

LA-CNRS-259 *Personnalisation et Changements Sociaux*

8

## JUSTIFICATION DE LA PEDAGOGIE DE GROUPE

Gaston LANNEAU

La pédagogie contemporaine  
Dn. Gabaude, J.M. Toulouse, Privat, 1972

2<sup>e</sup> édition, remaniée

Dn Gabaude, J.M. et Not, L. Toulouse, Éditions Universitaires du Sud,

### MOTS CLÉS

Changement (résistance au...)	Groupe
Distance psychologique	Image de soi
Coopération	Interdépendance
Cours magistral	

### RÉSUMÉ

*Dns la plupart des cas, la classe ne constitue pas un groupe, mais un ensemble d'individus artificiellement rassemblés, sans communauté d'objectif et donc sans véritables liens d'interdépendance. Cependant, c'est un groupe en puissance qui pourrait utiliser plus efficacement l'énergie dont il dispose pour permettre à chacun de se valoriser.*

*Si la pédagogie du groupe crée les conditions pour que l'enfant puisse construire une personnalité solide et l'aide à rassembler les informations multiples qui l'assaillent de tous côtés, elle ne rend cet objectif réalisable que dans la mesure où elle lui apprend la participation, l'encourage au dialogue, lui permet d'élaborer des formes de pensée et d'action communautaires.*

*Encore faut-il l'utiliser correctement en fonction des finalités de l'enseignement. C'est en fonction de la nature, de la structure et de l'objectif de la tâche que l'enseignant pourra se référer à telle méthode. C'est un instrument parmi d'autres qui ne vaut que par l'usage que l'on en fait et sa pratique doit s'appuyer sur une connaissance de la dynamique des groupes et de ses processus.*

## Justification de la pédagogie de groupe

Si le groupe se caractérise par la communauté des objectifs de ses membres<sup>1</sup> on peut se demander dans quelle mesure la classe constitue un groupe et comment elle peut le devenir. Une observation superficielle permet de constater chez les élèves une apparente identité de buts, identité mais non communauté. Chacun essaie de suivre, mais la compréhension de l'un ne passe pas par la compréhension de l'autre et chacun agit en fonction des motivations parfois inconscientes jamais entièrement explicitées, dans tous les cas, strictement individuelles. Nous ne sommes pas alors en présence d'un groupe mais d'un ensemble d'individus artificiellement rassemblés, sans véritables liens d'interdépendance. Par contre, à certains moments, cette même classe, ou une partie de cette classe réagit en tant que groupe, notamment chaque fois qu'apparaît un conflit entre enseignant et les élèves. L'objectif, exercer une pression sur l'enseignant, ne sera atteint que dans la mesure où un consensus se réalisera et, dans ce cas, il y aura interdépendance des membres du groupe. *Cette interdépendance permet à chacun de mettre en œuvre une quantité d'énergie sans commune mesure avec celle qu'il aurait dépensée s'il ne s'était pas senti soutenu par les autres.* Ne pourrait-on pas utiliser cette force du groupe d'une manière plus rationnelle, à des fins pédagogiques ? C'est la première raison qui justifie la pédagogie de groupe : la classe est un groupe en puissance qui n'utilise pas correctement l'énergie dont il dispose<sup>2</sup>.

Une deuxième raison d'ordre psychologique renforce le choix de cette méthode : *la pédagogie de groupe permet à l'élève de révéler les multiples aspects de lui-même et de percevoir les différentes facettes d'autrui.* Il ne pourra en résulter

---

<sup>1</sup> Dans toutes les définitions du groupe, les auteurs retiennent comme caractère premier la communauté de buts. Certains font intervenir la notion d'interdépendance qui n'est qu'une conséquence de la communauté de buts

<sup>2</sup> De nombreux chercheurs, Cattell, Lewin, Merton, ont montré que le groupe utilise une partie de son énergie pour progresser, pour atteindre ses buts et une autre partie pour réguler ses activités, pour maintenir telle sa cohésion. On parle alors d'énergie de progression et d'énergie de conservation. Cattell utilise les expressions : synergie effective et synergie d'entretien.

qu'une amélioration de l'image de soi, important facteur de la réussite scolaire, et cet aspect mérite d'être analysé.

### *1 - Pédagogie de groupe et image de soi.*

Dans un système pédagogique centré sur la tâche, sur l'enseignement, ou sur l'élève<sup>3</sup> le maître est l'élément déterminant du réseau de communications. La plupart des relations passe en fait par lui, soit directement, soit par l'intermédiaire de son cadre de référence qui ne peut pas être remis en cause. Selon les circonstances, l'élève est perçu par les autres en tant que rôle ou en tant qu'individu.

En tant que rôle d'abord, plus ou moins adapté au système de valeurs essentiellement déterminé par le maître, d'où une stéréotypie des jugements ; autrui est connu et catalogué, étiqueté en fonction de la réaction du maître et de son système de référence qui devient l'instrument de mesure communément admis<sup>4</sup>. L'élève est alors socialement prisonnier de son rôle et ne peut que répondre aux attentes de l'enseignant qui deviennent celles de toute la classe<sup>5</sup> : chacun est alors perçu à travers l'image qu'en donne le maître.

L'élève est perçu en tant qu'individu dans les relations telles qu'elles se manifestent essentiellement dans les jeux et, plus généralement, hors du cadre scolaire proprement dit.

L'élève intègre alors *deux systèmes concurrentiels* qui peuvent devenir conflictuels : un système de référence *formel*, institutionnalisé, celui qui s'impose en classe et un système de référence *informel*. L'importance relative de chacun des deux systèmes dépendra essentiellement de la relation que l'élève entretient avec le maître, de l'image qu'il s'en fait et de la manière dont il s'estime perçu. Lorsque cette image est dévalorisée ou dévalorisante, l'élève recherchera des compensations dans les groupes ou les activités extra-scolaires et accentuera la rupture avec le système de référence scolaire. Lorsque cette image est valorisée et valorisante, le système de référence informel aura tendance à reproduire le système de référence formel, ce qui entraînera des difficultés d'adaptation aux groupes et activités extra-scolaires et sera à l'origine de conflits lorsque le pré-jugement d'autrui sera en contradiction avec la réalité. Nous aurons alors trois types de réponses possibles : fuite hors du champ conflictuel, révision du système de référence scolaire, cloisonnement des systèmes de référence conflictuels. Dans le premier cas, l'élève se réfugie dans la sécurisante autorité du maître, dans le conformisme, le traditio-

---

<sup>3</sup> Ce qui correspond, dans la classification de Gilles Ferry, au modèle charismatique et au modèle d'ajustage "L'enseignant Educateur", *Rev. Franc.de Péd.* n° 3, 1968

<sup>4</sup> Expérience de Zillig (*Einstellung und Aussage*, Ztschz. F. Psycho. 1928). Dans une classe, on choisit des élèves sympathiques et antipathiques et on leur apprend des mouvements de gymnastique. Les "antipathiques" s'entraînent jusqu'à l'exécution parfaite des mouvements de gymnastique. On recommande aux "sympathiques" de commettre des erreurs. Les deux groupes effectuent leurs démonstrations devant toute la classe qui est appelée à juger. La majorité déclare que le groupe favori a mieux réussi

<sup>5</sup> Dans *L'évolution psychologique de la personnalité.* (1929), P. Janet analyse et déplore les effets de la perception sur la construction de la personnalité : "Dans la famille on dicte malheureusement aux jeunes gens leurs personnages et trop souvent c'est la mère qui leur a soufflé à l'oreille qu'ils sont les faibles et les débiles, les obéissants à perpétuité... Le personnage est construit par autrui, par l'exemple d'autrui et par les ordres d'autrui". p. 335qu'elles

nalisme, le dogmatisme. Dans le deuxième cas, la révision du pré-jugement exige une révision de l'image que l'élève se fait du maître. C'est là une rupture avec la sécurité, période de crise nuisible à l'épanouissement de l'élève avec comme conséquence l'apparition de processus de contre-dépendance à l'égard du maître. Dans le troisième cas, les suites pénibles du conflit sont évitées par une disjonction des termes de l'opposition dans l'espace et dans le temps. À chaque situation l'élève utilisera un système de référence correspondant : en classe il adoptera celui du maître, qu'il abandonnera hors de l'école pour un autre sans jamais parvenir à une véritable confrontation : aliénation dans une multiplicité de rôles compartimentés, sans communication entre eux. Ainsi nous serons en présence d'une personnalité fluctuante qui ne parviendra jamais à réaliser véritablement son unité et c'est une des conséquences du système pédagogique traditionnel.

Dans la pédagogie de groupe, *le réseau de communication est décentré par rapport au maître*. Les enfants entrent directement en relation entre eux à l'occasion d'une tâche où chacun a ses responsabilités. L'image que chacun se forme de l'autre se construit dans le vécu du groupe, dans un faisceau de relations interpersonnelles où rôles et personnes tendent à fusionner et plus exactement où le rôle s'assouplit et permet l'expression véritable de la personnalité. En d'autres termes, chacun devient pour autrui plus transparent et plus complexe à la fois parce que perçu dans la relation directe.

Certes, le cadre de références du maître médiatise, en partie seulement, les perceptions mutuelles des élèves, mais on doit noter que ce cadre de références s'élabore d'une manière originale, spécifique à cette situation pédagogique. Dès qu'il opte pour la pédagogie de groupe, le maître modifie son attitude à l'égard des élèves, refuse la sécurité apportée par un jugement hâtif et définitif, par un ensemble de pré-perceptions éminemment sélectives qui n'auraient pour fonction que d'être confirmées<sup>6</sup>. Ceci implique une mise à distance de l'élève, une mise à distance relative, d'un type particulier, allant de pair avec une attitude d'écoute, de disponibilité, ressentie comme telle par l'élève, attitude très proche de celle préconisée par K. Rogers. En fait, tout se passe comme si le maître renvoyait une image valorisante qui inciterait l'élève à la justifier ; en d'autres termes, la pédagogie du succès prendrait le pas sur la pédagogie de l'échec. Il serait cependant abusif d'assimiler l'attitude de l'enseignant optant pour la pédagogie de groupe à celle de la non-directivité. Si le maître diffère provisoirement tout jugement, il décode et interprète les comportements de l'élève en fonction des relations que celui-ci entretient avec les autres membres du groupe<sup>7</sup>. L'élève est ainsi perçu sous de multiples aspects et ces images renvoyées au groupe permettront à ses membres de restructurer, en les diversifiant et en les enrichissant, leurs images réciproques. Il répond

---

<sup>6</sup> Le rôle de ces pré-perceptions a été récemment confirmé d'une manière spectaculaire par une étude expérimentale à San Francisco : un cas entre autres, celui d'une élève mexicaine qui, perçue douée, voit son quotient intellectuel passer, du début à la fin de l'année de 88 à 128 ! C'est ici un heureux effet des pré-perceptions... mais pour combien d'effets malheureux ! R. Rosenthal & L. Jacobson, *Pygmalion in the classroom*, Hoet, Rinehart et Winston Editeurs, 1968.

<sup>7</sup> Nous sommes en présence d'un renversement de l'attitude du pédagogue analogue à celui présenté par K. Lewin dans *Le conflit des modes de pensée aristotélicien et galiléen dans la psychologie contemporaine* (in « Psychologie dynamique » P.U.F. 1967). Ce n'est pas la nature de l'enfant qui serait le centre des préoccupations du maître et qui interviendrait comme principe explicatif, mais la relation de l'individu concret à la situation concrète.

alors à une série de stimulations et de sollicitations variées facilitant l'épanouissement de la personnalité au lieu de la figer dans un cadre étroit et sclérosant.

Dans la mesure où la pédagogie de groupe permet de percevoir autrui sous de multiples facettes, elle oriente la construction d'une image de soi congruente avec l'expérience et favorise le développement d'une personnalité unifiée, capable de surmonter les crises, de résoudre correctement les situations conflictuelles et de faire preuve d'une certaine souplesse mentale.

N'est-ce pas là une image idéalisée du groupe et de ses effets ? L'expérience ne montre-t-elle pas que le groupe peut renvoyer à l'un de ses membres une image stéréotypée, déformée et parfois même traumatisante, risquant de le figer définitivement dans un personnage ? Quelle est la classe qui n'a pas son pitre, son bouc émissaire, pour ne citer que les personnages les plus fréquents ? Il faudrait analyser les fonctions du pitre et du bouc émissaire et l'on s'apercevrait alors que ce n'est pas la nature de l'élève qui le détermine à jouer l'un de ces rôles, mais l'état du groupe ou de l'institution : ces derniers secrètent les rôles qui, à un moment de leur histoire, sont nécessaires à leur existence. Ce n'est donc ni le pitre ni le bouc émissaire qu'il faut "traiter", mais le groupe ou l'institution qu'il faut analyser et c'est là *une des fonctions essentielles du maître qui apparaît comme le régulateur des relations inter personnelles.*

Si la pédagogie du groupe crée les conditions pour que l'enfant puisse construire une personnalité solide et l'aide à rassembler les informations multiples qui l'assaillent de tous côtés, elle ne rend cet objectif réalisable que dans la mesure où elle lui apprend la participation, l'encourage au dialogue, lui permet d'élaborer des formes de pensée et d'action communautaires<sup>8</sup>. *Construction de la personnalité et dialogue vont de pair.* On ne construit pas une personnalité correctement structurée sans s'ouvrir sur autrui, sans dialoguer, sans coopérer avec lui. Participation, dialogue et coopération constituent des moyens grâce auxquels l'individu parvient à intégrer les connaissances, à réviser ses opinions, à restructurer ses habitudes et ses attitudes..

## *2. Pédagogie de groupe, changement et intégration des connaissances.*

Contrairement à une opinion communément admise, *il est plus facile de changer les habitudes ou les attitudes d'un groupe que celles des individus isolés.* Pour vérifier cette hypothèse de travail, Lewin et ses collaborateurs mirent au point une série d'études expérimentales utilisant trois situations : exposé, discussion de groupe et conseils individuels. Dans chacun des cas, la nature et la quantité d'information apportée restaient identiques. Les résultats confirmèrent l'hypothèse : la technique de groupe se révéla supérieure à la technique individuelle, elle-même plus efficace que celle de l'exposé.

---

<sup>8</sup> Deux finalités de renseignement définies par le colloque national d'Amiens "Pour une école nouvelle", Actes du colloque National d'Amiens 1968, Dunod, 1969

Lewin propose l'interprétation suivante : *"si l'on utilise les procédures individuelles, le champ de force qui correspond à la dépendance d'un individu par rapport à une norme valorisée agit comme une résistance au changement. Si cependant on réussit à changer les normes du groupe, le même champ de forces tendra à faciliter le changement de l'individu, et tendra à stabiliser la conduite individuelle au niveau du groupe nouveau »*<sup>9</sup>.

- Dans la première situation qui n'est pas sans analogie avec la pédagogie traditionnelle et le cours magistral, l'auditoire est essentiellement passif et en situation d'infériorité par rapport au technicien seul détenteur du savoir. Chacun écoute les arguments, en reconnaît peut-être la valeur mais interprète également les conseils comme des tentatives de manipulation et reste sur sa défensive. De plus, dans un auditoire, chacun reste isolé, ne perçoit que des réactions atténuées, difficiles à interpréter des autres... si bien que pour chacun les normes du groupe demeurent inchangées et l'illusion de la majorité continue à agir. Accepter le changement proposé reviendrait dans de telles conditions, à se mettre en marge du groupe avec tous les risques que cela comporte.
- Dans la situation de conseils individuels, où la relation s'effectue de façon analogue à celle du préceptorat, l'individu est encore plus isolé des autres. Suivre les recommandations du technicien, c'est s'éloigner des normes du groupe ou de ce que l'on perçoit comme tel, c'est donc perdre la sécurité à moins que la relation duelle ne favorise un climat de confiance capable de dissoudre l'angoisse éprouvée devant le changement. Dès lors, le technicien n'est plus perçu comme impersonnel, étranger, c'est quelqu'un qui essaie de comprendre, qui rassure, qui s'adresse directement à soi. C'est en définitive ce rapprochement psychologique qui, dans une certaine mesure, va faciliter le changement.
- Dans la situation de groupe, le "moniteur" ou "l'animateur" est psychologiquement plus proche des participants que le conférencier. Il intervient à la demande dans la discussion, répond aux questions, fait part de son expérience, satisfait les attentes du groupe. Les participants exposent les motifs de leurs résistances et perçoivent plus clairement, plus fidèlement la diversité des opinions peu élaborées. Chacun peut alors considérer plus objectivement le problème et prendre conscience des facteurs subjectifs de la résistance au changement. Au fur et à mesure que la discussion avance chacun perçoit plus nettement les attitudes des autres et peut même constater leur changement, chacun se sent soutenu par le groupe ; la pression sociale ne s'oppose plus à la révision des positions antérieures, elle va dans le sens du changement.

**En définitive, il semble que dans le changement deux facteurs doivent être pris en considération : la distance psychologique de l'agent de la transformation et la perception de l'évolution des normes dans le groupe : la résistance au changement diminue lorsque la distance psychologique diminue et lorsque l'évolution des normes du groupe est perceptible.**

---

<sup>9</sup> K. Lewin, *id.* p. 278.

		Distance psychologique	
		Faible	Grande
Evolution des normes du groupe	Perçue	Groupe de discussion Décision de groupe Pédagogie de groupe	
	Non perçue	Conseils Individuels Préceptorat	Exposé Conférence Cours Magistral Pédagogie tradi- tionnelle.

L'individu fonde son sentiment de sécurité sur le groupe, et pour l'accroître il adopte les normes telles qu'il les perçoit. On conçoit alors qu'il oppose une forte résistance à tout ce qui voudrait ramener à réviser les normes, les modèles, les valeurs qui le satisfont et que, dans la majorité des cas, il n'accepte de changer qu'avec le groupe. Cette influence du groupe sur la transformation des attitudes se retrouve-t-elle en ce qui concerne l'intégration des connaissances ? Si la distance psychologique de l'émetteur au récepteur doit être prise en considération, dans la mesure où elle intervient dans la genèse des motivations, le rôle d'un autre facteur, que nous avons négligé dans l'interprétation précédente parce que secondaire par rapport aux deux autres, doit être analysé : l'activité des élèves, leur participation à l'élaboration des connaissances, à la recherche de l'information. L'expérience de Coch et French (1953) permet d'apporter des précisions sur les fonctions de cette variable. Bien qu'effectuée auprès de travailleurs adultes, cette étude apporte des conclusions généralisables à tout groupe, quelles que soient les caractéristiques de sa population.

Trois groupes d'ouvriers appartenant à la même entreprise, effectuant des tâches identiques et parvenus au même taux de productivité doivent utiliser des machines plus perfectionnées exigeant la transformation de leur méthode de travail. Dans le premier groupe, le nouvel instrument est simplement présenté et toutes les indications techniques sont fournies ; on indique que les normes de production seront établies par les services compétents. Dans la deuxième équipe, on expose les raisons du changement, on apporte l'information technique nécessaire et l'on invite les participants à désigner l'un d'entre eux qui participera à la détermination des normes. Dans le troisième cas, le groupe entier examine et discute les raisons de la modification des méthodes de travail, les exigences de la nouvelle technique et est appelé à contribuer à l'élaboration des normes.

Dans cette étude expérimentale, deux variables sont manipulées : l'information concernant les objectifs et la participation à l'élaboration de cet objectif, les connaissances purement techniques étant maintenues à un niveau constant. En fait ces deux variables peuvent être

considérées comme la traduction opérationnelle d'une variable générale sous-jacente : la motivation. On constate que, dans la première situation les ouvriers ne parviennent pas à rétablir l'ancienne norme de production alors que dans les deux autres, surtout dans la troisième les progrès sont sensibles.

L'apport de connaissance se révèle à lui seul insuffisant s'il n'est accompagné de motivations profondes. Ce n'est que dans la mesure où les élèves pourront se situer par rapport à une tâche, en comprendre et en accepter les objectifs, dans la mesure où ils pourront percevoir clairement les éléments d'une démarche de pensée ou d'action qu'ils pourront utiliser correctement l'information qu'ils ont reçue ou cherchée<sup>10</sup>. Trop souvent on néglige cet aspect fondamental et l'on se contente de proposer une accumulation de connaissances plus ou moins disparates, le plus souvent juxtaposées, presque toujours insuffisamment justifiées. Certes des techniques doivent être apprises, des mécanismes doivent être montés (et l'enseignement programmé se chargera un jour de toutes ces tâches fastidieuses), mais il est nécessaire que les élèves perçoivent à chaque instant l'utilité de ces mécanismes pour les utiliser correctement, si l'on ne veut pas qu'ils fonctionnent à vide, si l'on souhaite hâter leur appropriation.

C'est ici que le groupe apparaît comme *un instrument privilégié et déterminant*. C'est en son sein que ces questions trouveront le terrain favorable à leur éclosion et à leur examen et que pourront naître les motivations capables de stimuler l'effort personnel et l'activité créatrice.

La vie de groupe favorise aussi la structuration de la pensée et des connaissances. J. Piaget a, depuis longtemps, mis en évidence le rôle des rapports interindividuels dans le développement de la réversibilité de la pensée. R. Cousinet a montré, non seulement le caractère dynamique du travail libre par groupes<sup>11</sup>, mais aussi la fécondité d'une entraide qui, dans les situations pédagogiques correspondantes, se transforme en enseignement mutuel. Il explique que les représentations de l'enfant qui en enseigne un autre et celles de son camarade qui apprend sont très proches, ce qui n'est pas le cas dans la relation adulte-enfant. Celui qui apprend comprend mieux ce que l'autre lui donne à entendre. En même temps, à travers les explications qu'il doit fournir à l'autre, celui qui enseigne parachève la compréhension qu'il a du contenu enseigné<sup>12</sup>.

De nos jours, un certain nombre de psychologues ont procédé à des expériences d'inspiration piagétienne dans des situations caractérisées par l'interaction sociale et ils ont mis en évidence les effets positifs des conflits socio-cognitifs<sup>13</sup>.

<sup>10</sup> L'étude expérimentale de Lippitt et White (1958) vient renforcer ces conclusions. Lorsque les objectifs et les méthodes de travail ont été discutés et décidés par le groupe, les projets sont rapidement mis à exécution et le travail est effectué même en l'absence du moniteur. Par contre lorsque les buts sont imposés, les initiatives personnelles ne se manifestent pas et en l'absence du moniteur le groupe consacre son énergie à tout autre chose que la tâche.

<sup>11</sup> Cf. R. Cousinet, *Une méthode de travail libre par groupes*, Paris, Ed. du Cerf (4e éd. 1968).

<sup>12</sup> La vie sociale et le travail par groupes, in M. Debesse et coll. *Psychologie de l'enfant*, Paris, Colin-Bourrelier, 1961.

<sup>13</sup> Doise W., Deschamps C. et Mugny G. *Psychologie sociale expérimentale*, Paris, Colin, 1978.

Ceux-ci se produisent à la suite de l'intériorisation d'un point de vue d'autrui différent du point de vu propre. Il y a alors conflit dans la représentation du sujet entre la centration sur son propre point de vue et la centration sur celui d'autrui ; ce conflit est dépassé par l'accession au niveau supérieur de pensée du sujet resté encore au niveau inférieur. Par exemple, lors d'une expérience portant sur un problème de conservation, les discussions nées de confrontations de points de vue entre sujets conservants et sujets non conservants font évoluer la pensée de ces derniers dans le sens d'une acquisition de la notion de conservation par celui qui, au départ ne l'avait pas encore maîtrisée. On notera cependant que, pour que la confrontation soit féconde, il faut qu'existe une certaine proximité de pensée entre les partenaires en opposition. La mise en évidence de la fécondité de l'interaction sociale suscite actuellement un important mouvement de recherche chez les enseignants <sup>14</sup>.

### 3. *Créativité, productivité et pédagogie de groupe.*

Parler de productivité en pédagogie apparaît comme un non sens si l'on entend par là une certaine quantité de travail effectuée dans un temps déterminé. Il serait alors plus juste d'utiliser le terme d'efficacité si l'on veut signifier, d'une manière plus générale l'obtention de certains effets sur les membres du groupe, mais, dans ce cas, une confusion serait possible avec les paragraphes qui précèdent. Conservons donc provisoirement, avec une attitude critique, cette expression couramment utilisée dans l'étude des groupes.

Il est difficile de dresser un bilan des nombreuses recherches qui se proposent de comparer les performances individuelles à celles des groupes et de déterminer avec précision les facteurs qui interviennent dans l'efficacité ou la productivité des groupes<sup>15</sup>. Si de nombreux auteurs concluent à la supériorité du groupe, cette supériorité n'est pas pour autant nettement confirmée, mais toutes les études permettent de mettre en évidence l'importance de la nature et de la structure de la tâche qui apparaissent comme des variables fondamentales. Trois grandes hypothèses sont avancées pour rendre compte de cette supériorité et elles sont vérifiées dans certaines conditions expérimentales.

Cette supériorité

- serait due à l'aptitude particulière d'un ou plusieurs membres,
- proviendrait de la mise en commun d'aptitudes diverses, et le groupe réussirait là où des individus isolés échouent,
- aurait son origine dans l'effet stimulant du groupe.

La première hypothèse n'offre aucun intérêt pédagogique si la réussite du plus apte reste sans influence sur l'amélioration des capacités des autres. La deuxième mérite un examen plus approfondi. Remarquons d'abord que, dans certaines clas-

<sup>14</sup> Doise W., *L'explication en psychologie sociale*, Paris, P.U.F., 1982. Mugny G., Levy M. et Doise W., Conflit socio-cognitif et développement cognitif *Revue Suisse de Psychologie*, 371,1978,22 à 43.

<sup>15</sup> Nous ne citerons que les synthèses de G. de Montmollin, *Réflexions sur l'étude et l'utilisation des petits groupes*. II. le petit groupe comme moyen d'action. Bulletin du CERP, 9 (2), 1960, 109-122. "L'interaction sociale dans les petits groupes" pp. 1-58 in : P. Fraisse, & J. Piaget, *Traité de psychologie expérimentale I X - Psychologie sociale*. Paris, P.U.F. 1965.

ses on constate une ébauche de division du travail en fonction des aptitudes de chacun. C'est une entraide informelle pour des tâches précises : les élèves "doués" rédigent les travaux qu'ils passent ou échangent dans un cercle étroit d'amis. C'est là un sous-produit néfaste de la pédagogie de type traditionnel. Il est cependant possible d'utiliser cette tendance et de la rendre profitable à tous, ne serait-ce qu'en constituant des équipes ayant pour fonction la réalisation d'une tâche complexe exigeant une organisation et une distribution des rôles. Dans ce cas, chacun découvre qu'il peut être utile aux autres, ce qui constitue un élément non négligeable de motivation.

La réussite du groupe peut provenir en partie de la confrontation des idées et chacun est ainsi amené à élargir son point de vue, à considérer les multiples aspects d'un problème. C'est cet effet que l'on retrouve par exemple dans le "brainstorming"<sup>16</sup> et nous abordons la troisième hypothèse. Lorsqu'un groupe se trouve confronté à une tâche nouvelle, il définit ses objectifs, ses méthodes de travail, recherche, critique et structure l'information, élabore son œuvre<sup>17</sup>. Dans chacune de ces phases, les perspectives sont multiples et, si elles dépendent essentiellement des expériences personnelles, elles sont également déterminées par la spécificité de la situation. Pour convaincre les autres il faut prendre en considération leurs opinions, organiser son projet, ce qui exige une mobilisation de l'énergie, conséquence directe de la situation de groupe.

**En définitive, on peut dire que le groupe est productif parce que, pour certaines tâches et dans certaines conditions (organisation du groupe notamment et climat lié à cette organisation), il favorise l'émergence des potentialités individuelles, ce qui n'est pas sans influencer les méthodes de travail des participants en favorisant l'esprit de coopération.**

#### 4 - Pédagogie de groupe et apprentissage de la coopération.

Si dans l'industrie certains travaux sont extrêmement parcellaires et n'exigent que la reproduction automatique de gestes simples qui n'engagent pas (tout en l'affectant) la personnalité de ceux qui les accomplissent, le nombre de tâches fondées sur la collaboration de plusieurs participants croît sans cesse. L'une des fonctions de la pédagogie, affirmée par le colloque d'Amiens, serait alors de préparer l'enfant à "*élaborer des formes de pensée et d'action communautaires*" pour être en mesure de répondre à ces attentes sociales. Ces formes de pensée et d'action

---

<sup>16</sup> Pour une présentation du brainstorming cf. G. Serraf, Le brainstorming ou réunion de créativité, in D. Anzieu, et J.Y. Martin, *La dynamique des groupes restreints*, P.U.F., 1969. Serraf définit ainsi le brainstorming : "Cette méthode se fonde sur le projet de saisir à l'état naissant les idées, telles qu'elles surviennent à la formulation consciente, avant d'être engagées dans le système clos et rigide de la pensée logique. On s'engage donc à privilégier et à considérer comme un tout la phase imaginative qui, habituellement apparaît de façon diffuse au cours d'une séance de travail," p. 253.

<sup>17</sup> Cf. "Processus de solution de problèmes en groupe " in : G.B. Mailhot, *Dynamique et genèse des groupes*, p. 191, Ed. de l'Epi, 1968.

communautaires ne peuvent être que le résultat d'une longue pratique, d'une lente imprégnation au cours desquelles se structure l'aptitude coopérative. Il n'y a pas plus de tendance innée à l'individualisme que de tendance innée à la coopération : l'une et l'autre émergent selon les circonstances<sup>18</sup>. *L'attitude coopérative est le résultat d'une construction dans laquelle la pratique joue un rôle déterminant* : c'est dans le vécu du groupe que l'individu découvre des réponses, des solutions à des problèmes qu'il ne parvenait pas toujours à expliciter correctement. C'est dans la pratique coopérative qu'il restructure sa perception de l'environnement social, ses attitudes, sa personnalité et donne une nouvelle signification à ses activités en général, à son travail en particulier. Si l'individu cherche d'abord à satisfaire les besoins purement personnels dans les relations d'entraide et dans l'adhésion à des formes plus institutionnalisées de coopération, si, en d'autres termes, dans notre société du moins, l'individualisme sert de fondement à tout comportement coopératif, il n'en est pas moins vrai que ces comportements vont contribuer à transformer l'acteur, et par lui, les institutions dans lesquelles il participe. Nous serions en présence d'un processus d'interstructuration des individus et des institutions qui, s'il était démontré, rejeterait comme un non-sens la coopération et la pédagogie de groupe si elles avaient pour finalité soit le groupe soit la société. *La Coopération et son apprentissage par la pédagogie de groupe n'ont de signification que dans la mesure où elles prennent en considération à la fois l'individu et la société.*

En pédagogie notamment, l'éducateur commettrait une grossière erreur, lourde de conséquences si, perdu dans le fétichisme du groupe, il interprétait le moyen comme une fin et utilisait le groupe en toutes circonstances.

### *5. Travail en groupe et travail individuel.*

Avant de définir toute méthode de travail il faut prendre en considération la nature, la structure et les objectifs de la tâche. En simplifiant on pourrait dire que chaque fois qu'il s'agit d'effectuer l'apprentissage d'un mécanisme élémentaire – par exemple l'apprentissage de la multiplication, de la division... dans les classes élémentaires – une phase individuelle au moins est nécessaire. Et dans ce cas les techniques d'enseignement individualisé, tel l'enseignement programmé sont pleinement justifiées puisqu'elles permettent au pédagogue de réaliser des économies substantielles de temps qu'il pourra utiliser pour remplir son rôle d'éducateur. Par contre, lorsque nous sommes en présence d'une tâche complexe, qui peut être décomposée en parties distinctes exigeant des aptitudes diverses – l'étude du milieu par exemple, qui se propose de faire prendre conscience à l'enfant de l'environnement pour lui permettre de mieux s'y situer – il paraît alors justifié d'utiliser le groupe comme moyen. Encore faut-il l'utiliser correctement. Toute répartition des rôles notamment doit être fondée non seulement sur les caractéristiques du rôle et de l'acteur, mais encore sur la relation qui unit les deux, sur leur interaction, c'est-à-dire en définitive sur l'objectif de cette répartition. Si l'on recherche la productivité du groupe, chaque tâche sera confiée à celui qui possède les qualités requises

---

<sup>18</sup> Sur la construction de l'attitude coopérative, cf. G. Lanneau, *Agriculteurs et Coopération*, Archives Internationales de Sociologie de la Coopération et du développement, n° 25, pp. 131-200-

et l'on renforcera les caractéristiques individuelles avec le risque de s'enliser dans l'idéologie de la pédagogie du don. Si l'on propose de faire émerger les potentialités de chacun la répartition des rôles sera effectuée en fonction des qualités que l'on souhaite développer, à condition toutefois que le fait d'assumer ce rôle ne se traduise pas par un échec dramatisé et donc traumatisant<sup>19</sup>.

Nature, structure et objectif de la tâche déterminent le choix des méthodes et peuvent justifier le recours au groupe. Cependant, même lorsque ce recours présente un caractère de nécessité, il n'en reste pas moins que des alternances de phases individuelles et collectives sont profitables à l'ensemble et à ses parties. *Le groupe ne produit pleinement et n'est profitable à chacun que dans la mesure où les participants ont préparé personnellement le travail.* Nous ne sommes pas entièrement d'accord avec B. Mailhot<sup>20</sup> qui, présentant les processus de solution de problèmes en groupe distingue cinq étapes, toutes collectives : définition des problèmes, recherche des éléments de solution, vérification ou critique de la production, décision, exécution de la tâche. La plupart de ces phases et au moins les deux premières devraient être précédées d'une période de réflexion et de mise au point personnelles. Que de réunions avortées, que de discussions stériles parce qu'insuffisamment préparées par chaque participant. Certes, les qualités du leader peuvent permettre de compenser en partie ces insuffisances ; le groupe, totalement pris en charge par un leader fonctionnel progressera vers ses objectifs et parviendra à un niveau de satisfaction élevé, mais on peut douter du bénéfice retiré par chacun des membres. L'euphorie n'est pas nécessairement un critère de réussite et elle peut devenir dangereuse si elle est recherchée plus ou moins consciemment par le groupe, si elle en devient la finalité. La progression vers la réalisation de la tâche est alors abandonnée au profit de la recherche de la fusion affective et cette confusion d'objectifs dénature complètement les fonctions de la pédagogie de groupe.

## 6 Finalités de l'enseignement et pédagogie de groupe.

C'est dans un réseau de relations interpersonnelles que l'individu fait l'apprentissage d'autrui, apprend à agir en tenant compte de ses exigences et de ses attitudes, et élabore progressivement sa propre image. C'est dans le groupe que valeurs, normes et modèles sociaux deviennent concrets et directement saisissables, et par là l'individu peut les intégrer ou les critiquer. C'est dans et par le groupe que s'édifie une personnalité mobile, capable d'interpréter correctement les stimuli, de dominer une situation au lieu de s'y laisser asservir, en un mot, capable d'autonomie. Il paraît alors regrettable de considérer la classe comme un simple ensemble d'individus et de ne pas utiliser, en les contrôlant, toutes les possibilités qu'offre le groupe.

Si, en ce qui concerne l'acquisition des connaissances, les avantages sont moins évidents et si d'autres techniques paraissent plus adaptées, il n'en demeure pas moins que le groupe peut susciter de puissantes motivations et, à ce titre, c'est un instrument pédagogique que l'on ne doit pas mésestimer. Encore faut-il l'utiliser

---

<sup>19</sup> Nous pensons qu'il faut être très prudent, du moins en pédagogie, devant l'usage abusif des principes Rogeriens de non-directivité.

<sup>20</sup> G.B. Mailhot, *op. cit.*

correctement en fonction des finalités de l'enseignement. Si l'on se propose de développer les aptitudes d'une élite, c'est à l'enseignement individualisé que l'on fera appel... encore que le groupe pourrait être utilisé au profit de cette élite en le transformant en instrument à son service. Si par contre, on a pour souci la promotion de tous, la pédagogie de groupe est irremplaçable, mais il ne faut pas voir là une méthode universelle capable d'apporter une solution à tous les problèmes. C'est un instrument parmi d'autres qui ne vaut que par l'usage que l'on en fait et la connaissance que l'on en a et sa pratique doit s'appuyer sur une connaissance de la dynamique des groupes et de ses processus.