

Pédagogie
 FREINET
 et psychologie
 de groupe

par

M. BARRÉ

Dynamique de groupe, psychologie et pédagogie de groupe, le groupe est à la mode, une mode venue d'Amérique avec le prestige franglais que cela comporte. Oubliant que la psychologie de Wallon se fonde déjà sur les relations sociales, que Profit, Decroly, Makarenko, Cousinet et Freinet ont depuis longtemps souligné l'apport capital du groupe dans la pédagogie européenne, certains nous demandent ingénument quand nous nous déciderons à emboîter le pas de nos collègues américains.

Cette découverte naïve de la pédagogie de groupe ouvre évidemment un monde nouveau aux enseignants traditionnels car, à leurs yeux, il n'existe pas de groupe social conscient dans la classe, simplement un regroupement. Une classe de 30 élèves, c'est un peu comme une boîte de 30 biscuits. Mettez les boîtes dans des caisses, les caisses dans des wagons, les wagons dans les entrepôts de l'usine et vous aurez à peu près reconstitué les structures de l'Education Nationale ; chacun dans sa case n'a aucun rapport avec le voisin mais se trouve englobé avec lui dans un emboîtement plus large, sous l'autorité d'un supérieur. Structure d'objet et non d'organisme vivant, peut-on s'étonner de sa rigidité ?

Le pédagogue traditionnel ne s'adresse jamais à une collectivité mais à des individus personnellement responsables à tout moment et leur responsabilité ne peut à aucun moment se déléguer à l'un des leurs. Même pour les petites tâches matérielles (lavage du tableau, relevé des rationnaires de cantine), l'élève n'est jamais responsable aux yeux de ses camarades mais devant ses supérieurs.

En fait le maître veut n'avoir affaire qu'à un seul élève en n exemplaires.

Cette tentation du préceptorat multiple explique la forme du cours magistral et des interrogations (1), elle est à l'origine du mythe de la classe « homogène » et du mépris envers ceux qui troublent le nivellement : cancre, redoublants et parfois surdoués. Les examens n'ont d'autre fonction que de rétablir périodiquement un taux uniforme.

Pour le groupe scolaire méconnu, la seule revanche est le chahut et ce n'est pas par hasard qu'il tient tant de place dans les souvenirs échangés par les anciens condisciples : ce sont les seules expériences collectives, le reste n'est pas communicable. Certes l'élève traditionnel ne reste pas asocial mais il doit faire, seul et sans recours, le dur apprentissage social dans la cour de récréation, dans la famille et parfois en classe derrière le dos du maître. Un certain nombre s'en tire assez bien, ce qui prouve la valeur des apprentissages naturels, mais rien ne protège et n'aide les faibles, les inadaptés qui, après une mauvaise expérience du groupe, refusent parfois de s'intégrer en opposant l'inertie ou en se révoltant, soit encore, s'ils sont intelligents dans leur faiblesse, en exploitant les antagonistes qui dissoudront une collectivité jugée hostile, en remplaçant l'esprit de groupe par l'esprit de clan ou les amitiés exclusives.

(1) Aux yeux de certains, le rôle de la télévision est d'élargir au domaine national le préceptorat multiple. On rêve d'un Socrate, précepteur de plusieurs millions d'enfants. Il n'y manque que la clé : le dialogue sans lequel il n'est aucune éducation.

A la suite des Jésuites, l'enseignement traditionnel a introduit la compétition sous forme de classements et de tableaux d'honneur mais l'émulation ne stimule que ceux qui ont des chances de prendre la tête (ceux qui ont le moins besoin de stimulant). Les autres ont les yeux fixés sur le couperet de la moyenne ou du redoublement de classe si bien que le seul facteur collectif dans un univers individualiste n'a aucune signification. Pourtant, par un dégoût légitime du classement traditionnel, ne risquons-nous pas parfois de mésestimer l'émulation naturelle qui pousse les enfants à se surpasser eux-mêmes mais aussi à affronter les autres, à les égaler et les dépasser ? Sans autre perspective que la carotte et le bâton, la compétition est pernicieuse. Dans le cadre d'une classe coopérative, les confrontations de plans de travail, les chefs-d'œuvre peuvent donner à l'émulation amicale sa meilleure part.

Si nous examinons la pédagogie Freinet sous l'angle de la pédagogie de groupe nous voyons que ce qui est personnel est le plus individuel possible mais que, par contre, le recours au groupe est sollicité chaque fois qu'il est un « renforcement ».

Quoi de plus individuel que le *texte libre* où l'enfant choisit le moment d'écrire, le sujet et la forme (reportage, conte, poème, etc.) Pourtant ce texte, qui aurait pu être corrigé individuellement comme la rédaction, est élu et mis au point collectivement. C'est alors qu'il trouve le tremplin qui donne un sens de communication à la chose écrite et cet élargissement sera renforcé par la *correspondance* et le *journal scolaire*.

En calcul, en sciences, la recherche individuelle est capitale : on ne dé-

couvre pas, on ne manipule pas par personne interposée. L'enfant invente des problèmes, expérimente, parfois avec l'aide d'une bande programmée comme dans l'*Atelier de calcul* (et bientôt de sciences et de mathématiques) mais par la méthode des exposés, tout le monde est associé à la découverte. Chaque réponse est mise en doute, confirmée ou remaniée. Chacun confronte sa manière d'appréhender le problème qui devient débat où la démarche devient plus intéressante encore que le résultat.

Toute étude personnelle trouve un aboutissement dans la *conférence*, le *brevet* ou le *chef-d'œuvre* appréciés par la classe entière. Ainsi l'activité de la classe est caractérisée par ce va-et-vient continu de l'individuel au collectif dans lequel le groupe donne chaque fois un sens au travail et un rebond à l'approfondissement personnel.

Néanmoins, pour que le groupe se constitue pleinement, il est nécessaire qu'il prenne conscience de lui-même et que des occasions lui soient données de prendre un peu de recul par rapport aux interactions qui le parcourent. Le travail d'équipe ne suffit pas si l'on ne réserve des moments pour discuter du rôle de l'équipe et de la place de chacun dans l'équipe. Le *journal mural aide à poser les problèmes*, la *réunion de coopérative* permet d'explicitier certaines relations et de résoudre certains conflits. Ne sous-estimons pas, même si nous sommes satisfaits de l'atmosphère de travail de la classe, ces moments de recul où l'attention se trouve centrée davantage sur le groupe que sur le travail qu'il a accompli. Christian dit : « *Je critique Edouard qui est un faux-jeton* » et dans la discussion, Edouard prend conscience que les autres prennent pour de la

malveillance sa tendance innocente à la mythomanie.

« *Je demande pourquoi on ne choisit jamais les textes de Patrick* », demande le maître. Après une levée de boucliers contre Patrick qui est « *brutal, autoritaire, jaloux, etc.* » celui-ci fera son entrée dans le groupe où il jouera le jeu normal et verra ses meilleurs textes élus.

Devant certaines réactions dans le groupe nous prenons conscience qu'une meilleure connaissance de la psychosociologie peut nous aider mais la différence qui nous sépare de la pédagogie dite « de groupe » ne tient pas à un dosage de l'importance accordée au groupe mais à l'esprit même de l'éducation recherchée.

Les Américains prétendent, en vue d'une meilleure intégration future, créer le groupe en soi par des séances initiatrices qui ne sont pas sans rappeler certaines sectes religieuses, ou malheureusement, les communautés du LSD. Le choc affectif que donnent ces séances est incontestable, nombreux sont d'ailleurs les participants qui en gardent un pénible souvenir. Quel que soit l'effet obtenu, nous contestons avec Freinet qu'il existe un groupe en soi. La signification de l'*Education du travail* tient dans l'antériorité de l'activité sur le groupe. Freinet ne commence pas par souder abstraitement le groupe pour obtenir ensuite un travail efficace, il propose des formes de travail qui obligent le groupe à se structurer. Le premier jour, il n'y a pas une table ronde où l'on se demandera que faire mais des pots de peinture, une imprimerie, une bibliothèque, des instruments de mesures, des fiches. C'est de la confrontation des enfants avec ce cadre et ces outils que naîtront les activités et la nécessité de se répartir les responsabilités puis de proche en

proche une autonomie qui permettra de tout remettre en question, y compris les activités proposées au départ.

Notre modèle n'est pas dans ces sociétés d'adultes qui commencent par nommer un président puis un trésorier pour encaisser les cotisations et se demandent enfin quelles activités elles pourraient entreprendre pour justifier leur existence. Nous souhaitons que chaque structuration n'apparaisse qu'au moment où elle est motivée et acquière ainsi sa pleine signification. Pour imprimer le *journal scolaire*, il faut des équipes d'imprimeurs, un responsable financier, un responsable des envois et des liaisons. Peu à peu les responsabilités se hiérarchisent et il s'avère utile qu'un président les coordonne. Au cours de ces tâtonnements, le groupe s'articule avec souplesse, il prend conscience de lui-même et de ses responsabilités.

En somme ce qui nous préoccupe en premier lieu ce n'est ni la matière à enseigner (comme l'école traditionnelle), ni le groupe (comme les psychosociologues) mais le *groupe au travail*, une démocratie qui ne se situe pas en parlottes mais en activités créatrices. Autre différence importante, nous pensons que la disponibilité au groupe n'est pas synonyme d'adaptation sociale. Dans les entreprises américaines, les séances de *dynamique de groupe* améliorent vraisemblablement les relations, mais nous doutons que soit posé le problème de l'aliénation du travailleur par ses employeurs et que l'harmonie de l'équipe de production se réalise à l'encontre ou à l'écart de ceux qui ont finalement le seul pouvoir de décision : les actionnaires. La *dynamique de groupe* se présente comme un peu d'huile dans des rouages sans remettre les rouages en question.

Nous pensons au contraire que la prise de conscience ne doit pas se limiter à un groupe. C'est l'implication de l'individu dans des groupes différents et parfois contradictoires qui l'arrache au déterminisme social et lui donne la responsabilité avec la liberté. Nous savons que toute société close est sujette aux névroses collectives et de nombreux exemples doivent nous rappeler le danger que représente pour l'individu l'intégration à un groupe replié sur lui-même, qu'il soit famille, caste ou nation. L'adaptation au groupe n'est pas un progrès si le groupe est pathogène.

Il faut noter ici le souci de Freinet de faire sans cesse éclater le groupe-classe par la *correspondance interscolaire* (ouverture sur un autre milieu scolaire et géographique), le *journal scolaire*, les *enquêtes* (élargissement vers le milieu ambiant). Au niveau des éducateurs, par les *visites de classes* et les *cahiers de roulement*, la confrontation permanente des expériences fait déborder du cadre étriqué de la classe.

Sans minimiser les nombreux apports de Freinet à la pédagogie française, on peut toutefois se demander si son œuvre la plus profonde et la plus originale n'a pas été d'organiser la vie du groupe dans la classe et dans le mouvement de l'École Moderne comme un brassage permanent qui remet en cause les idées reçues, y compris celles du groupe. Ce qui provoquait l'ostracisme de ses adversaires, n'est-ce pas, plus encore que ses idées elles-mêmes, l'aptitude qu'il avait de provoquer les reconsidérations et les réajustements? Et la tâche primordiale de ses disciples n'est-elle pas d'assumer après lui cette confrontation continue qui a été la source et reste le gage de notre progrès?