

5

**ERA – 130 - CNRS****PSYCHO-SOCIOLOGIE DU GROUPE CLASSE**

Gaston. LANNEAU et Pierre TAP

**ANNALES**

PUBLIÉES TRIMESTRIELLEMENT PAR LA  
 FACULTÉ DES LETTRES ET SCIENCES HUMAINES DE TOULOUSE  
 NOUVELLE SÉRIE TOME V – FASCICULE Octobre 1969, p. 71-90

**HOMO VIII****MOTS-CLÉS.**

Autonomie-hétéronomie	Groupe-classe	Participation
Communication	Idéologie du don	Rôles
Dynamique pédagogique	Méthodes actives	

**RÉSUMÉ**

*Les finalités de l'enseignement (aptitude au changement – accès à l'autonomie – participation), exigent, pour être réalisées, que la classe apparaisse comme un groupe structuré et non comme une masse ou une foule dans laquelle n'apparaissent que des processus socio-affectifs que l'on utilise, réprime ou ignore sans jamais les contrôler, sans en connaître la dynamique*

*Une personnalité à la fois mobile et solide, capable de maîtriser les conditionnements et de traiter correctement l'information qui l'assaille ne peut pas éclore dans un groupe trop restreint, sécurisant certes, mais étouffant. Le groupe de travail ne peut devenir efficace que s'il entretient de nombreuses relations avec l'extérieur, s'il est lui-même ouvert et mobile... Dès lors la classe devient elle-même un groupe capable d'utiliser en fonction de la tâche une multiplicité de structures à l'intérieur desquelles les élèves peuvent jouer une très grande variété de rôles leur donnant la possibilité de se révéler aux autres et à eux-mêmes.*

## Psycho-sociologie du groupe classe

Nous assistons depuis quelques temps à une prise de conscience de nouvelles finalités de l'enseignement et parallèlement, à une multiplication des tentatives de renouvellement pédagogique.

L'un des objectifs du colloque d'Amiens était précisément d'explicitier clairement ces nouvelles finalités, et c'est là une étape indispensable si l'on veut transformer efficacement le système pédagogique. L'école nouvelle doit tendre vers quatre objectifs fondamentaux :

- "développer chez l'enfant l'aptitude au changement pour lui faciliter l'adaptation rapide des techniques;
- et pourtant créer les conditions pour qu'il puisse se construire une personnalité solide, l'aider à rassembler de façon cohérente les informations multiples qui l'assaillent de tous côtés;
- lui permettre de maîtriser les conditionnements économiques au lieu de se laisser asservir ;
- enfin lui apprendre la participation, l'encourager au dialogue, lui permettre d'élaborer des formes de pensée et d'action communautaires"<sup>1</sup>.

Les nombreuses tentatives de renouvellement pédagogique traduisent implicitement et incomplètement ces objectifs. Elles apparaissent bien souvent, par manque d'information<sup>2</sup> comme une simple réaction aux méthodes traditionnelles dont on a constaté les limites et les inconvénients. Cette intention louable est insuffisante pour aboutir aux résultats escomptés. Malgré le haut niveau d'aspiration des enseignants qui découvrent les méthodes de travail par groupe les risques d'échec sont grands si information et formation psychologique et psychosociologique sont insuffisants. Si généralement les enseignants ont quelques connaissances des obstacles au changement, tenant aux structures administratives et matérielles, tenant aussi et surtout à la structuration des attitudes, ils ont une moindre connaissance

---

<sup>1</sup> Pour une école nouvelle, Actes du colloque national d'Amiens, 1968. Dunod, 1969.

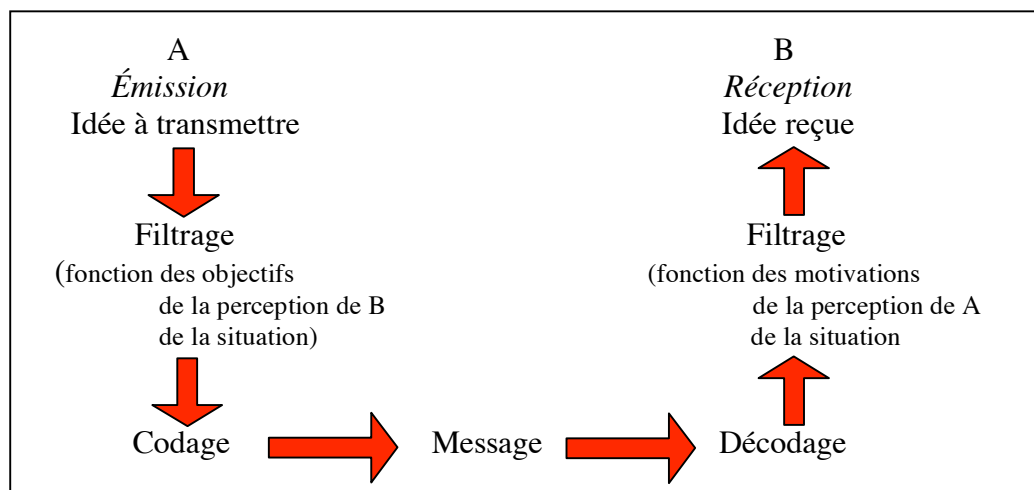
<sup>2</sup> Reconnaissons cependant que le besoin d'information existe. Les maîtres utilisant des méthodes nouvelles citent de nombreuses lectures qui ont eu un retentissement sur leur attitude pédagogique *Psychologie et pédagogie des groupes*, Freinet, Makarenko, Cousinet, Rogers sont les auteurs ou les ouvrages les plus fréquemment cités. Apparaissent ensuite : Ardoino, A. Berge, Hameline, Lobrot, Piaget, Vasquez et Oury, Wallon... (Enquête Institut de Psychologie de Toulouse — Groupe d'Etude des Méthodes Actives dans l'Enseignement, dépouillement en cours.).

de la dynamique pédagogique et de la structure psychosociale de la classe... et les risques de rationalisation de l'échec ne sont pas négligeables.

Une approche psychosociale spécifique apparaît comme indispensable. La classe peut devenir un groupe avec des objectifs qu'il s'agit de dégager d'abord, d'explicitier et de préciser ensuite, condition nécessaire pour susciter de profondes motivations. Le groupe ne fonctionne correctement que lorsque les objectifs, les moyens utilisés, les statuts et les rôles sont, d'une part cohérents, d'autre part clairement définis et acceptés par tous. Mais ces conditions nécessaires ne sont pas suffisantes : le groupe ne progressera que dans la mesure où les problèmes posés par les relations interpersonnelles seront résolus. Alors le groupe sera prêt à élaborer des normes, des méthodes de travail, des objectifs à court terme, à rechercher l'information, à la traiter, à l'interpréter, à décider, à évaluer.

## I. DE LA PÉDAGOGIE TRADITIONNELLE A LA PÉDAGOGIE DYNAMIQUE.

Tout système pédagogique peut être étudié à partir du mode et du réseau de communication utilisés. Toute communication peut être ainsi schématisée :



La communication n'est efficace que si les perles et les distorsions sont minimisées au cours du filtrage et du décodage. Pour cela cinq conditions au moins doivent être réunies :

1° Communauté ou complémentarité d'une part et perception claire d'autre part, des objectifs immédiats et généraux des partenaires.

2° Coïncidence des champs de conscience ce qui implique un ajustement des intentions de l'émetteur et des intérêts du récepteur (ou en d'autres termes, une communauté ou une complémentarité des motivations de l'un et de l'autre).

3° Clarté et acceptation des perceptions réciproques.

4° Acceptation mutuelle de l'émetteur et du récepteur en tant que partenaires.

5° Possibilité d'un retour de communication précis, rapide, diversifié, capable d'assurer correctement l'auto-régulation de la communication.

Dans la communication pédagogique on peut avoir d'autres exigences et se préoccuper notamment de l'effet et du sort de l'idée "reçue". Cette idée peut être juxtaposée à un ensemble de connaissances, simplement mise en réserve, plaquée pour un certain temps ou bien confrontée aux connaissances déjà intégrées et, par delà les connaissances, à la personnalité entière. Dans ce dernier cas, s'il y a accord l'idée sera à son tour intégrée ; s'il y a désaccord, le conflit sera suivi soit d'un rejet motivé, soit d'une nouvelle interprétation de l'idée "reçue", soit d'une restructuration de l'ensemble pouvant aller jusqu'à une restructuration de la personnalité.

Nous pouvons nous demander si certains systèmes pédagogiques facilitent la communication, l'intégration des connaissances et l'émergence des personnalités solidement structurées et autonomes.

#### PÉDAGOGIE TRADITIONNELLE.

Ici domine le modèle charismatique si nous reprenons la classification proposée par Gilles Ferry. Le maître "inspire vénération et crainte... son autorité est faite du respect qu'il a de ses fonctions... il possède le don pédagogique, forme agissante de l'autorité spirituelle"<sup>3</sup>. C'est, dans la classe le seul détenteur du savoir apte à transmettre l'information.

Nous n'examinerons pas d'une manière exhaustive les conditions qui doivent être réunies pour assurer l'efficacité de la communication. Nous insisterons tout particulièrement sur les insuffisances du feed-back et les dangereuses illusions qu'il apporte.

Dans l'enseignement traditionnel *objectifs et motivations sont plaqués ou obtenus d'une manière artificielle* par un dispositif d'autorité sociale unilatéral (conventions, règlements, discipline, sanctions). Si les perceptions réciproques sont claires et en cela sécurisantes elles se figent et se stéréotypent facilement par manque d'information : l'image du rôle tend à se substituer à celle de la personne et c'est là la source de graves malentendus. *L'acceptation mutuelle maître-élève ne se réalise que dans la relation de dépendance* ; elle exige et développe l'esprit de soumission chez l'élève favorisant ainsi le conformisme social et l'acceptation de l'ordre établi.

• *Le feed-back est assuré par des réactions "spontanées"* (expression du visage, interventions) et par des *réactions provoquées* (invitation à la discussion, interrogations orales, interrogations écrites). Ce retour d'information, dans la plupart des cas, se révèle non seulement peu efficace mais encore trompeur. On peut même se

<sup>3</sup> Gilles FERRY. « L'enseignement éducateur ». *Revue Française de Pédagogie*, n° 3, 1968. G. FERRY distingue ;

- Le modèle charismatique : domination fondée sur le dévouement hors du quotidien, tire sa force contraignante du caractère sacré de l'héroïsme ou de l'exemplarité d'une personne.
- Le modèle d'ajustage : le maître éducateur ajuste son intervention aux possibilités de l'élève.
- Le modèle d'affranchissement : l'éducateur représente... celui qui aide à se libérer des différentes entraves correspondant à un modèle qui n'est centré ni sur l'éducateur ni sur l'éduqué mais sur la relation qui se développe entre l'un et l'autre

demander dans quelle mesure ce n'est pas une illusion recherchée par le maître pour se donner bonne conscience !

- Dans le meilleur des cas les *réactions spontanées* traduisent l'intérêt immédiat et conduisent le maître à rechercher artificiellement à séduire par un brillant exposé par exemple plutôt qu'à s'effacer pour obtenir un travail personnel de la part des élèves. Interrogés sur les effets des méthodes traditionnelles tous les maîtres pratiquant les méthodes actives insistent sur le manque d'intérêt, l'ennui et la passivité des élèves<sup>4</sup> :

*"Les élèves sont au service du professeur; ils répondent à des questions de façon artificielle pour les amener à une conclusion préparée à l'avance. Il n'y a donc pas appel à la spontanéité et à l'opinion personnelle des élèves".*

- Le plus souvent les réalisations spontanées relèvent d'un véritable rite auquel se livrent les bons élèves et qui apparaît comme l'un des principaux attributs de leur rôle. Le maître attend que les bons élèves interviennent, répondent à ses sollicitations, montrent jusqu'où ils l'ont suivi, reconnaissent leur ignorance, avouent leur infériorité... ce qui lui permettra de briller une nouvelle fois, et d'affirmer son statut. Et cette connivence a pour résultat de rejeter dans le silence les autres, les « non motivés », les « traînants » et plus généralement ceux qui manquent de confiance en eux. Perçoivent-ils cette alliance secrète, et comment la perçoivent-ils ? Ce serait là un aspect de la vie scolaire à étudier (que recouvrent exactement des mots tels que "lécheur", "polarisé"...). Ils jugent les disciples, se sentent jugés, se jugent, s'identifient à une catégorie, celle des vaincus, intériorisent leur infériorité. Sacrifier au rite de l'intervention, à la demande d'explication, aurait dans la classe une tout autre signification que précédemment ; ce serait avouer publiquement non seulement une infériorité par rapport au maître mais aussi et surtout par rapport aux bons élèves... et le risque est grand de cristalliser cette attitude, de favoriser l'acceptation de l'échec, le renoncement. Il ne leur reste plus alors qu'à rationaliser leur mutisme et à rechercher des compensations; ce n'est pas là l'un des moindres dangers d'un rôle qui risque de devenir envahissant et de se muer en personnage.

- Si les réactions "spontanées" sont illusoire et même dangereuses, peut-on accorder plus de crédit aux réactions provoquées, interrogations orales et interrogations écrites ? Ces réactions ne seront valables que dans la mesure où l'on constatera une double adéquation :

- Entre les objectifs pédagogiques, ici développer les connaissances, et le moyen utilisé, ici contrôle oral et écrit ; cette première adéquation n'a de sens que si la deuxième est réalisée.
- Entre les objectifs immédiats du maître et ceux de l'élève. Le maître se propose de préparer l'élève aux examens qui sanctionneront ses études, d'apprécier le niveau de connaissances, de voir dans quelle mesure le savoir a été assimilé et, subsidiairement, d'apprécier les incomplétudes et les distorsions de la communication. L'élève poursuit un double objectif : montrer

<sup>4</sup> Enquête Institut de Psychologie de Toulouse, Groupe d'Etudes des Méthodes Actives dans l'Enseignement, 1968.

qu'il a compris, masquer ses insuffisances, apparaître sous un jour favorable et se révéler supérieur aux autres. On voit qu'il n'y a ni coïncidence ni complémentarité des objectifs. Cette inadéquation va favoriser la compétition et l'apparition de mécanismes de défense tels que le copiage, sous-produit inévitable du système pédagogique... mais après tout, cela n'est-il pas en accord avec les finalités de référence de la pédagogie traditionnelle ?

- On objectera à ceci que le "bon maître" n'est jamais dupe, qu'il perçoit à certains signes si sa classe a suivi ou non, si ce qu'il vient d'expliquer a été intégré ou non, qu'il sait interpréter les résultats des exercices, des devoirs, des interrogations. Effectivement il constate à l'aide de ses critères, des réussites et des échecs, que certains suivent très bien, d'autres moins, que d'autres décrochent. Mais comment analyser les causes des échecs autrement qu'en recourant à l'idéologie du don qui a l'immense avantage de permettre la rationalisation de l'attitude pédagogique ?

Nous rappellerons brièvement les fonctions de l'idéologie du don. Fonction psychologique d'abord ; elle permet de préserver le sentiment de sécurité des enseignants et des parents ou plus exactement d'empêcher le développement d'un sentiment de culpabilité. Il y a des enfants doués, d'autres dépourvus de tous dons, et qui, du fait de l'absence de dons ne peuvent réussir. S'ils ne sont pas coupables de leur échec, à plus forte raison enseignants et parents. Fonction sociale ensuite : la société a donné des chances égales à tous les enfants. Les moins doués doivent accepter leur état, accepter le rôle qui leur sera confié sans avoir la possibilité de contester cet état de fait et par là même l'ordre social. En définitive cette idéologie du don apparaît comme un puissant facteur de conservatisme social et c'est ce conservatisme social que les formes traditionnelles de pédagogie ont tendance à cultiver.

La référence à l'idéologie du don, qu'elle soit manifeste ou latente a pour résultat la négation même de toute véritable pédagogie. Admettre que les individus possèdent à leur naissance des dispositions héritées (don des mathématiques, des lettres, des sciences...) c'est limiter considérablement la portée de la pédagogie, puisque celle-ci n'a pour fonction que de faire fructifier ces dons, c'est avouer son incapacité pour ceux qui ne disposent pas de la grâce, c'est les rejeter irrémédiablement parmi les irrécupérables. C'est se refuser à l'avance à toute modification des attitudes pédagogiques puisque méthodes et techniques importent peu, les élèves doués émergent toujours, les autres continuant à stagner. Pour quelle raison dès lors réfléchir sur la pédagogie ou essayer de rattrapper ? N'est-elle pas un don qui ne se transmet qu'héréditairement ?

#### VERS UNE PÉDAGOGIE DYNAMIQUE.

Lorsqu'il refuse l'idéologie du don l'enseignant est amené à réviser son attitude pédagogique. Après la constatation de l'échec il en recherchera les causes dans les domaines socioculturel, institutionnel, pédagogique et psychologique, il essaiera

d'inventer ou d'adapter de nouvelles méthodes orientées vers de nouveaux objectifs : lever les inhibitions, accroître chez les élèves le degré de confiance en soi, éveiller la curiosité, susciter l'esprit critique, stimuler l'activité, favoriser l'assimilation des connaissances, en un mot permettre l'épanouissement des personnalités, rendre possible le passage de l'hétéronomie à l'autonomie. C'est ce qu'indiquent les maîtres du G.E.M.A.E. pratiquant une pédagogie active et relationnelle ; nous avons pu classer en 4 catégories les conséquences découlant selon eux des changements de leur attitude pédagogique :

— *Relations.*

- "Les rapports Maître-Elèves sont plus vrais, mieux équilibrés, plus confiants".
- "Amélioration des communications".
- "Respect de la liberté des autres".
- "Les élèves se connaissent mieux, s'acceptent mieux, prennent conscience que leurs attitudes influencent celles des autres. Meilleure compréhension des autres".
  - "Collaboration entre élèves d'un même groupe et d'une même classe".
  - "La classe n'est plus une piste de course où la compétition est l'éternel moteur".
  - "Solidarité, création et recherches collectives".

— *Expression, épanouissement, responsabilité.*

- "Possibilité d'expression pour tous".
- "Les élèves très timides ont trouvé l'occasion de s'exprimer. Le groupe classe s'est mis à vivre, à ressentir le besoin de participation".
  - "Acquisition de la confiance en soi ».
  - "Epanouissement de la personnalité par le dialogue".
  - "Prises de responsabilité".
  - "Les élèves sont plus spontanés".

— *Activité, créativité.*

- "Les élèves sont plus actifs et plus responsables".
- "Goût de l'effort intellectuel".
- "Ambiance d'atelier".
- "L'école n'est plus un lieu de contrainte, on y adhère."

— *Apprentissage, assimilation des connaissances.*

- "Intégration des connaissances".
- "Meilleure organisation du temps".
- "Esprit critique".
- "Véritable apprentissage du travail : utilisation des livres et des documents".
- "Acquisition de nouvelles méthodes de travail".
- "Vue plus profonde des questions de programme".

Pour aboutir à de tels résultats, l'enseignant doit avant tout, par son attitude et ses méthodes, améliorer la communication en favorisant au maximum les possibilités de feed-back. C'est dire que la pédagogie doit être non seulement active mais relationnelle. Une autre exigence doit être satisfaite : le passage de l'hétéronomie à

l'autonomie est facilité dans la mesure où la communication affecte la totalité de la personne et non pas seulement un rôle privilégié.

*Ne considérons pour l'instant que la structure générale de la classe.* Dans l'enseignement traditionnel, les relations sont essentiellement fonctionnelles, elles s'effectuent de rôle à rôle : maître-élèves, élève-élève. Le maître s'adresse à la totalité des élèves et ne peut s'adresser à eux par ce qu'ils ont ou doivent avoir de commun. Lorsqu'il s'adresse plus particulièrement à l'un d'entre eux c'est encore au rôle élève et non à la personne qu'il s'adresse sous peine de provoquer des réactions qu'il ne pourra pas contrôler. Les individus en présence, maître et élèves ne se connaissent que très superficiellement. Ils ne donnent d'eux-mêmes qu'une image incomplète et probablement fautive de leur personnalité, celle qui se rapporte au rôle mis en action dans le groupe et ceci est d'autant plus vrai que le groupe est plus institutionnalisé et structuré. Chacun est prisonnier de son rôle et, à la limite, ne peut plus lui échapper.

Lorsque la classe est divisée en groupes de travail les relations interindividuelles sont ou peuvent plus facilement devenir qualitativement différentes. Dans un petit groupe les individus en présence apprennent à se connaître. Les communications et plus généralement les relations tendent à s'effectuer au niveau de la personnalité globale et s'orientent ainsi vers une plus grande authenticité<sup>5</sup>.

Dans ce cas, la communication aura de plus grandes chances d'affecter la totalité de la personne.

La structure en petits groupes a une influence non seulement sur la perception d'autrui, mais également sur la perception de soi-même. L'individu possède en effet, une multiplicité d'images d'autrui du fait même de la multiplicité des types de relations et donne en même temps une pluralité d'images de lui-même dont il prend conscience par l'effet constaté sur autrui. Les risques de stéréotypes, de jugements hâtifs, de cristallisation de la perception, et de dévalorisation aussi bien d'autrui que de soi-même seront atténués ainsi d'ailleurs que les risques de culpabilisation.

Dans l'enseignement traditionnel, le maître constitue le seul mesurant et l'une de ses fonctions et non des moindres est justement de mesurer les "aptitudes" et les "dons" de chacun. Il ne peut le faire qu'à condition de ne considérer les objets mesurés qu'en ce qu'ils ont de commun, le rôle d'élève. Les élèves, isolés les uns

<sup>5</sup> Il est possible de distinguer et de classer les groupes en fonction de deux dimensions : la nature et la qualité de la relation. En ce qui concerne le domaine scolaire, nous aurons :

		Qualité de la relation		
		Directe	Indirecte	
Nature de la relation	Personnelle	Groupe de travail 1	2	Groupe primaire Groupe secondaire
	Fonctionnelle	Classe 3	Ecole 4	
	(niveau des rôles)	Groupe élémentaire	Groupe étendu	

Notons que la classe, à condition qu'elle ne dépasse pas un nombre raisonnable d'élèves, et dans certaines circonstances (dépendant essentiellement de l'attitude pédagogique du maître), peut passer de la catégorie 3 (relations fonctionnelles directes) à la catégorie 1 (relations personnelles directes). G. LANNEAU, « Les groupes et la personnalité », t. II, p. 36. Polycop. Ed. Univers.. AGET. Toulouse. 1967.



des autres ou plus exactement rattachés les uns aux autres par l'intermédiaire du maître n'auront qu'à accepter le reflet qu'on leur donne d'eux-mêmes... et de se faire semblables à ce reflet. Si bien qu'en définitive ce type d'école, loin de permettre l'expression et l'affranchissement de la personnalité ne fait bien souvent qu'accuser des traits ayant leur origine en dehors du milieu scolaire.

*Comment la structure de la classe en petits groupes peut-elle combattre cet effet ?* Prenons un exemple, étudions ce qui se passe lorsqu'un groupe n'a pas pu, n'a pas su effectuer ou a mal effectué une tâche malgré une égale bonne volonté de la part de ses membres.

Le groupe prend conscience de la difficulté de la tâche, de son échec et de ses insuffisances. Mais, et ceci est extrêmement important, cette prise de conscience n'est plus effectuée individuellement, elle résulte du groupe tout entier. De ce fait l'échec cessera d'être déshonorant et par là même, inhibiteur. L'échec aura été débarrassé de sa composante affective pour ne conserver que l'élément objectif. Les membres du groupe seront alors fortement motivés pour "réparer", pour rechercher les causes de l'échec ou de l'erreur, pour s'informer et progresser.

Autre aspect et non des moindres, la recherche des causes de l'erreur ne conduira plus nécessairement et uniquement à une autocritique, alors que c'est la seule démarche permise dans l'enseignement traditionnel, avec il est vrai l'apparition de sous produits, mouvements d'humeur de certains élèves de la classe, simulacres de critiques qui ne peuvent s'exprimer que d'une manière détournée ou critiques irréfléchies hors des limites d'espace et de temps scolaires. Lorsque l'élève voit qu'il n'est pas seul à ne pas avoir compris, il est amené à adopter une attitude critique à l'égard de l'émetteur, le professeur. Cette attitude critique, il faudrait essayer d'en préciser le contenu, n'est plus la mise en accusation d'une personne, c'est la recherche objective des causes d'une distorsion de la communication ou de son incomplétude. Cette attitude s'extériorisera d'autant plus facilement que l'émetteur la suscitera parce qu'il aura lui-même pris conscience des difficultés de la communication, que celui qui demande un supplément d'information ou apporte un point de vue différent de celui de l'émetteur se sentira soutenu par son groupe ou parlera au nom de son groupe.

*Considérons maintenant les méthodes pédagogiques fondées sur le travail en groupe.* Dans quelle mesure atteignent-elles leur objectif, le développement harmonieux de la personnalité, pour lequel

*"les activités physiques, pratiques, sociales, esthétiques, ont autant sinon plus d'importance que la formation intellectuelle — l'équilibre de la personnalité, la maîtrise de soi, la disponibilité étant les conditions premières d'un épanouissement intellectuel"<sup>6</sup>.*

Il ne s'agit plus dès lors de soumettre l'élève à un modèle pré-établi, mais de l'amener à acquérir l'aptitude à agir de façon autonome, à prendre des initiatives, des responsabilités. Pour atteindre cet objectif, le travail de groupe devient le sup-

---

<sup>6</sup> Louis LEGRAND, « Les conditions du développement en pédagogie », *Rev. Franc. de pédagogie*, 1968, n° 3, p. 33.

port essentiel permettant de faire intervenir tous les moyens capables de susciter activité et créativité.

Les méthodes actives basées sur la participation de l'enfant à l'élaboration des connaissances qu'on veut lui voir acquérir — étude du milieu, texte libre, centres d'intérêt — utilisent tout un arsenal de techniques : fichiers, projecteurs, œuvres d'art, cartonnages, microscopes... Mais ce ne sont là que des instruments, tout comme les groupes, et ils ne valent que par l'usage que l'on en fait.

L'atmosphère de la classe est empreinte de confiance et de liberté, la contrainte, la discipline formelle, la rivalité y étant fortement atténuées. Il s'agit de donner à l'enfant le goût du travail pour lui-même et de l'amener à rechercher la satisfaction dans la poursuite d'un progrès personnel.

De graves critiques ont cependant été faites aux méthodes actives :

*"En se centrant trop exclusivement sur l'enfant on ne sort que difficilement d'un monde infantile qu'il s'agit justement de dépasser. À l'école active l'enfant n'est pas exactement préparé à sa vie d'adulte futur... On peut se demander si, en se centrant sur l'élève, le maître n'est pas conduit à se mettre à la mesure de l'élève et à tenir entre parenthèses la nature réelle et vécue de la relation adulte-enfant, bref à se décentrer par rapport à la relation pédagogique elle-même... Une centration sur la réalité de la classe, c'est-à-dire sur la relation pédagogique dans le cadre du groupe maître-élève permettrait d'éviter de semblables déviations"*<sup>7</sup>.

Les méthodes actives s'appuient sur les besoins existants de l'enfant alors que la personnalisation nécessite l'acquisition de besoins nouveaux, en particulier le besoin de maîtriser les rapports avec autrui, afin de sortir de la situation de dépendance et vivre réellement la situation de dialogue. Ce qui est essentiel dans la situation pédagogique c'est non seulement le but à atteindre mais aussi le style des communications, les deux devant être congruents. Il apparaît alors que

*"le maître a moins à enseigner qu'à susciter chez l'élève le désir d'être enseigné, moins à communiquer des connaissances qu'à provoquer le désir d'en recevoir"*<sup>8</sup>...

*Le message à transmettre est intellectuel, rationnel, universel et c'est cependant la modalité affective du lien entre les personnes qui seule rend possible la communication entre les esprits*<sup>9</sup> ».

Il nous faut pour cela faire appel à une "pédagogie relationnelle d'affranchissement".

*"L'éducateur, représenté non plus comme celui qui galvanise par le pouvoir de son rayonnement ni comme celui qui dispose d'une technicité assise sur un savoir rationnel, mais comme celui qui aide à se libérer des diverses*

<sup>7</sup> J.C. FILL.OUX in « Pédagogie et psychologie des groupes ». Ed. de l'Epi, 1966, p. 57-58.

<sup>8</sup> On pourrait aller plus loin encore avec C. ROGERS : "Les connaissances qui peuvent influencer le comportement d'un individu sont celles qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie... Ceux qui désireraient apprendre quelque chose se réuniraient librement pour le faire". Le développement de la personne. Enseigner et apprendre , p. 198-199.

<sup>9</sup> G. AVANZINI, Le temps de l'adolescence. Ed. Universitaires, p. 76.

*entraves (y compris celles qu'il a lui-même introduites) correspond à un modèle qui n'est centré ni sur l'éducateur ni sur l'éduqué, mais sur la relation qui se développe entre l'un et l'autre<sup>10</sup> ».*

## II. STRUCTURE PSYCHO-SOCIALE ET DYNAMIQUE DU GROUPE-CLASSE.

### STRUCTURE INSTITUTIONNELLE ET OBJECTIFS.

La classe est un groupe de travail spécifique qui peut se définir par

1. la présence d'un *seul individu adulte* ;
2. en *rapports réguliers*;
3. avec un *groupe*;
4. d'*enfants* ou d'*adolescents*;
5. dont la *présence est obligatoire*<sup>11</sup>.

Cette définition semble énoncer une évidence, mais on ne prend pas en général suffisamment conscience de ce qu'elle implique :

- Même lorsque le maître est intégré au groupe et "participe", son statut d'adulte est, et doit rester, maintenu en permanence dans les relations interpersonnelles (ce qui revient à contester comme dangereuse parce que fallacieuse et infantilissante l'utopie égalitaire).
- Même lorsque le maître transfère certains rôles au groupe total (maître-élèves) et n'assume plus seul toutes les fonctions d'autorité, il reste un membre-animateur. De ce fait le maître se trouve souvent en retrait par rapport au groupe de pairs (élèves).
- Il s'agit d'un groupe d'*enfants* ou d'*adolescents*. La connaissance des phénomènes de groupe d'adultes (importante comme nous allons le voir) ne peut être directement et totalement transposée. Les conduites sociales de l'enfant et de l'adolescent en groupe diffèrent par bien des aspects des conduites adultes.
- Dans la mesure où le maître est en *rapports réguliers* avec le groupe, des phénomènes dynamiques se produisent dans le temps et sont en partie responsables de l'évolution de la tâche et de la structure des relations interpersonnelles<sup>12</sup>.
- Dans la mesure où la présence du maître et des élèves est *obligatoire* les degrés de motivations devront être d'autant plus forts et seront déterminés par la nature des liens du sujet à l'intérieur du groupe et des intérêts que chaque individu satisfait dans la poursuite de la tâche et dans les limites de cette obligation. La spécificité du groupe-classe ne provient pas seulement

<sup>10</sup> G. FERRY, op. cité, p. 25

<sup>11</sup> Schéma proposé par L. HERBERT, in *Pédagogie et psychologie des Groupes A.R.I.P.*, éd. de l'Epi., 1966.

<sup>12</sup> De multiples expériences montrent combien cette évolution est en particulier conditionnée par le nombre d'heures dont le groupe dispose par semaines.

de sa structure, mais aussi de ses *objectifs intransitifs*<sup>13</sup> que l'on peut schématiser ainsi :

**ADAPTATION** : Il s'agit de permettre à l'élève de s'adapter au monde social et culturel par l'apprentissage à l'expression, à la communication (orale, écrite), par l'intégration des normes scientifiques, linguistiques, des modèles sociaux en vue de favoriser la socialisation.

**DEPASSEMENT** : L'éducation doit favoriser l'épanouissement de la personnalité, provoquer un changement dans les attitudes trop rigides, permettre l'acquisition d'une certaine souplesse susceptible de déclencher au moment opportun des modifications du comportement à partir de projets pour la société ou pour soi-même (apprentissage à l'autonomie, la responsabilité, l'initiative)<sup>14</sup>.

On a souvent opposé ces deux objectifs dans la mesure où la pédagogie traditionnelle privilégiait le premier (assimilation, intégration) et la pédagogie nouvelle le second<sup>15</sup>. En fait ces deux objectifs doivent être poursuivis simultanément en situation pédagogique, sous peine de tomber dans de fâcheux excès. Il ne s'agit pas de privilégier le Savoir, le Savoir-faire ou le Savoir-être mais de les favoriser tous en vue d'un épanouissement optimum.

Les difficultés commencent lorsqu'il s'agit d'inscrire ces objectifs dans le fonctionnement quotidien du groupe-classe. L'actualisation, la concrétisation des objectifs, leur clarification, l'analyse de leur pertinence sont la première tâche du maître.

Ces objectifs sont évidemment en partie *prescrits* par l'**institution** pédagogique elle-même qui impose au maître une certaine idée de son rôle, des modèles et des normes, des structures de contrôle... Mais l'**actualisation** de ces objectifs dépend aussi :

- de la façon dont le maître les perçoit et assume les rôles qui en découlent; de l'**orientation** et de la qualité de ses motivations;
- de l'**attitude** des élèves vis-à-vis de leur propre changement, vis-à-vis du savoir et du maître;
- de l'attitude des élèves et du maître à l'**égard** de leurs "ressources réciproques" ;
- de la structure du groupe total (maître-élèves) et de sa relation avec les attitudes et les motivations individuelles, les processus de communication et de l'**interaction**, la division du travail et la définition des normes de groupe, des rôles et du style d'**autorité**.

<sup>13</sup> Terme employé par J.C. FILLoux pour désigner les buts qui sont de l'ordre des finalités. Cf. *Bul. de Psycho.*, 1969, n° 7-8, *Psycho-sociologie de l'éducation*.

<sup>14</sup> J.C. FILLoux (op. cit) : "une classe est unique en son but en ceci qu'elle est organisée pour produire des changements chez les membres du groupe eux-mêmes".

<sup>15</sup> On retrouve cette dichotomie dans les discussions sur l'éducation et le dressage, instruction et formation. Cf. par exemple, les réactions de Roger IKOR : "En vérité une tête bien vide peut difficilement être bien faite. Voici que l'instruction est de plus en plus sacrifiée à l'éducation" in : *Les cas de conscience du professeur*, Lib. Académique Perrin, 1966.

## APPRENTISSAGE ET DYNAMIQUE DU GROUPE.

L'ambiguïté et le polymorphisme des finalités se retrouvent évidemment lorsqu'on définit les objectifs opératoires.

- Le groupe-classe se définit d'abord par sa fonction de *production* d'idées, d'objets. C'est un groupe nécessairement *centré sur une tâche*. C'est dire qu'une méthode non-directive totale, seulement centrée sur les processus existentiels, sur les aspects émotionnels : anxiétés individuelles ou de groupe, analyse des motivations implicites ou des conflits interpersonnels, ne peut s'appliquer à un groupe pédagogique dans la mesure où dans un tel contexte un travail centré sur autre chose que le fonctionnement et les processus affectifs hic et nunc est rapidement étouffé.
- Pourtant ces phénomènes existent dans tout groupe au travail, et le nier serait également fallacieux. Une *régulation* des processus socio-affectifs est donc nécessaire pour faciliter la progression dans le travail. Comme l'ont montré certains auteurs<sup>16</sup> le système relationnel dans une classe active est l'élément déterminant. Or la mise en place d'une structure basée sur le maximum de communications et la réciprocité continue des échanges remplaçant l'intervention permanente et unilatérale du maître n'est possible que lorsque diminue la résistance au changement, facteur essentiel de la résistance à apprendre par soi-même<sup>17</sup>.

C'est dire que les travaux portant sur les mécanismes d'apprentissage dans des groupes centrés sur une tâche sont aussi importants que ceux mettant en lumière l'influence facilitante ou bloquante des processus affectifs collectifs ou individuels sur l'apprentissage. C'est dire que les processus d'apprentissage ne sont pas indépendants de la dynamique socio-affective et qu'une place doit être réservée à l'évaluation des processus de groupe en vue d'améliorer les activités de production.

## LES POLES FONCTIONNELS DU TRAVAIL DE GROUPE EN CLASSE.

La structure et la dynamique psychosociale et pédagogique de la classe ne peuvent être analysés de façon exhaustive que si l'on tient compte simultanément de trois pôles fondamentaux et de leurs relations réciproques

1. La structure, le contenu, la genèse de la TÂCHE.
2. L'organisation formelle et informelle du GROUPE plénier (Maître-élèves)<sup>18</sup>.
3. Les motivations et la place de chaque membre du groupe en tant qu'INDIVIDU investi d'un certain statut (Maître-élève)<sup>19</sup>.

<sup>16</sup> En particulier VASQUEZ A. et OURY A., *Vers une pédagogie institutionnelle*, Maspero, 1967; LOBBOT M., *La pédagogie institutionnelle*, Gauthier Villars, 1957; LAPASSADE G., *Groupes, organisations et institutions*, Gauthier Villars, 1967...

<sup>17</sup> Cf. BRADFOBD L.P., "Human forces in teaching in learning", cité par J.C. FILLOUX (op. cit.).

<sup>18</sup> "La relation éducative n'est plus saisie comme la relation du maître avec le groupe des élèves constitué devant lui, mais comme un système de relations qui se développe dans le groupe maître-élèves", G. FERRY, op. cité, p. 29.

<sup>19</sup> . Ces "pôles" sont artificiellement séparés à des fins analytiques. Dans la réalité, ils sont étroitement imbriqués dans une dynamique interactionnelle complexe. Selon la méthode pédagogique utilisée il peut y avoir

Comme nous l'avons dit plus haut les objectifs opératoires déterminent et orientent les rapports entre la tâche, le groupe et l'individu.

#### CENTRATION DU GROUPE SUR LA TÂCHE.

Ainsi en tant que structure institutionnelle le groupe-classe est amené à clarifier des objectifs opératoires définissant la *nature de la tâche* à accomplir, faisant intervenir une *organisation interne* :

- choix de normes et de valeurs;
- modus vivendi par rapport aux normes externes (administratives...);
- mise en place d'une division du travail; (ce que l'on doit faire, pourquoi le faire, qui doit le faire...)
- choix de méthodes de travail, de moyens d'action (comment le faire);
- recensement des moyens d'informations à la disposition du groupe (à partir de quoi le faire);
- élaboration progressive des réseaux de communication les plus efficaces<sup>20</sup>.

À ce premier niveau se trouve rétablie la liaison essentielle entre l'information et l'action. L'apport et la recherche d'information ne sont plus seulement le fait du maître. Le groupe peut utiliser une multiplicité de *canaux d'information* : internes (information groupale) ou externes (information latérale : télévision, documents, ouvrages, enquêtes auprès d'institutions ou de personnes qualifiées...). L'information magistrale n'est pas pour autant écartée, mais intervenant dans une structure ouverte elle prend naturellement sa place dans la progression de la tâche, s'adapte au rythme et au style des communications, à révolution du groupe en même temps qu'elle se réfère aux exigences de la progression scientifique, linguistique.

Au cours de cette structuration le groupe fait l'apprentissage des *rôles de tâche*<sup>21</sup> servant à coordonner les efforts vers un but.

Ces rôles peuvent s'institutionnaliser : le secrétaire (mémoire du groupe), le président de séance (catalyseur de parole, responsable de la procédure), le responsable du matériel.

Mais la plupart des rôles sont implicitement et variablement assumés. Tels les rôles liés à la progression de l'information (élaborer, orienter, résumer, reformuler, évaluer l'information) ou dans l'action (stimuler la prise de décision, la mise en place des petits groupes, le partage des responsabilités...)

Ces rôles, dans la pédagogie traditionnelle, sont tous assumés par le maître ou inexistants. Lorsque les réseaux de communication sont "dégelés" et ouverts, ils peuvent être pris en charge par les membres du groupe. Des expériences pédagogiques en cours font apparaître la nécessité de l'intérêt d'un partage des rôles (avec

---

valorisation de l'un de ces pôles aux dépens des autres (voir les modèles pédagogiques d'après G. FERRY, op. cit.).

<sup>20</sup> Cf. A. DE PERETTI in "Pédagogie et Psychologie des groupes"; cf. BENNE (K.) et SHEATS (P.), « Functional rôles of group members. The dynamics of the discussion group ». *Journal of social issues*, U.S.A., Spring, 1948.

<sup>21</sup> BENNE (K.) et SHEATS (P.), "Functional rôles of group members. The dynamics of the discussion group" (op. cit.).

rotation fréquente). Ce partage des rôles permet au maître de prendre un certain recul, et d'aider le groupe soit sur le plan du fonctionnement, soit sur le plan de l'information sans faire baisser la participation et l'expression de chacun.

#### CENTRATION DU GROUPE SUR LUI-MÊME.

Comme nous l'avons laissé entendre, la progression dans l'accomplissement de la tâche dépend souvent de la *résolution* de conflits, de la *régulation* des phénomènes socio-affectifs latents. En particulier la progression dépend du degré de *cohésion* et du degré de *conformité* aux normes du groupe. Sans cette cohésion la progression dans la tâche est entravée, les relations entre les membres du groupe deviennent tendues. Une trop forte cohésion peut d'ailleurs être également néfaste provoquant un repli du groupe sur lui-même (ghetto), amenant une déviation d'objectif (le groupe recherche la "fusion" affective et délaisse la tâche, la marge de liberté des membres diminue alors que la pression de conformité au groupe se renforce). Quoiqu'il en soit, un minimum de cohésion s'avère nécessaire au départ, il s'agit ensuite d'entretenir, de maintenir cette cohésion. Le groupe doit pouvoir évaluer son fonctionnement, analyser régulièrement ses difficultés, créer un climat de confiance seul capable de favoriser la créativité individuelle et de groupe. Comme l'ont montré les travaux de E.P. Torrance<sup>22</sup> le comportement de création n'apparaît pas, ne se développe pas dans un milieu hostile. L'enfant doit pouvoir émettre sans critique ni sanction des idées insolites, non-conformistes ou inhabituelles. Au niveau du groupe vont se développer les *rôles de solidarité*, de coopération<sup>23</sup>. Il s'agit de faciliter la participation des membres, de maintenir les communications ouvertes, de canaliser les processus affectifs afin de lever les défenses interpersonnelles, et permettre une mutuelle acceptation, de proposer un idéal vers lequel le groupe puisse aspirer dans son fonctionnement, d'harmoniser les différences entre participants et entre sous-groupes, de ramener les extrémistes vers les normes majoritairement acceptées en recherchant et favorisant les compromis, de faire un pas vers les isolés, d'éviter qu'une trop grande conformité n'accentue l'éloignement des déviants ou ne provoque leur rejet. Il s'agit de canaliser les processus d'hostilité, de désaccord, d'anxiété... ce qui ne veut pas dire les nier ou les étouffer sans analyse<sup>24</sup>. Certaines expériences (en particulier celles utilisant la table de Bavelas ou le synergomètre<sup>25</sup>) ont présenté la compétition comme facteur bloquant les communications centrées sur une tâche. Pourtant Torrance a montré que les élèves mis en compétition sur une tâche ont de meilleurs résultats<sup>26</sup>. Mais les résultats ne sont meilleurs que si les élèves travaillent sans contrainte, sans notation, sans comparaison désobligeante, sans jugement, mais avec des encourage-

<sup>22</sup> E.P. TORRANCE, "Rewarding creative behaviour. Experiments in classroom", Englewood Cliffs. Prentice Hall, 1965.

<sup>23</sup> Benne et Sheats (op. cit.), cf. aussi la grille d'observation de Bales : "Interaction process analysis", Cambridge, Mass., 1950.

<sup>24</sup> Cf. Les attitudes positives ou négatives dans l'aire socio-affective de Bales (op. cit.)

<sup>25</sup> Cf. MUCCHIELLI, « Modèles sociométriques et formation des cadres », *P.U.F.*, 1963.

<sup>26</sup> E.P. TORRANCE (op. cit.).

ments. Ce n'est pas la compétition en elle-même qui serait néfaste, mais un système compétitif seulement basé sur le contrôle et la notation. Vouloir éliminer toute tension compétitive dans un groupe serait donc préjudiciable au groupe. La compétition n'a en fait de valeur pédagogique que si elle s'insère dans un processus dialectique, en relation dynamique avec la coopération. Ce processus serait à la base du désir de dépassement intra-individuel.

#### RÔLE ET PLACE DU MAÎTRE ET DE L'ÉLÈVE DANS LE GROUPE.

Dans la mesure enfin où les objectifs pédagogiques sont des buts que l'on poursuit *pour la personne* à travers des actions de formation, la centration sur les relations dans le groupe maître-élève ne doit pas faire oublier d'une part les exigences par rapport à l'élève, d'autre part le rôle et la place du maître.

1. Les *exigences par rapport à l'élève en tant qu'individu* : bien sûr l'individualisation de l'enseignement doit être recherchée à travers des procédures de groupe. La rencontre duelle se produit dans un système institutionnel dont il importe de prendre conscience si l'on veut pouvoir l'aménager, mais chaque membre du groupe doit pouvoir développer sa personnalité, acquérir des aptitudes au changement, faire le bilan de ses connaissances. Comme à l'égard du groupe le maître doit faire preuve d'une attention confiante à l'égard de chaque élève, dans les limites des exigences collectives.

Par *rapport à la tâche* : l'élève doit pouvoir manifester ses motivations culturelles, tester et actualiser ses intérêts, participer à la progression collective, à la recherche de l'information, participer au fonctionnement du groupe, à la définition de ses normes, pouvoir contrôler de façon continue ses progrès, manifester ses difficultés, rattraper un éventuel retard.

Par *rapport au groupe*. Dans la structure des relations interpersonnelles, l'élève essaie de satisfaire ses propres besoins socio-affectifs, il peut adopter des "rôles individuels"<sup>27</sup> qui ne vont pas toujours dans le sens de la solidarité, étant liés à des attitudes "individualistes". Il manifestera par exemple ouvertement, par nonchalance ou cynisme, son manque d'intérêt. Il pourra chercher à imposer son autorité en essayant de manipuler le groupe ou certains participants. Il sera amené à attaquer le groupe sans raison apparente, à déprécier certains membres, à "saboter" le travail, à mobiliser sur lui l'attention. Il peut aussi demander de l'aide, de la sympathie, par insécurité ou sous-estimation de soi, utiliser le groupe comme auditoire pour exposer ses sentiments, ses idées ou opinions personnelles, pour faire ses confidences.

Inversement le groupe peut adopter des attitudes très diverses par rapport à chacun de ses membres, acceptant d'être dirigé par l'un, isolant l'autre par indifférence, considérant un troisième comme un bouc-émissaire...

---

<sup>27</sup> BENNE et SHEATS (op. ci



## 2. *Le rôle et la place du Maître dans le Groupe-classe :*

Le maître, dans la classe, est le représentant du monde adulte et de ses contraintes, il est en quelque sorte le dépositaire des normes externes. Il est le seul à percevoir les objectifs intransitifs à long terme. Ainsi par *rapport à la tâche et aux objectifs opératoires* le maître doit avoir une certaine connaissance des processus d'apprentissage pour éviter au groupe de graves écueils dans la progression. Il doit aussi avoir une connaissance suffisante en ce qui concerne les mécanismes opératoires de l'intelligence, les lois génétiques, les stades... pour favoriser la créativité, la structuration des aptitudes en même temps que l'adaptation à la structure de la tâche<sup>28</sup>, l'assimilation des connaissances acquises dans la dynamique collective.

Par *rapport au groupe*, le maître a un rôle important à jouer dans les fonctions de régulation et l'élucidation des processus. Ses "attitudes relationnelles" ont une influence déterminante (positive ou négative) sur l'évolution du groupe du fait de son statut d'adulte. C'est dire que le maître doit être conscient de l'importance de ces processus (agressivité, dépendance, cohésion), il doit pouvoir être sensibilisé aux phénomènes interpersonnels, les comprendre, se situer par rapport à eux.

Impliqué dans la situation<sup>29</sup>, le maître peut, comme les élèves projeter ses propres besoins affectifs dans ses comportements relationnels : cherche-t-il à dominer, à se faire aimer, à rendre les autres dépendants ? A-t-il peur du groupe, de son agressivité potentielle ?

Ainsi l'enseignant doit-il se familiariser, se former aux relations interpersonnelles par la connaissance et l'expérience pratique des méthodes psychosociales de la dynamique des groupes, des processus sociaux d'influence. Cet apprentissage devrait l'amener à une prise de conscience plus aiguë de ce qu'il vit dans la situation scolaire et l'aider à dénouer les blocages lorsque ceux-ci se produisent dans le groupe-classe.

Dans la relation tâche-groupe l'enseignant joue un rôle essentiel. Mais il ne devrait pas constituer véritablement un "pôle" trop structuré dans cette relation. Il fait partie du groupe plénier et doit éviter une centration sur sa personne pour jouer le rôle de catalyseur, de régulateur au niveau de la tâche (informations, procédures de fonctionnement) et du groupe (processus socio-affectifs).

Les finalités de renseignement définies par le colloque d'Amiens exigent, pour être réalisées, que la classe apparaisse comme un groupe structuré et non comme une masse ou une foule dans laquelle n'apparaissent que des processus socio-affectifs que l'on utilise, réprime ou ignore sans jamais les contrôler, entendons par là sans en connaître la dynamique.

---

<sup>28</sup> De même que la tâche doit être adaptée, ajustée au groupe et à l'individu, cf. le modèle d'ajustage de G. FERRY (op. cit., p. 22).

<sup>29</sup> "Ce qui manque encore aux éducateurs, c'est la connaissance consciente, acquise sur le vif, de leurs principales réactions dans les relations humaines individuelles et de groupe, au milieu desquelles ils travaillent". G. AMADO et G. GUYOT, "L'éducateur psychologue", *Enfance*, 1957, n° 2.

La libération des communications, la constitution de groupes de travail apparaît comme une étape nécessaire, mais qu'il faut arriver à dépasser si l'on veut éviter une sclérose des rôles au sein des groupes à forte cohésion, jaloux de leur autonomie, avides de compétition. Si l'on n'y prend garde, on risque de retrouver des effets identiques à ceux que l'on voulait éviter.

Une personnalité à la fois mobile et solide, capable de maîtriser les conditionnements et de traiter correctement l'information qui l'assaille ne peut pas éclore dans un groupe trop restreint, sécurisant certes, mais étouffant. Le groupe de travail ne peut devenir efficace que s'il entretient de nombreuses relations avec l'extérieur, s'il est lui-même ouvert et mobile... Dès lors la classe devient elle-même un groupe capable d'utiliser en fonction de la tâche une multiplicité de structures à l'intérieur desquelles les élèves peuvent jouer une très grande variété de rôles<sup>30</sup> leur donnant la possibilité de se révéler aux autres et à eux-mêmes.

Gaston LANNEAU et Pierre TAP.

---

<sup>30</sup> P. JANET, G.H. MEAD, MORENO, ont insisté sur la nécessité de donner aux individus la possibilité de jouer différents rôles pour éviter la sclérose de la personnalité.

## BIBLIOGRAPHIE

- AMADO, G. et GUYOT, G. "L'éducateur psychologue", *Enfance*, 1957, n° 2.
- AVANZINI, G. Le temps de l'adolescence. Ed. Universitaires
- BALES : "Interaction process analysis", Cambridge, Mass., 1950
- BENNE, K. et SHEATS, P. « Functional rôles of group members. The dynamics of the discussion group ». *Journal of social issues*, U.S.A., Spring, 1948.
- FERRY, G. L'enseignement éducateur. *Revue Française de Pédagogie*, n° 3, 1968.
- FILL. OUX, J.C. Pédagogie et psychologie des groupes. Ed. de l'Epi, 1966,
- FILL. OUX, J.C. Psycho-sociologie de l'éducation, *Bul. de Psycho.*, 1969, n° 7-8,
- HERBERT, L. *Pédagogie et psychologie des Groupes A.R.I.P.*, éd. de l'Epi., 1966
- IKOR, R. Les cas de conscience du professeur, Lib. Académique Perrin, 1966.
- LAPASSADE G., Groupes, organisations et institutions, Gauthier Villars, 1967.
- LEGRAND, L. Les conditions du développement en pédagogie, *Rev. Franc. de pédagogie*, 1968, n° 3.
- LOBBOT, M. La pédagogie institutionnelle, Gauthier Villars, 1957.
- MUCCHIELLI, Modèles sociométriques et formation des cadres, *P.U.F.*, 1963.
- Pour une école nouvelle, Actes du colloque national d'Amiens, 1968. Dunod, 1969.
- E.P. TORRANCE, "Rewarding creative behaviour. Experiments in classroom" , Englewood Cliffs. Prentice Hall, 1965.
- VASQUEZ, A. et OURY, A., Vers une pédagogie institutionnelle, Maspero, 1967.