

**Zeitschrift:** Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse

**Herausgeber:** Verband Schweizerischer Privatschulen

**Band:** 46 (1973-1974)

**Heft:** 3

**Artikel:** La dynamique du groupe "classe"

**Autor:** Vandenbosch, J.P.

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-852493>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 16.02.2026

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

## La dynamique du groupe «classe»

J. P. Vandenbosch

Chargé de recherches, Institut de psychologie Université de Neuchâtel

### *Document introductif aux séances pratiques* – concepts théoriques généraux –

La pensée scientifique contemporaine utilise fréquemment la notion de système. Il s'agit d'un modèle particulièrement souple, issu des sciences physiques et biologiques dont les sciences humaines bénéficient toutes les fois qu'elles tentent de rendre compte de phénomènes par nature complexes et difficilement déchiffrables.

Lorsqu'il s'agit de décrire, le langage des systèmes apparaît économique et relativement peu ambigu: les éléments de ce langage étant posés a priori comme définissant tels phénomènes spécifiques de la situation étudiée, il est aisé de retrouver dans le compte-rendu de leur agencement la part qui revient au langage lui-même et celle qui restitue une certaine dynamique des phénomènes.

Nous allons présenter simplement, dans les pages qui suivent, les principes de ce mode de penser qui peuvent intéresser la recherche ou la pratique, par exemple, dans la situation de «classe».

Ensuite, nous donnerons un aperçu sommaire des contenus de certains concepts plus spécifiquement psychologiques que chacun utilise actuellement lorsqu'il veut expliquer les phénomènes qu'il observe dans les relations interindividuelles.

L'essentiel de ces concepts est volontairement laissé dans le vague et traité à la suite du modèle des systèmes dans une optique délibérément opératoire. Le contenu et la nature du vécu psychologique de ces notions constituera l'objet des séances pratiques.

### 1. Système

Nous nommerons «système» tout ensemble d'éléments en interaction.

Ceci signifie que ce que l'on désignera par le nom d'*éléments* ainsi que les *relations* qu'ils entretiennent (les interactions) peuvent prendre des *états variables*.

### 2. Environnement

Evidemment, le système, dans le cas le plus général, n'est pas isolé de ce qu'il entoure. Il échange, interagit, avec son «environnement», comme s'il était à son tour un élément d'un système plus large.

Nous appellerons «environnement» l'ensemble des éléments qui n'appartiennent pas au système et qui sont susceptibles d'avoir une action sur lui.

### 3. Remarque

Dans le langage des systèmes, «l'ensemble des éléments», n'est pas nécessairement du même type que l'ensemble des éléments désigné par le langage de l'algèbre moderne.

En particulier, il n'y a pas nécessairement équivalence entre les éléments au niveau de leur propriété d'appartenance à l'ensemble: en langage mathématique des ensembles, appartient à l'ensemble E tout élément  $e$  qui possède la propriété P; en langage des systèmes, appartient à l'ensemble tout élément qui possède une relation avec au moins un autre élément, et la composition de l'ensemble «système» peut donc se modifier dans le temps.

De même, le graphe d'un ensemble «système» correspondra, le plus souvent, à une portion d'espace à

l'intérieur de laquelle les éléments et les relations sont, par définition, variables.

### 4. Entrées – sorties

Pour qu'il y ait échange entre le système et l'environnement, on postule l'existence de dispositifs de communication entre ces deux milieux.

Nous parlerons d'une façon générique d'*information*, et d'*entrées* et d'*sorties*, pour désigner respectivement le matériel échangé et la direction ou le mode de l'échange.

### 5. Equilibres

Souvent, il peut être défini, pour un système, des états d'équilibre. Ou, autrement dit, des profils de l'ensemble des éléments et/ou des relations, tels que les états de ces éléments et/ou relations se compensent.

Ceci appelle de nombreuses remarques dont les suivantes, importantes pour notre propos.

### 6. Remarques

En sciences humaines, la définition des états d'équilibre est souvent *exogène*, c'est-à-dire extérieure au système: le chercheur détermine les intervalles de temps pendant lesquels il observe la dynamique des phénomènes et décide de la nature des équilibres. Par exemple: équilibre entre entrées et sorties, entre un phénomène et son inverse.

On peut, en outre, distinguer un grand nombre d'équilibres, posant comme principe de leur existence soit la stabilité fonctionnelle ou structurelle par rapport à une norme interne ou externe au système, soit

l'aboutissement à des états finaux des processus, états pendant lesquels les fonctions assurant la survie du système sont optimales.

Les notions de stabilité et de permanence ne peuvent se confondre avec celle d'équilibre qu'après que l'on ait défini les processus qui régissent le fonctionnement global du système et, dès lors, ses objectifs fonctionnels.

Dans un certain nombre de cas, on peut imaginer que cette définition soit opérée par le système lui-même, donc de manière *endogène*. En particulier, toutes les fois que le système est constitué de personnes, on peut songer à faire définir les états d'équilibre par les éléments eux-mêmes.

### 7. Objectifs

Il est possible de formuler, pour les «objectifs», les mêmes remarques que pour les équilibres.

Leurs définitions peuvent être endogènes ou exogènes.

Nous pouvons, dans un but descriptif, établir la liste des objectifs, en évaluer la précision et la cohérence. Mais aussi, nous pouvons envisager des relations que ces objectifs entretiennent entre eux et, dès lors, les considérer, en quelque sorte, comme un système en soi dont le rôle devient explicatif des phénomènes observés sur le système d'éléments et de relations initial; l'explication étant ici comprise en termes d'interdépendance entre le système initial et le système d'objectifs.

### 8. Contraintes

Tout système fonctionne, c'est-à-dire échange à la fois de manière interne (entre éléments) et de manière externe (système-environnement) sous un certain nombre de «contraintes» qui conditionnent ce fonctionnement.

Ces contraintes ou conditions (nous emploierons les termes de façon équivalente) ne sont pas des éléments du système ou de son environnement, mais bien des caractéristiques de l'un ou de l'autre.

Nous distinguerons donc des contraintes internes et des contraintes externes.

En particulier, le groupe (la classe) est un système dans lequel les relations entre individus peuvent être soumises à des contraintes de type *externe*:

- économiques,
- sociales,
- administratives,
- techniques,
- ...

mais aussi de type *interne*:

- hétérogénéité des «élèves» sur le plan des
    - aptitudes scolaires,
    - attitudes,
    - perceptions,
    - motivations.
  - hétérogénéité des types d'animation assumés par le ou les «maîtres»,
  - et, de manière comparable à ce qui vient d'être dit pour l'élève:
    - aptitudes,
    - attitudes,
    - perceptions,
    - motivations,
- du maître dans son activité pédagogique.

### 9. Perceptions

La classe, comme tout groupe, est reconnue comme un ensemble différent de ce que l'on pourrait appeler «une somme» d'individus. Dans la définition du système, en effet, les éléments ne sont pas considérés pour eux-mêmes mais bien pour ce qu'ils sont en relation; ainsi, considérer le système classe comme une collection de personnes, reviendrait à considérer les relations qui les lient comme de simples additions de caractéristiques individuelles, ou même, plus simplement encore, comme une juxtaposition d'entités isolées. Chacun sait ici, par expérience, qu'il n'en est rien et, qu'au contraire, les caractéristiques des personnes se combinent à l'infini, s'exaltant ou s'inhibant selon les circonstances.

Ceci est déjà une manière de se représenter la classe, de percevoir le système.

Pour les individus qui la composent, la classe est elle-même perçue à travers un vécu personnel des

individus qui s'y trouvent (le maître, le voisin, le meilleur copain, la «tête de Turc», ...). Nous pouvons distinguer, après exploration de ce vécu, des perceptions *communes* à tous les participants du groupe «classe», et des perceptions *individuelles*.

En particulier, pour un individu donné, il peut être intéressant de déterminer dans quelle mesure des perceptions personnelles se différencient des perceptions communes, et d'établir, de la sorte, le degré de cohérence du système de perceptions.

Un aspect intéressant dans l'ensemble des perceptions propres à un individu donné du système, est encore celui de la représentation qu'il a de *lui-même* dans l'ensemble classe. La reconnaissance de cette perception dans la perception qu'autrui a de moi-même, définit un degré d'ajustement de la personne au groupe et peut être tout à fait fondamentale à la compréhension des phénomènes d'inadaptation.

D'autre part, il importe de ne pas négliger les perceptions que nous nommerons *opératoires*, c'est-à-dire, les représentations qu'à chaque individu, des tâches que la classe assume, depuis les opérations internes au groupe jusqu'aux tâches (par ex. administratives) externes, que la classe exécute quotidiennement.

### 10. Attitudes

De la même manière que nous présumons l'existence d'interactions entre éléments et relations dans le concept général de système, nous supposons qu'au niveau spécifique du système classe, il existe une interdépendance entre les perceptions (de soi, d'autrui, des tâches) et les façons de se comporter des personnes en présence.

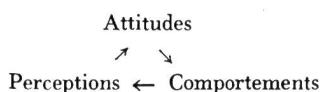
Les «façons de se comporter» sont volontiers décrites dans le langage courant en des termes empruntés à la psychologie: un tel est décrit comme «agressif», «dépendant», «volontaire», etc. ...

Ceci revient à dire que l'ensemble des comportements est plus ou moins cohérent autour d'une direction globale que nous désignerons par le mot *attitude*.

Nous dirons que les attitudes manifestent les perceptions en ce qu'elles constituent une forme de réponse aux caractéristiques perçues ou attribuées aux autres, aux tâches et à soi-même.

Mais, parallèlement, et en sens inverse, nous dirons que les attitudes agissent sur les perceptions, au sens où elles déterminent des comportements qui sont susceptibles de renforcer ou de modifier les représentations d'autrui et de soi-même.

Nous représentons ces deux idées dans le schéma suivant:



### 11. Retour aux perceptions

En décrivant le système «classe», nous rendons compte d'abord de ce qui est directement apparent dans les interactions entre individus, à savoir leurs comportements.

Ensuite, nous articulons ces comportements autour du concept d'attitudes, et enfin, nous tentons d'explorer dans le vécu individuel et collectif, ce qui est à la base, des attitudes, c'est-à-dire, les perceptions.

Tenter de clarifier les contenus représentatifs est une tâche nécessairement endogène (au sens où nous avons défini ce terme plus haut – points 6 et 7) qui, par nature, entraîne une modification du vécu par le simple fait de son explicitation (qui disait qu'on ne pouvait pas se voir passer dans la rue?)

Au niveau de la pratique professionnelle du pédagogue, les notions de comportements, d'attitudes et de perceptions apparaissent directement liées à sa fonction. S'il ne nous appartient pas de définir ici et pour lui – donc en substituant notre avis au sien – les objectifs de son action professionnelle, il nous semble important de situer les notions présentées ici, comme liées entre elles et au sein de la pratique pédagogique.

En effet, l'observation des comportements se colore d'un contenu externe aux sujets observés: observer c'est déjà percevoir. Délimiter, en-

suite, des attitudes, équivaut à structurer les comportements perçus, ou – si l'on préfère – à les représenter en des termes généraux.

Enfin, établir une image des perceptions collectives et individuelles, ne se passe pas sans médiatisation de ces représentations à travers un langage quelconque, donc à travers des comportements. Nous bouclons ainsi, dans notre propre façon d'appréhender la réalité de la classe, le schéma triangulaire de la page précédente.

### 12. L'élément: la personne

Si la perception est filtrante et structurante, alors, elle peut être considérée comme le fait d'un processus d'échanges entre la personne et son milieu.

On est donc amené à parler ici de l'individu en tant que système, et nous pourrions appliquer les huit premiers points de ce document, non plus à la classe, mais au «maître» et à chacun de ses «élèves».

Au passage, notons que les aspects structurels et fonctionnels nous rappellent l'importance des contenus acquis et des contenus expérientiels dans le vécu personnel, et donc l'importance du facteur temporel dans tout processus psychologique.

Mais nous aimerions, pour conclure, reprendre la notion d'objectif. Dans une certaine mesure, c'est lui qui définit le système, au moins d'un point de vue fonctionnel: le système est composé des éléments qui interagissent dans tel but déterminé, même si un certain nombre de ces éléments agissent dans une direction contradictoire pendant un temps plus ou moins prolongé, même si les objectifs généraux du système ne sont pas partagés ou juxtaposables aux objectifs élémentaires. L'objectif définit une direction globale du système, sorte de résultante des interactions élémentaires. En ce qui concerne la personne, on peut dire qu'elle se définit en fonction de ses désirs (les objectifs) comme un ensemble ouvert (entrées – sorties) d'éléments biologiques et psychologiques en interaction.

Ces éléments n'ont pas à être définis ici, le concept de système ayant d'abord une finalité pratique.

Nous renvoyons, dès lors, le lecteur à la première page de ce texte en lui proposant de se choisir une situation à étudier: un système et un environnement, et de définir lui-même, au cours de son examen des phénomènes qu'il percevra, les éléments et les relations qu'ils entretiennent.

## Altes und Neues zur Legasthenie

Dr. H. Grissemann

Eine Antwort zur Stellungnahme von A. Bohny und R. Ammann  
(Logopädischer und Schulpsychologischer Dienst der Stadt Basel)

Die beiden Autoren sind nicht einverstanden mit meinem Beitrag in der Schweizerischen Lehrerzeitung vom 11. Mai 1972 «Neues zur Legasthenie», scheinen aber meinen Ausführungen in der Schweizer Erziehungs-Rundschau in Nr. 10/1973 «Zur Wandlung des Verständnisses von Legasthenie» zuzustimmen.

Da der letztere Beitrag die *ausführlichere Fassung* des angefochtenen Aufsatzes ist, könnte die Diskussion eigentlich geschlossen werden. Weil aber diese kritische Entgegnung dermaßen von Irrtümern und Unsorgfältigkeiten durchsetzt

ist, drängt sich nun doch eine Antwort auf. Dabei sind vier Punkte zu behandeln: Die von den beiden Autoren diskutierte Definition der Legasthenie, ihre Äußerungen zu meinem Begriff der Deutungsschwäche, die Darlegungen über den Begabungsbegriff und eine Würdigung der Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes von Schultests durch Lehrer. Daneben gibt es eine Reihe von Passagen, mit denen ich mich voll identifiziere, zu denen ich aber mit meinen Ausführungen keinen Anlaß gegeben habe («Legasthenie ist primär unabhängig von Intelligenz»,