d'attendre de l'autre et la part qu'elle doit elle-même apporter.

C'est dans un tel cadre que le groupe d'apprentissage, comme l'ensemble des procédés didactiques, peut faire l'objet

---

(1) Vécu, savoir et pouvoir dans les groupes de formation, in VIème Congrès international des Sciences de l'Éducation, Tome II, p. 462.

(2) idem.

d'une formation particulière, formation limitée dans ses objectifs, spécifiée dans ses méthodes, reconnue pour telle et évaluée par rapport à son projet. Cela n'exclut pas, évidemment, d'autres types de formation, centrés sur les problèmes psychologiques ou les contenus afférents à chaque discipline d'enseignement, mais cela la constitue comme formation didactique et doit lui permettre de trouver sa juste place (1).



---

(1) Recherchant les questions faisant l'objet d'un consensus général dans le domaine des objectifs à assigner à la formation des personnels enseignants, A. DE PERETTI conclut par cette proposition : "Diffuser et enrichir l'outillage méthodologique et pédagogique des enseignants, à tous les niveaux et entre tous les grades "(La formation des personnels de l'Education Nationale, p. 46). Notre projet se situe délibérément dans cette perspective.