

---

# La pratique des groupes en éducation

---

Gilbert De Landsheere

Gilbert De LANDSHEERE est professeur à l'Université de Liège où il dirige le laboratoire de Pédagogie expérimentale et est, actuellement, le président de l'Institut de Psychologie et des Sciences de l'Éducation. Il est l'auteur de plusieurs ouvrages théoriques ou expérimentaux en matière de recherche en éducation et a publié de nombreux articles.

---

On ne doute guère que le système de classes rigides soit détestable. Constituées selon la date de naissance des élèves et soumises à un enseignement non différencié, elles entraînent une mauvaise exploitation des potentiels intellectuels et constituent une pépinière d'échecs. En 1972-1973, 42 % des élèves belges ont répété au moins une année avant d'arriver en sixième primaire (1).

Il faut donc changer, mais comment ? Les solutions de rechange ne manquent pas ; Shane en a recensé trente-deux (2)...

Thorndike a recommandé l'éclatement des classes en groupes plus homogènes, dès le début du siècle ; sa proposition fut bientôt mise en œuvre aux États-Unis, puis préconisée en Europe, notamment par O. Decroly. Depuis, les études dites objectives abondent.

Comment expliquer qu'aujourd'hui encore, les affirmations gratuites, les actes de foi continuent à prendre le pas sur une analyse rigoureuse du problème ?

---

(1) *Études et documents* n° 3, Bruxelles, Ministère de l'Éducation nationale, 1973.

(2) H.-G. SHANE : Grouping in the elementary school, in *Phi Delta Kappan*, 41, 1960, 313-319.

On ne trouvera pas ici un inventaire descriptif de recherches ; plusieurs auteurs, dont Yates (3), en ont dressé d'excellents. Nous préférons prendre quelque recul par rapport aux études expérimentales et n'en retenir que les dominantes.

Nous défendons les thèses suivantes :

1. Les contrôles expérimentaux des effets des différentes formes de groupement sont peu valides faute d'une vision précise des objectifs poursuivis et des méthodes d'enseignement mises en œuvre.
2. Souvent, les effets positifs attribués à un type de groupement particulier résultent plus probablement de variables cachées ou d'artefacts.
3. Pour des raisons expérimentales évidentes, on compare généralement les effets de deux types de groupement. On accepte ainsi une simple alternative, alors que tout porte à croire que le système de classes rigides ne doit pas être remplacé par un seul autre, mais par plusieurs agissant en interaction et mélangé, en particulier, une place considérable à l'apprentissage individualisé.

## Quelques caractéristiques des classes rigides

Dès le début de la scolarité obligatoire, une classe constituée selon le critère de l'âge civil groupe des individus très différents les uns des autres.

A la fin de l'école élémentaire, les écarts ont pris d'énormes proportions à plusieurs égards. Les variations morphologiques s'étendent pratiquement du physique enfantin à une préfiguration nette de l'adulte, en particulier au point de vue musculaire. On ne rappellera que pour mémoire les différences de maturation sexuelle.

Selon Q. McNemar, la marge de variation d'âge mental dépasse six ans au terme de l'école élémentaire (4). Or, les sujets les plus faibles ont déjà été éliminés. Pour toute la population des enfants de douze ans, la marge est supérieure à neuf ans d'âge mental.

---

(3) A. YATES : *Grouping in Education*, New York, Wiley, 1966, et *The Organization of Schooling*. A study of educational grouping, Londres, Routledge and Kegan, 1971.

(4) Q. McNEMAR : *The Revision of the Stanford-Binet Scale*, Boston, Houghton-Mifflin, 1942.

descriptif de recherche (3), en ont dressé quelque recul par l'en retenir que les

ets des différentes valides faute d'une évis et des méthodes.

és à un type de s probablement de

videntes, on com- x types de groupe- e alternative, alors système de classes par un seul autre, eraction et ména- idérable à l'appren-

une classe consti- oupe des individus

s écarts ont pris rds. Les variations nt du physique en- adulte, en particu- ne rappellera que ration sexuelle.

ation d'âge mental émentaire (4). Or, été éliminés. Pour uze ans, la marge al.

rk, Wiley, 1966, et The onal grouping, Londres, rd-Binet Scale, Boston,

Difficiles à dissocier du développement intellectuel et affectif, et encore mal mesurées, les différences de développement social sont assurément considérables. Tel enfant de douze ans entreprend seul un voyage intercontinental, alors que tel autre est encore accompagné quotidiennement par sa mère sur le chemin de l'école.

Enfin, dans tous les secteurs culturels, qu'il s'agisse de connaissances ou de skills, les marges sont aussi frappantes. Dans une expérience récente portant sur la compréhension des textes, nous trouvons un cas où le score moyen de la sixième année primaire est déjà atteint par des élèves de quatrième année, mais le même score est aussi obtenu par des élèves de quatrième année d'enseignement secondaire général et de sixième année d'enseignement secondaire technique (les marges sont donc respectivement de sept et de neuf années scolaires) (5).

En comparant les étalonnages de tests de connaissances destinés à plusieurs années scolaires, on rencontrera des cas similaires. Ils confirment des observations déjà anciennes, faites notamment aux Etats-Unis. Lindquist, Cook, Cornell ont trouvé, en sixième année primaire, des marges de sept à huit ans en compréhension de la lecture, en vocabulaire, en sciences et en histoire. Des phénomènes analogues existent dans l'enseignement secondaire.

Par le jeu conjugué de ces différents facteurs, les aptitudes et les connaissances se distribuent **grosso modo** selon une courbe de Gauss, dans une classe traditionnelle. Un même enseignement pour tous, que la plupart des maîtres calibrent instinctivement à un niveau moyen ou moyen-supérieur pour le groupe considéré, assure la reproduction de la distribution initiale. Comme le même système est appliqué depuis le début de la scolarité, on comprend un résultat récent de la recherche de l'I.E.A., où le niveau socio-culturel de la famille permet le mieux de prédire les résultats scolaires (6). La thèse de Passeron trouve ainsi une nouvelle confirmation expérimentale.

Mais, si l'on s'accorde pour dénoncer les carences d'un enseignement plus ou moins frontal, fait à des classes qui se révèlent de plus en plus hétérogènes malgré ou, plutôt, à cause des examens de passage, il est beaucoup moins aisé de choisir un remède. Faut-il homogénéiser à tout prix ou, au contraire, s'appuyer sur un nouveau type d'hétérogénéité? A-t-on d'ailleurs le choix? Ou encore,

(5) G. DE LANDSHEERE : *Le test de closure*, Paris, Nathan ; Bruxelles, Labor, 1973.

(6) L. COMBER et J. KEEVES : *Science Education in Nineteen Countries*, I.E.A., I, Stockholm, Malmqvist, 1973. R. THORNDIKE : *Reading Comprehension in Fifteen Countries*, I.E.A., II, Stockholm, Malmqvist, 1973.

ces deux options ne sont-elles pas également irrecevables, au moins dans l'absolu ?

On doit à J. Goodlad (7) la classification en organisation verticale et en organisation horizontale de l'enseignement. Elle nous aidera à ordonner notre réflexion.

## L'organisation verticale

On distingue ici, d'une part, la différenciation progressive du système scolaire, à mesure que les élèves avancent en âge (de l'école unique à l'école de confectionnerie ou de physique nucléaire) et, d'autre part, le mode de promotion ou d'avancement à l'intérieur d'une école donnée.

En général, plus la différenciation est précoce, moins le système scolaire semble productif. Cette constatation n'a certes pas de valeur absolue, du moins si l'on évalue selon un nombre de dimensions réduites, voire unique. Par exemple, le génie précoce (Mozart) ne semble avoir que faire d'une orientation progressive et retardée. L'apport d'un Mozart est d'une telle importance pour l'humanité que peu nous chaut qu'il eût peut-être pu acquérir une culture plus large ou jouir de plus de bonheur personnel ou, plus simplement encore, mieux protéger sa santé. Mais l'épanouissement du génie de Mozart était-il incompatible avec ce qui lui manqua ?

Nous retrouvons ainsi un problème fondamental, bien cerné par T. Husén (8) : « Les critères d'évaluation des systèmes scolaires élitistes ou unifiés dépendent de jugements de valeurs : les systèmes à haute différenciation prennent souvent pour critère de succès un produit final particulier (par exemple : les connaissances en mathématiques), tandis que les systèmes unifiés insistent sur l'aspect affectif de l'éducation, l'ouverture d'esprit, la disponibilité intellectuelle et sociale. Comment démontrer qu'un choix vaut mieux que l'autre ? »

Le mérite des recherches de l'IEA est de montrer de façon péremptoire que, tout en poursuivant ses objectifs propres, un système unifié peut conduire les mieux doués à un niveau de connaissances au moins aussi élevé qu'un système sélectif. Husén conclut : « Le système unique ou rétentif offre un spectre de possibilités plus larges et une utilisation meilleure du talent. A la fin de l'enseignement secondaire supérieur,

---

(7) J. GOODLAD : *Planning and Organizing for Teaching*, Washington, NEA, 1963.

(8) T. HUSEN : *Implications of IEA findings for the philosophy of comprehensive education*, Harvard University, Conference on Educational Achievement, novembre 1973.

égalemeut irreceva-

on en organisation  
de l'enseignement,  
flexion.

renciation progres-  
e les élèves avan-  
ole de cordonnerie  
part, le mode de  
rieur d'une école

précoce, moins le  
te constatation n'a  
ins si l'on évalue  
ites, voire unique.  
ozart) ne semble  
essive et retardée.  
importance pour  
eût peut-être pu  
jouir de plus de  
ent encore, mieux  
ment du génie de  
qui lui manqua ?

fondamental, bien  
es d'évaluation des  
és dépendent de  
à haute différen-  
re de succès un  
: les connaisan-  
s systèmes unifiés  
ication, l'ouverture  
et sociale. Com-  
x que l'autre ? »

est de montrer de  
ivant ses objectifs  
nduire les mieux  
s au moins aussi  
onclut : « Le sys-  
spectre de pos-  
on meilleure du  
onداire supérieur,

Teaching, Washington,  
for the philosophy of  
Conference on Educa-

les systèmes qui sélectionnent vers douze ans accusent un biais plus net en faveur des étudiants issus des classes sociales supérieures ou moyennes que les systèmes « comprehensive » ou rétentifs où le choix vocationnel ne s'opère qu'entre quinze et dix-sept ans » (p. 31).

Le second aspect de l'organisation verticale porte sur le choix entre un système où le passage de classe ne se produit qu'une fois par an, à date fixe, après un examen sélectif, et des systèmes plus souples où l'élève avance selon ses capacités. Dans le premier système, la progression est uniforme, d'année en année, avec arrêt et répétition éventuels en cas de performance jugée insuffisante, mais en pratique jamais de promotion avant terme pour les meilleurs. Les systèmes plus souples permettent une progression sans considération d'années d'études (**non graded schools**) ou à l'intérieur de blocs de plusieurs années (par exemple, de la première à la troisième classe élémentaire, et de la quatrième à la cinquième ou à la sixième). Dans certains cas, la division traditionnelle en années d'études est maintenue, mais tous les élèves passent de classe à la fin de l'année scolaire, quels que soient leurs résultats.

Le système de classes rigides, constituées en principe selon l'âge civil, n'exclut pas la progression souple. Par l'éclatement en sous-groupes d'aptitudes, variant de deux à cinq élèves, on peut en effet travailler les mêmes matières, mais à des niveaux de difficultés, d'abstraction et d'enrichissement différents. En fin d'année, tous les élèves passent néanmoins de classe. Cette semi-individualisation est généralement limitée à la langue maternelle et aux mathématiques surtout, dans l'enseignement élémentaire, et à ces deux branches s'ajoutent les sciences naturelles et les langues étrangères dans l'enseignement secondaire.

Un assouplissement de la structure verticale a parfois été recherché en autorisant des passages de classe semi-annuels, voire trimestriels.

Que savons-nous de l'influence du passage de classe aisé, voire automatique ?

Une recherche déjà ancienne de Cook (9) reste des plus éclairantes. Il a comparé, dans un groupe de 148 écoles du Minnesota, les neuf les plus sévères aux neuf qui ne faisaient presque jamais répéter. Cook n'a pas constaté de différences significatives entre les marges de variation d'aptitudes ou de rendement. Pour des élèves de même âge et de même intelligence, les différences de rendement entre groupes ne semblent pas significa-

(9) W. COOK : Some effects of the maintenance of high standards of promotion, in *Elementary School Journal*, 41, 1941, 430-37.

tives non plus. Cette constatation n'étonne guère, car même dans les écoles sévères, il est rare que l'on fasse répéter deux fois une même année, et tout à fait exceptionnel que l'on soit plus sévère encore. On préfère d'ailleurs, dans ce cas, orienter vers une autre école (ce que les parents font généralement d'eux-mêmes) ou, dans les cas les plus graves, envoyer dans l'enseignement spécial.

Une école où l'on répète souvent est donc surtout une école qui coûte cher à la communauté.

Par contre, il n'est nullement établi que le passage de classe automatique résout les problèmes psychologiques de l'élève faible et améliore son rendement.

Bref, la solution n'est pas ici.

## L'organisation horizontale

Bien que les deux catégories que nous distinguons dans cette partie ne soient pas mutuellement exclusives, elles aident pensons-nous, à clarifier les problèmes. Nous envisageons, d'une part, le cas de classes rigides confiées à un ou plusieurs maîtres, et le cas de classes éclatées en groupes d'élèves constitués selon des modalités diverses.

### 1. Départementalisation et équipes d'enseignement

Traditionnellement, un seul maître se voit confier l'enseignement de toutes les branches (sauf parfois la musique, le dessin et l'éducation physique) dans une classe élémentaire. L'intervention de divers spécialistes serait-elle préférable ?

La question est déjà ancienne et la réponse loin d'être tranchée. Les arguments pour et contre sont d'ailleurs bien connus : le maître unique garantirait une meilleure intégration des branches ; connaissant mieux les élèves, il créerait de meilleures relations affectives et ferait passer l'enfant avant la matière. Par contre, un même maître ne connaît pas tout également bien et ses intérêts ne sont pas universels.

Faute de pouvoir avancer un ensemble cohérent de résultats expérimentaux (la multiplication des maîtres ne garantit pas une amélioration significative de la méthode d'enseignement), nous nous bornons à signaler quelques tendances.

n'étonne guère, car  
est rare que l'on fasse  
et tout à fait excep-  
tore. On préfère d'ail-  
le autre école (ce que  
eux-mêmes) ou, dans  
dans l'enseignement

est donc surtout  
unauté.

que le passage de  
èmes psychologiques  
endement.

ous distinguons dans  
ment exclusives, elles  
problèmes. Nous en-  
sses rigides confiées  
de classes éclatées  
elon des modalités

## équipes

se voit confier l'en-  
es (sauf parfois la  
physique) dans une  
e divers spécialistes

réponse loin d'être  
ontre sont d'ailleurs  
garantirait une meil-  
onnaissant mieux les  
lations affectives et  
ière. Par contre, un  
alement bien et ses

semble cohérent de  
ation des maîtres ne  
cative de la méthode  
à signaler quelques

Aux Etats-Unis, où elle a été intensément pratiquée au début du siècle, la départementalisation de l'école primaire a de plus en plus reculé jusqu'au choc du Spoutnik et à l'apparition de la mathématique nouvelle. Depuis, on recrute fréquemment des maîtres spéciaux pour la mathématique et les sciences dans les années supérieures de l'école élémentaire.

Dans l'enseignement secondaire inférieur surtout, le décloisonnement des disciplines, caractéristique de l'évolution des sciences contemporaines, trouve un écho dans la tendance à certains regroupements (biologie-chimie-physique ; histoire-géographie ; etc.). Dans ces cas, il semble toutefois que la solution du maître unique ne s'imposera guère ; on préférera sans doute recourir aux équipes d'enseignement.

Une **équipe** se compose d'au moins deux maîtres qui préparent l'enseignement pour les mêmes élèves et collaborent à son déroulement. Le mot « équipe » (**team teaching**) a parfois laissé supposer que plusieurs maîtres enseignaient simultanément en une sorte de symposium. En réalité, c'est à la planification, à la coordination, à la répartition des tâches, à la préparation matérielle des activités que l'équipe s'attache. Elle est monodisciplinaire ou pluridisciplinaire. Dans le premier cas, un maître travaille, par exemple, avec les élèves moyens et avancés, tandis qu'un autre s'attache au rattrapage et à la remédiation avec les faibles (les élèves ainsi répartis peuvent d'ailleurs appartenir à une ou plusieurs classes).

Complétée en permanence ou non par des spécialistes de la technologie pédagogique, de l'évaluation et aussi par un secrétariat, l'équipe d'enseignement semble devoir jouer un rôle considérable à l'avenir. Les nombreuses réussites d'expériences d'enseignement générateur de maîtrise générale démontrent l'efficacité du système, au moins dans le domaine des performances scolaires. L'incidence affective n'est pas encore objectivement connue. Le succès des équipes dépend non seulement de l'authenticité de l'intégration des branches (il existe aussi des anticorps dans les greffes pédagogiques hétérogènes), mais aussi de l'entraînement des maîtres au travail en groupe, du degré de précision et d'accord de leur méthodologie (y compris l'évaluation) et des conditions de temps et de travail.

## 2. Les groupes d'élèves

Au-delà des multiples modalités, le groupement horizontal des élèves peut se ramener à quelques grandes catégories :

- a) Le groupement spontané ou accidentel pour l'accomplissement d'une tâche (travail en groupe).
- b) Le groupement stable, par niveau d'avancement pédagogique ou de rendement scolaire, à l'intérieur d'une classe ou à travers plusieurs classes.
- c) Le groupement stable par niveau d'aptitudes générales ou spécifiques.

Pour le deuxième et le troisième types, des modalités de passage d'un niveau à l'autre sont généralement prévues, mais peu souvent appliquées.

Le recours de plus en plus répandu au travail par groupes constitués spontanément ou en fonction d'indications sociométriques, par exemple, poursuit trois grands objectifs : apprendre à travailler en groupe, capacité jugée nécessaire dans une civilisation de plus en plus complexe ; améliorer le rendement de chacun par le dynamisme de l'ensemble ; enrichir affectivement par une meilleure socialisation.

Faute d'études expérimentales concluantes sur le devenir d'individus ayant intensément pratiqué le travail en groupe, on se bornera à quelques remarques :

- a) En appliquant à tous les élèves d'une classe les mêmes mesures de groupement, on formule l'hypothèse que le système est bénéfique pour tous. C'est loin d'être démontré. Il semble, au contraire, que les variations interindividuelles, notamment en besoin d'accomplissement ou d'affiliation, appelleraient des mesures beaucoup plus nuancées et individualisées.
- b) Faute d'analyse des tâches et des investissements cognitifs et affectifs qu'elles réclament, on propose probablement au travail en groupe des tâches qui s'y prêtent mal ; dans ce cas, les élèves les plus performants se valorisent et les faibles risquent de stagner.
- c) Des modes d'évaluation spécifique au travail en groupe font encore défaut. En attendant, les maîtres devraient périodiquement comparer de façon systématique le rendement de groupes et d'individus travaillant isolément.

Le groupement selon le niveau pédagogique, souvent pratiqué dès la première année élémentaire pour l'apprentissage de la lecture et du calcul, soulève un double problème, pour les élèves qui ne sont ni supérieurs ni inférieurs en tout. On constate d'abord qu'une branche donnée est loin d'être homogène quant aux processus cognitifs qu'elle met en œuvre. L'exemple classique est, pour l'arithmétique, la distinction entre le calcul et les



identel pour l'accom-  
n groupe).

d'avancement péda-  
e, à l'intérieur d'une  
sses.

d'aptitudes générales

types, des modalités  
sont généralement  
es.

andu au travail par  
u en fonction d'indi-  
ple, poursuit trois  
ravailler en groupe,  
ivilisation de plus en  
ent de chacun par le  
ffectivement par une

antes sur le devenir  
iciqué le travail en  
marques :

s d'une classe les  
, on formule l'hypo-  
que pour tous. C'est  
ou contraire, que les  
amment en besoin  
n, appelleraient des  
et individualisées.

des investissements  
clament, on propose  
e des tâches qui s'y  
élèves les plus per-  
les risquent de stag-

que au travail en  
tendant, les maîtres  
r de façon systéma-  
t d'individus travail-

édagogique, souvent  
entaire pour l'appren-  
soulève un double  
ont ni supérieurs ni  
bord qu'une branche  
uant aux processus  
emple classique est,  
tre le calcul et les

problèmes (on peut être calculateur prodige et nul en problèmes). En outre, un même secteur de branche n'est pas homogène non plus ; il suffit, pour s'en convaincre, de comparer les algorithmes de divers problèmes. C'est donc en fonction de paramètres étroitement définis que, théoriquement au moins, le groupement pédagogique devrait s'opérer ; or ces paramètres offrent des variations si particulières (sans parler de leurs interactions) qu'on tend à réduire le groupe... à un seul individu.

On observe d'ailleurs que l'homogénéisation du rendement à tout prix se solde souvent par un rétrécissement et un appauvrissement des objectifs. La mémorisation forcenée de certaines écoles du passé a souvent réalisé une grande parenté de performances, au détriment de la créativité et du jugement personnel.

Le groupement par niveau d'aptitudes ne soulève pas de moindres difficultés. Prendre l'intelligence générale pour critère n'aide guère. J. Goodlad a montré qu'en réduisant de deux-tiers la marge de variation en intelligence générale (trois groupes de niveau), on ne réduit que de 17 % la variabilité du rendement scolaire de l'ensemble des trois groupes. En effet, les différences d'aptitudes spécifiques, de motivation et de personnalité interviennent pour une telle part dans les apprentissages que le résultat le plus net de la constitution de groupes de niveau stables, selon le QI, est d'organiser une ségrégation sociale.

Par ailleurs, grouper de façon souple, selon les aptitudes pour les branches principales du curriculum, nous ramène à l'impasse des niveaux pédagogiques.

Dès lors, pourquoi continue-t-on à croire aussi fermement aux vertus de l'enseignement par groupes de niveau ? En dernière analyse, l'argument apparaît unique : un groupe de niveau étant, par définition, plus homogène qu'un autre, ses membres ne seront ni freinés (par des plus faibles), ni dépassés (par des plus forts) et profiteront mieux de l'enseignement. On admet ainsi deux postulats : qu'une réduction **partielle** de l'hétérogénéité est sécurisante et stimulante, et que les maîtres changent leur stratégie d'enseignement selon les niveaux. Or, l'un et l'autre s'avèrent très souvent faux. En voici quelques raisons. Regroupés, les élèves faibles se sentent encore plus inférieurs aux autres ; leur progrès tend à se ralentir, à la fois parce qu'ils sont moins aiguillonnés et parce qu'ils perdent le bénéfice d'apprentissages accidentels, réalisés au contact des plus forts. Les élèves appartenant au groupe fort progressent parfois un peu plus vite, mais cet avantage semble presque exclusivement l'apanage d'individus à besoin d'accomplissement élevé. Tout ceci ne vaut qu'à l'intérieur d'une marge de variation totale dont on ignore d'ailleurs les limites critiques.

La majorité des maîtres ne varient pas fondamentalement leur méthode d'enseignement selon les groupes ; ils se contentent le plus souvent d'ajuster leur niveau d'exigences. On constate, en outre, qu'enseigner aux élèves forts est considéré comme plus valorisant et comme intellectuellement et physiquement plus confortable. Beaucoup de maîtres arrivent chez les élèves faibles avec une gamme de préjugés défavorables ; l'effet négatif de la prédiction risque de jouer ici à plein.

## Conclusion

Achevant, en 1970, l'état de la question de la pratique des groupes, Glen Heathers se demandait avec humour si un chercheur invité à faire le même travail en 1980 ne devrait pas simplement écrire une épitaphe. Oui ou non.

Il semble acquis qu'une école fonctionnant entièrement selon des groupes de niveau était un rêve, justifié au début du siècle (et certains surent le traduire à temps dans le réel), mais appartient aujourd'hui à une méthodologie dépassée. Les contrôles objectifs des performances cognitives des groupes de niveau ont rarement débouché sur des conclusions positives ou sont souvent dépourvus de signification en raison de faiblesses expérimentales graves. La raison profonde de ces échecs est finalement simple et nous l'avons déjà indiquée : le groupe de niveau parfaitement homogénéisé pour l'apprentissage cognitif se réduit à un individu.

**Le problème revient donc à individualiser l'enseignement** (dans une mesure qui reste d'ailleurs à déterminer). Une stratégie d'apprentissage actif (principalement axé sur la recherche et constamment soucieux de transfert), s'appuyant sur la technologie pédagogique apporte la réponse.

Mais l'homme n'est pas que cognition ; restés longtemps surtout implicites, les objectifs affectifs de l'éducation sont en train de conquérir la place qui leur revient dans le curriculum ; le développement social retient, dans ce nouveau contexte, une attention particulière. Il ne s'agit pas seulement de savoir vivre en paix avec les autres et de les comprendre, mais aussi d'apprendre à travailler avec eux ; non pas de façon sottement sentimentale ou rituelle, mais dans la recherche d'une meilleure efficacité de l'action et d'une amélioration de la qualité de vie. Dans ce contexte, l'action en groupe prend toute sa valeur. Toutefois, nous voilà loin du groupement naïf selon quelque quotient intellectuel ou pédagogique. Dans une action éducative poursuivant des objectifs à dominante affective, les critères de constitution de groupes seront eux aussi principalement affectifs. Les classes actuelles sont donc amenées à disparaître au

ent pas fondamentalement  
elon les groupes ; ils se  
juster leur niveau d'exi-  
qu'enseigner aux élèves  
valorisant et comme intel-  
plus confortable. Beaucoup  
élèves faibles avec une  
es ; l'effet négatif de la  
blein.

uestion de la pratique des  
andait avec humour si un  
ême travail en 1980 ne  
une épitaphe. Oui ou non.

fonctionnant entièrement  
était un rêve, justifié au  
urent le traduire à temps  
aujourd'hui à une métho-  
objectifs des performan-  
niveau ont rarement dé-  
positives ou sont souvent  
aison de faiblesses expé-  
profonde de ces échecs  
avons déjà indiquée : le  
omogénéisé pour l'appren-  
ndividu.

individualiser l'enseignement  
leurs à déterminer). Une  
principalement axé sur la  
cieux de transfert), s'ap-  
gique apporte la réponse.

cognition ; restés long-  
objectifs affectifs de l'édu-  
la place qui leur revient  
ement social retient, dans  
ntion particulière. Il ne  
vivre en paix avec les  
mais aussi d'apprendre à  
e façon sottement senti-  
la recherche d'une meil-  
d'une amélioration de la  
l'action en groupe prend  
voilà loin du groupement  
ntellectuel ou pédagogi-  
poursuivant des objectifs  
ères de constitution de  
cipalement affectifs. Les  
menées à disparaître au

profit de groupes poursuivant des fins nouvelles et cons-  
titués principalement en fonction du développement.

Ces vues s'inscrivent harmonieusement dans la pédagogie  
des prochaines décennies, dont nous commençons, depuis  
peu, à bien cerner les caractéristiques. Ayant surmonté  
(du moins, on l'espère) la crise de romantisme éducatif  
de ces derniers temps, due à un ébranlement trop brutal  
des forces culturelles traditionnelles, l'enseignement va  
apprendre à assumer lucidement sa double nature d'art  
et de science, à accepter à la fois le clinique et l'expé-  
rimental. Sauvegardée par une évaluation toujours plus  
rigoureuse, portant sur tous les aspects de l'enseigne-  
ment et de l'apprentissage, la pratique pédagogique sera  
coordination toujours plus efficace du rôle de tous les  
participants et des techniques. L'action et la communion  
du groupe y occupent une place de choix. Espérons que  
ce sera la bonne.

## RÉSUMÉ

La pratique des groupes en éducation est recommandée  
et pratiquée depuis longtemps déjà. Pourtant, ses effets  
sont encore expérimentalement mal reconnus.

Il importerait d'abord de déterminer quels objectifs sont  
le mieux atteints selon que les élèves sont répartis en  
fonction de critères particuliers. Trop souvent, on a réduit  
le choix entre les classes rigides, traditionnelles, et  
un autre type de groupement, alors qu'une multiplicité de  
stratégies devrait probablement être adoptée.

Pour certains apprentissages, le nombre de facteurs à  
considérer est si élevé qu'en dernière analyse, le groupe  
« homogénéisé » se réduit à une personne. On est  
ainsi ramené à l'individualisation de l'enseignement.

On remarque aussi que les maîtres ne changent pas auto-  
matiquement leur méthodologie selon le mode de grou-  
pement adopté. Beaucoup se contentent de varier les  
niveaux d'exigence.

