

GROUPES ET APPRENTISSAGES

Même si, pour beaucoup de formateurs, l'usage des pratiques de groupe constitue aujourd'hui une sorte d'évidence, un recours habituel et presque systématique dans les dispositifs de formation, un rapide retour en arrière nous montrerait facilement qu'il s'agit là, en réalité, d'un phénomène particulièrement récent. La formation, en effet, n'a guère connu jusqu'au milieu de notre siècle que deux modalités de transmission des savoirs : le « collectif frontal », importé de l'université et de l'église, dans lequel le maître informe de manière simultanée un ensemble d'individus du haut de son estrade ou de sa chaire ; et la « relation binaire » qui, dans la continuité du compagnonnage, permet au maître de « montrer » individuellement à l'élève ou à l'apprenti les gestes que celui-ci devra reproduire. C'est ainsi que l'idée que l'on puisse regrouper des individus en formation pour leur confier la réalisation autonome d'une tâche - ou même, tout simplement, leur permettre de communiquer entre eux - est une idée qui n'appartenait nullement au champ de la formation. *A fortiori*, nul ne pensait qu'il soit possible d'envisager que des personnes non formées puissent, simplement par un échange, produire le moindre savoir. La formation se caractérisait même par la rupture qu'elle opérait ainsi avec les univers familial, professionnel ou social qui, eux, étaient considérés comme devant naturellement fonctionner en « groupes » d'individus unis par l'affectivité qu'ils se portent ou par la complémentarité de leurs compétences. Étrangement, et aussi étonnant que

cela puisse paraître aujourd'hui pour beaucoup de formateurs, la formation s'est essentiellement développée contre les groupes d'affinités ou de production pour imposer des modèles de relation centrés sur l'acquisition individuelle des savoir-faire et des savoirs à travers une relation assumée et revendiquée délibérément comme asymétrique.

En réalité, c'est à travers la réflexion pédagogique que s'est progressivement développée l'idée du possible caractère formatif du « groupe de pairs ». Et l'on sait que, quoiqu'elles soient restées tout à fait marginales dans les pratiques scolaires (Ginet, 1982), les « pédagogies de groupe » ont bénéficié, dans la mouvance de « l'Éducation nouvelle », d'un considérable succès d'estime. Elles furent, on s'en souvient, accréditées par quelques textes de Piaget sur « l'entraide » (1935), que l'on peut juger, avec le recul, un peu naïfs et complètement en décalage avec les travaux de psychologie et d'épistémologie qu'il développait par ailleurs, mais qui furent très largement diffusés et commentés. Elles mobilisèrent des appuis idéologiques fort hétérogènes qui les présentaient, selon les cas, comme un moyen de promouvoir la société libérale par une sélection anticipée des élites (Claparède, 1924; Ferrière, 1950) ou comme une occasion d'expérimenter l'autogestion scolaire (Lobrot, 1966; Mendel et Vogt, 1973; etc.). Et elles ont acquis ainsi une légitimité théorique chez les spécialistes de « pédagogie » qui les mit, pendant très longtemps, à l'abri de tout soupçon.

La critique, légitime et argumentée, d'une magistralité dont les effets sont, de toute évidence, relatifs à la capacité aléatoire du sujet à mettre en interaction un état antérieur de ses représentations avec un apport nouveau, n'était ainsi assortie que d'un argumentaire à caractère sociopolitique, légitimant les pratiques de groupe par les possibilités qu'elles offraient d'identifier et de promouvoir les futurs chefs, ou de subvertir le

fonctionnement bureaucratique de l'institution éducative. On reprochait ainsi aux méthodes traditionnelles de ne pas savoir faire ce dont on abandonnait précisément soi-même le projet : on les rejetait en critiquant leur inefficacité dans le domaine des apprentissages, tout en semblant ne guère porter d'intérêt à ceux-ci dans les attendus qui amenaient leurs promoteurs à proposer des pratiques de groupe. Étonnante démarche dont on trouverait encore, ça et là, de nombreuses traces.

On voit ainsi que ce qui caractérise les « pédagogies de groupe », c'est, en réalité, leur extrême difficulté à se constituer comme « pédagogies », c'est-à-dire leur esquive systématique de la question de l'apprentissage. Certes, il arrive que l'on affirme que le groupe d'élèves au travail facilite l'apprentissage ; mais ceci est rarement étayé sur d'autres arguments que l'existence d'hypothétiques identifications aux « bons élèves » au sein du groupe, d'une mobilisation réconciliatrice autour d'un projet, ou encore de la mise en place d'une interaction cognitive spontanée entre les sujets. Or, si rien n'empêche, en effet, que ces phénomènes se produisent parfois, rien ne garantit qu'ils aient lieu de manière systématique quand on enjoint des pairs à se réunir et à « travailler ensemble ». Piaget, lui-même, dans ses textes théoriques, invite à faire preuve, sur ce plan, de la plus grande prudence : une chose est, dit-il, de prouver que la coopération dans le jeu ou la vie sociale spontanée des enfants entraîne certains effets, autre chose est d'établir que cette coopération peut être généralisée à titre de procédé éducatif (1978, p.329). S'il est clair que la « mise en réciprocité des apports individuels » (Piaget, 1965, p. 238) contribue à la structuration de l'intelligence, s'il est acquis que « la relation avec autrui doit être considérée, non seulement comme l'un des contenus de notre expérience, mais comme une véritable structure » (Merleau-Ponty, 1975, p.61)... rien ne permet d'affirmer avec certitude que toute mise en groupe amène bien chaque individu à se décentrer, à intégrer le point de vue d'autrui et, par cette intériorisation de la socialité, à progresser dans ses représentations de lui-même et

du monde. Le fait qu'il y ait, dans un groupe, diverses expériences, effectuées chacune par l'un des membres, n'implique pas que tous en opèrent pour eux-mêmes la synthèse, ou même les mettent en relation. Pour qu'il y ait confrontation authentique et donc restructuration individuelle, il faut autre chose qu'une simple répartition des tâches qui confine souvent à la spécialisation, et donc renforce la centration de chacun sur lui-même ; il faut une véritable coopération, c'est-à-dire une interaction sociale dont chacun des participants puisse s'approprier le processus.

Or, les « pédagogies de groupe » faute de poser le problème en ces termes, ont généré des pratiques qui empruntent leurs modèles à des domaines dans lesquels les finalités et les modes de fonctionnement groupaux ne sont pas centrés sur l'apprentissage, et qui, en situation de formation, peuvent apparaître comme des dérives préoccupantes.

VERS UNE TYPOLOGIE DES GROUPES PÉDAGOGIQUES?

J'ai eu l'occasion d'étudier, à travers la littérature pédagogique francophone du XXe siècle, les différentes propositions d'utilisation du groupe en formation, les justifications théoriques qui en étaient présentées et les expériences recensées en ce domaine (Meirieu, 1984a). L'opération est malaisée car, si l'on excepte R. Coussinet (en particulier, 1949), aucun auteur n'a véritablement pris la peine de présenter une étude ordonnée sur ce thème ; il faut donc tenter de repérer, dans un ensemble de textes nombreux et hétéroclites, la manière dont est traitée la notion de groupe : cela conduit souvent à bouleverser les classifications traditionnelles des écoles de pensée et à opérer des regroupements inhabituels.

On observe, en effet, que les pédagogues et les formateurs sont l'objet d'une double fascination : d'une part, ils insistent sur la nécessité de finaliser un groupe au travail en lui soumettant un projet à propos duquel on puisse mobiliser les compétences de ses membres ; ils engagent ainsi le groupe dans une logique de production qui, au nom même de l'efficacité qu'elle vise et en croyant légitimer son existence par la qualité des produits qu'elle présente, risque d'évacuer les apprentissages, de distribuer les tâches en fonction de ce que les membres savent déjà faire, de marginaliser les moins compétents, quitte à compenser leur exclusion du processus de fabrication par une identification dans le produit. D'autre part, les pédagogues et les formateurs, précisément pour exorciser le danger lié à la prégnance du projet, envisagent souvent sa suppression au profit d'un lien affectif qui est parfois donné comme le véritable objectif de la mise en groupe. La division du travail laisse alors la place à une nouvelle gestion des relations, centrée sur le « vécu » du groupe, et qui se donne comme objectif l'instauration de rapports « authentiques » entre les personnes, devant se substituer progressivement aux rapports de fonctions et de pouvoirs. Le groupe évolue alors, insensiblement mais sûrement, vers un groupe à caractère thérapeutique ; ce qui ne présenterait évidemment aucun caractère de gravité si les formateurs disposaient des conditions matérielles et de la formation requise pour en maîtriser le développement ; mais, en l'absence de tout outillage en ce domaine, le groupe évolue, le plus souvent, vers un fonctionnement fusionnel que René Kaës nomme la « fétichisation de l'unité » (1980, p.221) : pour garantir sa propre existence, il nie les divergences qui pourraient apparaître en projetant leur origine à l'extérieur, exige la suspension de toute autre appartenance et de tout autre attachement que celui que l'on doit manifester au groupe, se met en scène comme réalité menacée, et produit un ensemble de représentations, de discours et de pratiques par lesquels il se préserve des forces centrifuges pour n'autoriser que les forces centripètes contribuant à la constitution de son « moi-idéal » (Anzieu, 1978, p.247). S'agissant de « militants », de groupes à caractère « religieux » ou subissant l'ascendant d'un *leader* charismatique

fort, on comprend bien comment cette dérive peut être engagée, mais comment imaginer que de telles dérives puissent survenir dans des groupes de formation ? Or, précisément, il m'apparaît que les « pédagogies de groupe », en raison même de leur flottement théorique, peuvent engager, ou au moins laisser se développer, de tels processus : la priorité donnée à la production (qu'il s'agisse d'une pièce à usiner, d'un *poster* à réaliser, d'un exposé à préparer, d'un texte à rédiger ou même, tout simplement, d'un compte-rendu à présenter pour la « mise en commun ») porte, en effet, en elle-même, une menace d'éclatement et d'exclusion si forte qu'elle peut susciter des tentatives étonnantes pour retrouver, au plan fantasmatique, l'unité que le fonctionnement économique a contraint d'abandonner. La contre-économie festive s'installe alors, fugacement, dans quelques moments de « détente », ou, plus durablement, si le formateur s'y prête et si des transferts massifs et incontrôlés surviennent en raison de la présence de *leaders* qui savent manipuler habilement les émotions collectives. On assiste alors à un étonnant phénomène de balancier où le « projet » est, tour à tour, mythifié et aboli, où le groupe s'engluie dans l'alternance entre des temps de différenciation des places et des tâches, et des temps de restauration d'une unité factice, mais bien souvent pathogène. Dans les deux cas, l'apprentissage est évacué : la logique de la production le considérant comme une perte de temps inutile au regard de l'efficacité requise par la tâche, la logique fusionnelle l'excluant au nom d'une identité salvatrice et d'une égalité non questionnable. Dans le premier cas, l'on s'appuie sur l'inégalité ; dans le second cas, on la camoufle ; en aucun cas on la prend en compte pour la réduire. Or, si l'on peut convenir que la « logique économique » consiste à utiliser au mieux les différences de compétences, que la « logique affective » consiste à ne pas en tenir compte, il faut bien accepter que la « logique pédagogique » (ou, si l'on préfère éviter cet adjectif, la « logique d'apprentissage ») consiste précisément à promouvoir chez les individus les compétences qu'ils n'ont pas. Quand il s'agit d'élèves dans une classe de sixième, il convient de faire apprendre l'orthographe à l'élève qui ne la maîtrise pas, de faire dessiner l'élève qui ne sait pas tenir un crayon, de

rendre imaginatif celui qui ne fait que répéter des clichés, d'aider à devenir rigoureux celui qui manque de logique, etc. Quand il s'agit d'un groupe d'adultes en formation (donc dégagés pour un temps de la logique productive et de l'efficacité « économique » immédiate), l'exigence est du même ordre : permettre à celui qui ne sait pas s'exprimer d'oser le faire sans craindre la censure du groupe, favoriser l'expression de ceux qui ne communiquent pas facilement, donner la parole à ceux qui, habituellement, gardent pour eux leurs expériences, leurs lectures ou leurs problèmes. Pari insensé mais qui, de toute évidence, dans n'importe quelle situation de formation, est le seul moyen de ne pas s'enkyster dans la considération du déjà-là, mais de chercher les moyens de le dépasser. Pari éthique et heuristique à la fois. Pari qui, pour tenir le démiurge à distance, doit savoir intégrer la négativité, c'est-à-dire accepter d'être constamment démenti par les faits sans pour autant renoncer à son exercice.

VERS UN MODÈLES POSSIBLE DU GROUPE D'APPRENTISSAGE

Paradoxalement, donc, l'introduction de la notion de groupe en formation apparaît d'abord comme un obstacle à l'attention et au traitement des apprentissages individuels : obstacle par la multiplicité des images sociales qu'elle suscite et qui sont toujours référées à des réalités extérieures au champ de la formation (la famille, l'entreprise, le groupe d'amis ou de complices, les militants d'une même cause, etc.), obstacle par l'expérience de la diversité qu'elle entraîne inmanquablement et dont l'inventaire engage déjà un mode de fonctionnement à rebours, centré sur l'utilisation du donné et non sur son dépassement (un groupe n'en finit jamais d'inventorier ses « richesses », de contempler le « déjà-là », de faire s'exprimer et d'utiliser toutes les « ressources existantes »).

Le « redressement pédagogique » ne consiste pourtant pas à nier le donné en affirmant la toute-puissance des stimulations éducatives, à la manière d'Helvetius et des empiristes, pas plus qu'il ne se réduit à la contemplation béate des aptitudes qui s'éveillent, comme pourrait le laisser croire une lecture rapide du *Ménon* ou de Saint-Augustin (voir Reboul, 1980, pp. 169 à 174). Le « redressement pédagogique » consiste à engager un processus par lequel le donné, en assimilant l'extériorité, s'enrichit et acquiert ainsi de nouvelles capacités d'assimilation. Le rôle du pédagogue est alors de veiller à ce que ce processus ne soit pas livré au hasard de rencontres fortuites, mais puisse être, d'une manière ou d'une autre, institué dans le groupe. En d'autres termes, il nous faut répondre à la question : **comment une mise en groupe peut-elle contribuer au développement de chacun de ses membres ?**

Indubitablement, sur ce point, les recherches menées par W. Doise et A.N. Perret-Clermont (en particulier, 1979) apportent un éclairage décisif : elles confirment qu'il existe bien des conditions précises permettant à un conflit socio-cognitif de s'instaurer chez un sujet et de susciter une progression. L'individu, en effet, ne progresse qu'à partir du moment où se crée en lui un conflit de centrations entre son point de vue et celui d'autrui : ce qui suppose évidemment que l'individu fait sien le point de vue d'autrui pour que celui-ci entre en interaction avec ses représentations antérieures. En termes de formulation didactique, une interaction sociale constructive suppose donc deux types de pré-requis ; il faut, à la fois, que les individus disposent d'un langage commun permettant l'échange et que, par ailleurs, il règne au sein du groupe une hétérogénéité suffisante pour que cet échange soit fécond ; c'est cette double polarité de l'homogénéité et de l'hétérogénéité qui met le groupe sous tension. Que l'un des deux termes disparaisse et la fécondité du groupe est compromise, la constance sans différence rendant tout échange vain ou narcissique, la différence sans constance rendant tout échange impossible. Mais ces pré-requis,

s'ils sont absolument nécessaires, sont indiscutablement insuffisants : il peut y avoir, en effet, dans un groupe, homogénéité de capacités - le langage commun n'étant pas seulement le langage oral, mais pouvant être constitué par un registre de capacités sur la plan psychomoteur ou intellectuel, voire professionnel - et hétérogénéité des compétences - c'est-à-dire des représentations, des matériaux maîtrisés, des informations en la possession de chacun - sans que jamais, pour autant, l'interaction s'établisse. Car celle-ci peut, on le sait bien, être totalement paralysée par toute une série de phénomènes affectifs qui font fonctionner le groupe sur le mode de la captation et génèrent des relations de séduction ou de répulsion au terme desquelles chaque participant peut avoir évolué sans que, pour autant, il ait élaboré des représentations plus pertinentes. Que l'on me comprenne bien : il n'est possible, ni de suspendre ces phénomènes affectifs par décret, ni de s'installer sur un terrain d'où auraient été balayées définitivement toute sympathie et toute antipathie, dans une sorte de « neutralité cognitive » où pourraient jouer à l'état pur des processus interindividuels strictement « intellectuels ». En revanche, il est possible de proposer un mode de fonctionnement de groupe centré sur les acquisitions cognitives, et introduit, explicité et évalué comme tel. Il ne s'agira pas de bannir l'affectivité, mais bien de la référer, de proposer au groupe des règles structurant son fonctionnement, établies à partir d'objectifs d'acquisition identifiés, et dont la légitimité et l'efficacité cognitives pourront être perçues par les participants. Comme le montre A.N. Perret-Clermont, « le conflit socio-cognitif (est) d'autant plus apte à engendrer une évolution des sujets qu'il est plus saillant à leurs propres yeux » (1979, p. 204).

Il s'agit donc de déterminer les règles de fonctionnement susceptibles d' « optimiser un conflit socio-cognitif » ou, en d'autres termes, de construire un dispositif didactique capable de permettre à un processus individuel de maturation intellectuelle de se réaliser de manière plus économique et moins hasardeuse que dans la réalité

sociale. Pour reprendre la distinction maintenant bien connue de Vygotsky (1989), nous nous trouvons là devant ce qui constitue l'essentiel des facteurs de développement d'un sujet : le passage de l'interpersonnel à l'intrapersonnel. Le groupe doit construire sur le plan interpersonnel, des activités mentales qui seront ensuite intériorisées. Les règles de fonctionnement imposées par le formateur vont dans un premier temps d'étayage, favoriser une progression sur la base des acquis déjà stabilisés, et ensuite, être progressivement enlevées (ce sera le désétayage) afin que l'individu ait intériorisé en quelque sorte le fonctionnement groupal et qu'il effectue seul et à sa propre initiative ce qui, jusqu'à présent, était sous contrôle didactique (Meirieu, Develay, 1992). Il aura ainsi, par exemple, besoin du support d'un groupe pour, dans des conditions bien définies, l'aider à améliorer la rédaction d'un texte ou à faciliter la compréhension problème professionnel particulier... mais il devra progressivement être capable de faire face seul à ces situations, ne serait-ce que pour disposer là d'un appui lui permettant de faire appel à nouveau à d'autres pour atteindre un seuil plus élevé de développement personnel ou professionnel. C'est en ce sens que l'on peut légitimement dire que l'apprentissage groupal se situe dans ce que Vygotsky nomme « la zone proximale de développement ».

On voit donc la nécessité, pour le formateur, d'identifier des objectifs d'acquisitions individuelles très clairement distincts des « tâches » à réaliser par les groupes. On peut même considérer que ce qui spécifie une situation de formation, c'est la mise en oeuvre de **la distinction entre l'objectif d'acquisition** (réellement visé) **et la tâche poursuivie** (qui n'est qu'un moyen pour atteindre cet objectif). Or, cette distinction est très difficile à tenir car, d'une part, les objectifs individuels de formation sont des compétences que l'on ne peut pas observer directement (alors que les tâches réalisées sont immédiatement appréhendables), et, d'autre part, il existe

toujours une forte aspiration par la tâche (très largement soutenue par la pression d'une évaluation qui ne sait, le plus souvent, évaluer que des performances et non des compétences).

Le formateur doit donc s'attacher aux « objectifs individuels de formation ». Il est même, institutionnellement et symboliquement, le garant du primat des objectifs sur les tâches. Et, on comprend que, dans ces conditions, il soit si tenté de s'abîmer dans le vertige taxonomique ou l'esthétique particulièrement gratifiante (pour celui qui les construit essentiellement) des « référentiels de métier ». C'est là, aujourd'hui, la tentation majeure : combler notre angoisse de ne pas savoir « transmettre » en rationalisant les apprentissages à l'extrême, en définissant des batteries sophistiquées d'objectifs, en organisant de gigantesques « plans de formations », en multipliant le découpage taxonomique des compétences jusqu'à chercher à atteindre les « gestes professionnels premiers » constitutifs d'un métier et dont la combinaison constituerait la véritable « professionnalité ». Or, on perçoit vite les limites de cette démarche : d'une part, parce qu'on (re)découvre chaque jour qu'un métier est irréductible à la somme des compétences nécessaires pour l'exercer, qu'il représente une forme particulière de « prise sur le monde » dont l'intentionnalité échappe au découpage taxonomique, comprend une dimension symbolique, voire initiatique, qu'aucun référentiel ne peut enfermer, au risque de la perdre. D'autre part, parce que, à terme, la rationalisation des apprentissages conçue comme un découpage d'objectifs poussé jusqu'à l'extrême limite de sa logique, se réduit au couple « objectif/évaluation » indéfiniment multiplié, à un enseignement programmé où l'on n'enseignerait pas seulement le programme mais aussi par le programme et par lui seul. Avec le behaviorisme comme théorie de référence, cette démarche ne sait que se reproduire elle-même et, quand on la questionne sur les dispositifs à mettre en place, répond inmanquablement: « pré-requis, objectifs, sous-objectifs, évaluation... ».

C'est pourquoi j'ai été amené à affirmer deux exigences essentielles : 1) la spécificité de la formation impose de se donner un tableau de bord d'objectifs radicalement distincts des tâches qui permettent de les atteindre ; 2) ces objectifs ne doivent pas être formulés dans un référent behavioriste, en termes de comportements observables, mais dans un référent « mentaliste », en termes d'opérations mentales (invisibles à l'observation mais dont la structure hypothétique permet de construire des dispositifs d'apprentissage). Car, si l'on s'en tient à un traitement des objectifs en termes d'activité mentale, si l'on interrompt le découpage au moment où l'on peut à la fois décrire l'opération que le sujet doit accomplir et définir les matériaux qui doivent être mis à sa disposition, alors l'on dispose d'un moyen précieux permettant d'élaborer un dispositif. Le comportement observable n'est plus, au bout de la chaîne, qu'un indicateur permettant de faire l'hypothèse qu'une capacité est atteinte ; en perdant son statut d'objectif final, il libère l'activité didactique de ses velléités skinneriennes et lui permet de penser en termes de situations d'apprentissage. Il s'agira alors d'imaginer ces situations et de proposer au sujet un ensemble de matériaux assorti de consignes de traitement, le tout construit de telle manière que l'activité qu'il mette en oeuvre lui soit à la fois accessible et enrichissante, s'appuie sur ce qu'il sait faire et lui fasse acquérir de nouveaux savoirs.

J'ai proposé d'opérationnaliser ce principe dans le domaine des groupes en suggérant la formule particulière du « groupe d'apprentissage » (Meirieu, 1984 b) : il s'agit, à partir d'un objectif d'apprentissage, de s'interroger sur l'opération mentale qu'il requiert pour un sujet et de se demander quel mode de fonctionnement groupal serait susceptible de faire effectuer cette opération. Si l'on veut, par exemple, faire accéder à un concept, l'on sera sans doute amené à procéder par combinaison d'inductions et d'oppositions, comparaison d'attributs et confrontation avec un contre-exemple (Barth, 1981). Traitée en termes d'interaction sociale, l'induction pourra prendre la forme

d'une distribution de matériaux à un groupe en s'assurant que chaque participant dispose bien d'un élément, que des consignes précises imposent à tous la confrontation avec autrui et permettent à chacun la formulation d'hypothèses successives sur le « point commun » qui peut les réunir (Brunelle et Chapuis, 1976). L'opposition, quant à elle, pourra se concrétiser par un système de rotation des tâches par lequel chacun sera successivement en mesure d'éprouver la difficulté à intégrer l'intrus, la signification de deux points de vue différents ou contradictoires, ou encore les rapports dialectiques entretenus par deux notions ou deux forces en présence... De la même manière, l'on pourra s'interroger sur l'opération mentale requise par l'évaluation, l'anticipation ou l'imagination ; là encore, l'on devra concevoir des dispositifs didactiques incarnant ces opérations mentales, en s'efforçant chaque fois de les articuler aux compétences et capacités préalables du sujet ainsi que d'en réguler le déroulement en fonction de sa « stratégie d'apprentissage » (Meirieu, 1987). En bref, nous disposons là d'un outil didactique appréciable, qui ne saurait prétendre totaliser l'activité formative, mais qui peut venir opportunément - en fonction des types d'objectifs poursuivis et des sujets impliqués - enrichir la panoplie méthodologique du formateur.

VERS UNE GESTION PÉDAGOGIQUE DES GROUPES?

La recherche, surtout quand elle s'efforce d'opérer des clarifications conceptuelles et d'ordonner textes et propositions en fonction des principes qu'ils mobilisent, fournit sans nul doute des typologies utiles, mais décrit rarement des réalités qui seraient observables « à l'état pur ». Ainsi en est-il, de toute évidence, des logiques « productive » et « fusionnelle » que je viens d'isoler ; ainsi en est-il également de la logique d'apprentissage dont j'ai indiqué les conditions. C'est pourquoi j'ai souhaité compléter cette analyse par une observation de nombreux

groupes de formation en cherchant à repérer les logiques à l'œuvre dans leur fonctionnement. Sans doute ai-je dû, dans ce travail, faire délibérément l'impasse du « pourquoi » ; non qu'il n'eût été possible de référer tel ou tel comportement d'un groupe à des explications psychologiques individuelles, mais parce que mon incompetence en ce domaine s'ajoutait à la conviction des dangers d'une analyse psychologique, *a fortiori* analytique, sauvage ; parce que, surtout, mon métier de « pédagogue » consiste à « faire sans savoir », ou au moins sans tout savoir, nourri de la conviction que l'observation des effets du faire, produit, si on y est attentif, suffisamment de savoir pour faire mieux et plus : le projet du pédagogue, sa spécificité professionnelle, est, en effet, d'élaborer des modèles praxéologiques, c'est-à-dire des modèles qui lui permettent de recueillir des informations sur ce qu'il met en place et d'ajuster ses propositions pour qu'elles correspondent mieux aux objectifs qu'il se donne. Car, un modèle praxéologique structure la réalité et rend l'action possible, tout en invitant à rester lucide sur son caractère réducteur et, par conséquent, modeste et ouvert à l'interpellation scientifique.

Que peut-on constater en évoluant dans groupes de formation ? La première constatation, la plus frappante, concerne la manière dont le formateur présente le travail et l'extrême équivocité du contrat didactique qu'il tente d'instaurer : le plus fréquemment, en effet, il exige à la fois une production de qualité et la participation de tous à l'élaboration du projet ; il suppose ainsi implicitement un isomorphisme naturel entre la logique productive et la logique d'apprentissage... alors que nous avons vu que la seconde suppose une suspension de la première. S'ajoute en général à cette ambiguïté, l'appel, implicite ou explicite, au monitorat, c'est-à-dire à la reconstitution en miniature d'une « logique d'enseignement » où l'une des personnes en formation explique à la place du formateur sans qu'il y ait de relations horizontales, et donc d'efficacité particulière du groupe. Si l'on ajoute encore à ces trois modes de fonctionnement, l'existence de temps à caractère fusionnel où il s'agit d'opérer une

réconciliation et de restaurer l'unité par une complicité ou un plaisir partagé, l'on assiste, en fait, à l'imbrication de quatre logiques entre lesquelles les personnes en formation évoluent au gré des conjonctures matérielles et psychologiques.

Or, chacune de ces quatre logiques a sa spécificité, permet d'atteindre certains objectifs, suscite un type particulier de *leader* qui l'incarne et la défend, se heurte à des difficultés originales et est menacée par certains dangers : **la logique du monitorat** consiste à diviser le groupe complet des formés en petites unités où, dans chacune d'entre elles, une personne qui a compris ou bien dispose d'une expérience particulière explique à ses collègues ; on cherche ici légitimement à démultiplier les sources d'information et à les mettre au plus près des récepteurs; on sollicite des « personnes-ressources » comme animateurs, auquel s'adjoignent souvent des « facilitateurs » qui soulignent l'intérêt de leur apport, pratiquent la reformulation bienveillante des explications et des questions, calme une éventuelle excitation des participants. Mais cette situation ne s'instaure pas facilement, en raison même d'une hésitation fréquente du formateur à investir clairement son « relais » de l'autorité nécessaire : en même temps qu'il le sollicite, il lui laisse, en effet, souvent entendre que la fonction du groupe est plutôt de « trouver ensemble » ce qu'il est seul à pouvoir expliquer ; la « personne-ressource » est ainsi à la fois investie et paralysée... ce qui, de toute évidence » ne facilite pas sa tâche. De plus, cette forme de groupe se heurte assez vite au danger de définalisation et se met alors en quête d'une production susceptible de le mettre en situation de projet collectif ; ou bien, ne supportant pas la hiérarchisation des pairs qu'elle impose, elle tente de retrouver une unité dans un fonctionnement fusionnel.

La logique de production insiste, elle, sur une réalisation collective qui fera l'objet, selon les cas, d'une évaluation interne ou d'une évaluation sociale ; c'est l'existence de cette évaluation qui suscite un « animateur-organisateur » qui répartit les tâches, fixe les échéances, enjoint les incompetents à rester sur la touche ; et c'est ce mode d'organisation qui produit l'angoisse du morcellement et suscite des phénomènes d'identification réparatrice. L'usage de ce type de pratiques est souvent justifié par la nécessité de faire émerger les connaissances élaborées des problèmes à résoudre, de faire intérioriser par les personnes en formation les exigences de qualité, de les faire vivre comme des nécessités requises par la tâche et non comme l'expression de lois arbitraires. Mais on ignore alors qu'il n'y a pas de lien de nécessité entre l'existence d'un projet de fabrication et l'accès à des connaissances rationnellement organisées : quand des individus sont attelés à une tâche et qu'ils éprouvent une difficulté, leur réaction immédiate n'est pas d'engager un apprentissage, perçu comme long et fastidieux, les détournant de ce qui les mobilise, elle est de résoudre le problème à l'économie, en faisant appel à un expert ou en se procurant l'objet manquant. Si l'on veut introduire un apprentissage, il faut donc, paradoxalement, empêcher la résolution immédiate du problème et la clôture productive pour dégager une problématique et engager une autre logique.

Car, **la logique d'apprentissage** requiert des conditions très particulières; et d'abord que l'évaluation de l'efficience du groupe soit faite sur les acquisitions individuelles et non sur le projet collectif élaboré ; elle s'incarne donc, le plus souvent, dans l'activité d'un *leader* qui a le souci de la promotion des personnes plus que de l'image que le groupe renverra de lui-même ; ce *leader* sera attentif à l'organisation didactique mise en place et cherchera à garantir la participation de chacun ; il devra éviter la centration à caractère ludique sur le dispositif qui, si l'on n'y prend garde, pourrait se substituer à la centration sur les acquisitions. Mais il devra faire face aussi

au danger d'atomisation qui menace toujours quand on ne trouve ni occasion d'objectiver son existence, ni véritable plaisir à vivre ensemble.

La logique de la réconciliation peut alors opportunément intervenir afin que chacun trouve une place, se sente reconnu et intégré dans une communauté affective. C'est, dans ce cas, un *leader* de type charismatique qui saura capter l'attention et drainer les énergies dans l'agressivité, le repliement, la fuite ou le plaisir partagé. Le groupe retrouve alors une intégrité narcissique et vit toute intervention extérieure comme une menace ; le formateur lui-même ne peut y être reconnu que s'il fait acte d'allégeance symbolique... mais il risque ainsi de s'y laisser enfermer et de devoir renoncer à le faire évoluer.

On voit donc que chacune de ces quatre logiques est susceptible de susciter un *leader* qui l'incarne. Nous nous trouvons alors souvent dans une situation proche de celle que décrit Bion (1976, en particulier p.122), les *leader* respectifs défendant un mode de fonctionnement différent et le groupe étant condamné à la paralysie ou à la scission. En revanche, j'ai pu observer qu'un groupe perdure s'il est capable de pallier les effets pervers d'un mode de fonctionnement en en introduisant un autre quand cela devient nécessaire. Au lieu de s'affronter dans la simultanéité, les *leader* se passent alors le relais dans la durée. Certes, au moment où une logique paraît triompher, les autres logiques n'ont pas complètement disparu : elles sont, pour ainsi dire, en latence, et les *leader* qui les incarnent en sommeil. C'est d'ailleurs cette présence qui doit nous inciter à parler non de « groupe de production ou d'apprentissage », mais de groupe « centré sur la production ou l'apprentissage », riche d'autres potentialités qu'il pourra exploiter quand de dangereuses dérives viendront le menacer.

Comment le formateur peut-il favoriser ce processus sans renoncer, pour autant, à la légitime priorité à l'apprentissage ? Je formulerai simplement ici quatre pistes, quatre directions de travail étroitement solidaires et qui mériteraient de longs développements.

1) D'abord, il importe que le formateur s'attache à clarifier, le plus possible, le contrat didactique, c'est-à-dire lève les ambiguïtés initiales quant aux objectifs de la mise en groupe : on ne peut demander à la fois une production de qualité et la participation des moins compétents ; on ne peut pas solliciter un sujet pour qu'il se substitue au formateur dans le groupe, et laisser entendre qu'il n'a rien de spécifique à apporter. La clarification du contrat requiert que l'on explicite ce que l'on attend précisément de chacun des participants et quel rôle peut jouer le groupe pour permettre la réalisation de ces attentes. Sans cette clarification, le risque est grand de voir le conflit s'instaurer entre deux, trois ou quatre logiques différentes qui, s'opposant les unes aux autres, rendent toute évolution positive impossible.

2) Ensuite, et corollairement, il convient que le formateur préserve un ensemble de potentialités et, tout en maintenant son objectif, n'exclut pas le recours à des modes de fonctionnement et à des personnes ressources susceptibles de relayer, quand la situation deviendra critique, la logique mise en place. Si celle-ci est l'apprentissage, il devra veiller à ce que le groupe puisse, à certains moments, se donner un projet de fabrication, se ménager des parenthèses de réconciliation ou faire appel à l'apport d'un expert. Tout son effort portera sur le nécessaire équilibre entre un contrat ferme, référent constant de l'activité du groupe, et l'ouverture à des pratiques diversifiées. C'est en garantissant cette tension qu'il assume sa fonction.

3) Toutefois, s'il veut apporter une aide efficace et adaptée aux groupes qu'il organise, le formateur doit aller au-delà, et être attentif aux indicateurs qui signalent une dérive dangereuse : une menace d'éclatement, des phénomènes d'exclusion, la dilution de toute finalité au profit des seules relations affectives, une hiérarchisation trop rigide et mal assumée... Tous ces phénomènes doivent l'inviter à faire glisser le groupe vers un autre mode de fonctionnement, à susciter l'initiative d'un participant, à introduire une suggestion opportune. Mais, s'il veut que le « tuilage » soit réussi, il doit éviter de casser une dynamique, d'introduire une rupture démobilisatrice ; il doit percevoir quelle logique latente peut être stimulée, quelle occasion peut être saisie, quel événement peut servir de point d'appui. Opération délicate et pour laquelle il n'existe aucune recette ; opération par laquelle il articule le donné à un but qu'il se donne, s'appuie sur ce qu'il a su voir pour susciter ce qu'il croit utile de mettre en place.

4) Dans ce « bricolage pédagogique » il est, enfin, un principe qui, s'il ne peut se substituer à la formation et à l'expérience du formateur, est à même, tout au moins, de lui permettre de réguler ses pratiques : il s'agit de l'introduction régulière et rigoureuse de l'évaluation des acquis individuels. Cette règle de conduite, qui n'est que la projection, en cours et à l'issue d'une séquence, du contrat didactique annoncé, permet au participant de se dégager du processus groupal, d'échapper à l'emprise du groupe après l'avoir utilisé pour accéder à un objectif donné. On contraint ainsi le sujet à poser son acquis en extériorité par rapport au groupe, en référence à l'appropriation individuelle qui en est faite. On contribue, même modestement, à son accession à l'autonomie.(1)

En conclusion, il conviendrait de souligner à quel point le discours « pédagogique » que je viens de développer est, à de nombreux égards, partiel et simplificateur. Et il n'y a guère que la conscience de ses limites qui puisse lui permettre d'échapper au « pédagogisme ». Le pédagogue pratique toujours, peu ou prou, la « candeur

calculée », seule position tenable à tous égards : la seule où l'on puisse « se tenir » quelque temps pour agir, dans l'ignorance tactique de phénomènes dont l'inventaire et la compréhension feraient surseoir à l'action à jamais; la seule qui puisse « tenir » et à laquelle on puisse s'accrocher en référant sans cesse aux acquisitions individuelles les activités que l'on propose ; la seule qui permette de « bien se tenir » et d'occuper la place d'un professionnel de l'apprentissage dans la cohorte de ceux qui font œuvre éducative. Mais c'est aussi, de toute évidence, une position intenable parce qu'elle travaille l'affectivité en permanence en faisant mine de ne pas y toucher ; intenable parce qu'elle récuse toute velléité thérapeutique en espérant secrètement, pourtant, produire des effets thérapeutiques par cette abstention même et sa centration sur la rigueur didactique ; intenable parce que l'on sait bien que ce n'est pas la didactique qui fait la différence et qu'il faut bien parier, pourtant, que c'est par la didactique que survient cette différence... Mais que l'on puisse s'y tenir sans pour autant s'y installer, y agir sans y manipuler, y trouver un outil tout en gardant sa liberté, fait de la « pédagogie » une entreprise somme toute à peu près tolérable.

Philippe MEIRIEU

NOTE :

(1) Il est possible d'envisager une séquence de formation qui se donne précisément comme objectifs les capacités 1) à repérer les différents types de logiques à l'œuvre dans le fonctionnement d'un groupe, 2) à introduire une logique différente quand l'une d'elles devient dangereuse. L'on peut alors procéder ainsi :

* **phase 1** : découverte des quatre types de centrations, si possible à travers une étude de cas.

* **phase 2** : travail en quatre groupes, chacun tentant de répondre, pour un des quatre modes de fonctionnement, aux questions suivantes : Quelle est la logique qui préside au fonctionnement du groupe ? Quel objectif ce type de groupe peut-il atteindre en formation? Quel « profil de *leader* » est-il susceptible de mieux incarner la logique interne du groupe ? Quel type

de régulation le formateur doit-il introduire pour que le groupe atteigne ses objectifs? Quel obstacle le groupe doit-il surmonter pour bien fonctionner ? Quelle dérive menace-t-elle ce type de groupes?

* **phase 3** : intergroupes de quatre participants mettant en commun les éléments découverts et remplissant un tableau tel que présenté page suivante.

* **phase 4** : reconstitution des groupes initiaux (de la phase 2) : chaque groupe imagine une situation concrète correspondant à la « logique » dont il est le représentant et aboutissant à ce qu'il perçoit comme une dérive préoccupante. Un membre du groupe va ensuite présenter cette situation à un ou plusieurs des trois autres groupes et les interroger sur les solutions qu'ils seraient en mesure d'apporter ; si le groupe peut accueillir le participant et lui répondre précisément, ce dernier s'y installe et en devient membre. Le « jeu » continue jusqu'à ce que les groupes aient été complètement brassés.

* **phase 5** : l'ensemble du dispositif est ensuite analysé avec les participants selon la grille jointe qui peut leur être proposée.

N.B. Le tableau ci-dessous permet de repérer les différents modes de fonctionnement des groupes « au travail » ; d'aucune manière, il ne décrit quatre types de homogènes et pouvant exister séparément. Il peut ainsi avoir deux fonctions et constituer : 1) un outil d'analyse pour aider à l'observation des phénomènes groupaux ; 2) un guide méthodologique pour permettre de préciser ses attentes et d'introduire une logique différente quand l'une d'elles devient dangereuse.

Éléments pour aider à une gestion « pédagogique » des groupes

GROUPE CENTRÉ SUR...	L'INFORMATION	LA PRODUCTION	LA RÉCONCILIATION	L'APPRENTISSAGE
Sur quoi <i>s'appuie</i> le groupe pour fonctionner ?	Le groupe s'appuie sur la compétence particulière d'un individu ; il joue sur la différence.	Le groupe s'appuie sur la complémentarité des compétences de ses membres ; il joue sur les différences.	Le groupe s'appuie sur ce que ses membres ont en commun ; il joue sur l'unité.	Le groupe s'appuie à la fois sur l'homogénéité et l'hétérogénéité de ses membres ; il joue sur les différences et sur l'unité.
Quelle est la « <i>logique</i> » qui préside à son fonctionnement ?	La communication d'informations.	L'efficacité productive.	Le plaisir partagé.	L'apprentissage individuel.
Quel <i>objectif</i> permet-il d'atteindre ?	Diffusion plus efficace par démultiplication des sources d'information. Valorisation des compétences déjà existantes.	- Incarnation du groupe : - émergence d'une exigence, d'une difficulté, d'un problème.	Intégration au groupe des individus marginalisés ou exclus.	Acquisition dans le domaine cognitif par évolution des représentations individuelles.
Quelle <i>régulation</i> doit-elle être introduite par le formateur pour que les objectifs soient atteints ?	Évaluation quantitative et qualitative des informations communiquées.	Sursis provisoire aux exigences immédiates de la production pour permettre le repérage des problèmes qui émergent.	Attention à toute exclusion et souci de ménager des temps, espaces et occasions permettant la « réconciliation ».	Insistance sur le conflit socio-cognitif et évaluation systématique des acquis individuels.
Quel type de <i>leader</i> peut-il incarner le groupe ?	<i>Leader</i> facilitateur, soucieux de l'efficacité et de la qualité de l'information.	<i>Leader</i> organisateur, incarnant et mettant en oeuvre les exigences du projet.	<i>Leader</i> charismatique, sachant trouver le terrain où réaliser l'unité du groupe.	<i>Leader</i> formateur, prenant en charge la progression de chaque membre du groupe.
Quel <i>obstacle</i> le groupe doit-il surmonter ?	Assumer la différence de l'ex-pair devenu expert.	Surmonter le morcellement inévitable entraîné par la division du travail.	Éviter l'aspiration par la tâche et accepter de « perdre du temps ».	Se laisser fasciner de manière ludique ou esthétique par le dispositif lui-même.
Quelle <i>dérive</i> le menace ?	Hiérarchisation indue se donnant comme définitive et transférée sans contrôle à d'autres situations.	Spécialisation excessive, exclusion des moins compétents.	Fonctionnement fusionnel, interdisant aux membres du groupe toute autre appartenance.	Atomisation, perte d'identité groupale.

Quel type de fonctionnement peut-on introduire pour éviter une telle dérive ?	- centration sur la réconciliation, -centration sur l'apprentissage.	- centration sur l'apprentissage, - centration sur la réconciliation.	- centration sur l'information, -centration sur l'apprentissage.	- centration sur la production, - centration sur la réconciliation.
---	---	--	---	--