

L'entraide, cheville ouvrière des apprentissages personnalisés dans la classe coopérative

La pluralité des rôles

Dans son intervention au Salon des apprentissages individualisés et personnalisés et dans un article paru dans la revue *Animation et éducation* (1), André de Peretti insiste sur la notion de pluralité des rôles, instituée pour amener les jeunes à coopérer.

Il signale le fait que plus une société se développe, plus diversifiés en sont les rôles, ce qui n'est pas le cas dans le système éducatif.

L'aspect coopératif des classes Freinet où des rôles sont départis aux enfants avec des moyens, des actions, des pouvoirs réels lui paraît favoriser cette idée de rôles à laquelle il confère une extrême importance : l'âge adulte venant, investissant à tous moments les enfants de rôles sociaux.

La mise en situation expérimentale des élèves devenant acteurs dans leurs situations d'apprentissages intellectuels, se sentant individus solidaires du groupe auquel ils appartiennent, est signalée par André de Peretti comme le moyen de mettre en œuvre une réelle éducation de masse où le développement de chaque personnalité est possible, chacun apprenant « avec les autres, grâce aux autres et pour eux ».

De là à imaginer la création de « rôles solidaires », il n'y a qu'un pas, franchi par A. de Peretti : il vise une « cohérence démocratique » s'attaquant à la fois aux apprentissages et aux prises de responsabilité.

Pour lui, pour être compétitif, il faut savoir coopérer, s'attelant à un « étayage réciproque » et à une « émulation créatrice ». D'ailleurs, il nous rappelle le sens étymologique de compétition : *cum petere* = demander, gagner ensemble.

Il nous rappelle aussi l'enseignement mutuel de Lazare Carnot (XIX^e) et nous cite cinq types de rôles scolaires :

- d'instruction (prestations de connaissances mais aussi de méthodes à des camarades) ;
- de communication (pour l'organisation et la régulation de la classe) ;
- de technicien (spécialiste linguistique et/ou scientifique) ;
- d'évaluation (pour les tâches opératoires et de contrôle) ;
- d'investigation (pour la documentation et les liaisons).

Dans les rôles d'instruction, il distingue connaissances et méthodes. Il signale que chaque rôle peut être occasionnel, permanent ou semi-per-

« Pouvons-nous procurer aux élèves une expérience de la vie sociale avec des rôles qui ne soient pas réduits à la seule situation d'élèves en compétition individualiste mais, au contraire qui se voient situés en émulation de solidarité, pour une entraide réciproque en vue de faire participer les autres aux progrès des uns et afin que chacun participe de façon responsable à la gestion des fonctions utiles à la vie scolaire et à la prise en main de son apprentissage individuel et de son effort solidaire. »

De Peretti A., Les enjeux sociaux de la différenciation, in Bulletin Binet-Simon, 617.618, 1987, p. 15.

manent. L'élève sera volontaire, choisi ou reconnu pour ses aptitudes. Il ne se limitera pas à un registre mais aura dans son année la richesse d'un tissu de rôles entrecroisés. On en arrive à la direction participative par objectifs.

Lorsqu'il s'agit, dans la classe, de gérer au fil des jours ces réseaux interactionnels qui se construisent, ces « rôles solidaires » conduisant à l'esprit de solidarité défendu par Jean Vial, en cas d'échec, on « rectifie positivement » par « correction de la trajectoire » mais non par correction des agents !

L'entraide dans la création de rôles solidaires

La pratique d'une pédagogie différenciée peut conduire à une interpellation de l'adulte de chaque instant s'il ne devient pas ce « chef d'orchestre qui étudie et équilibre les rôles multiples ».

Dans la recherche de solutions appropriées, la mise en place institutionnalisée de l'entraide comme cheville ouvrière de la vie pédagogique, permet à cette dernière de devenir moteur de l'évolution collective. Encore faut-il pour qu'elle devienne opérante, qu'elle soit observée, conceptualisée, répertoriée, soutenue, conscientisée, quotidiennisée, expérimentée, institutionnalisée...

La mise en œuvre d'une méthodologie d'aide active ne pourrait-elle être envisageable ?

Une démarche évolutive, inscrite sur une année, conduisant petit à petit un enfant à conscientiser ses capacités d'aides, à les offrir à ceux qui en ont besoin, tout en travaillant à l'émergence des stratégies qui sont les siennes, quand il s'agit de la transmission de ses savoirs, dans quelque domaine que ce soit (technique, relationnel, institutionnel, intellectuel...) pour les rendre opérants, ne pourrait-elle être possible ?

L'entraide à partir du moment où elle est décidée par une collectivité devient valeur, principe, pratique et nécessité. Elle fait partie intégrante du quotidien, inductrice d'une autre forme de relation. Jean Le Gal dans un article traitant de l'entraide dans la classe coopérative (2), a expliqué le renforcement de l'objectif coopératif de sa classe : dans un défi à l'ignorance, tous les enfants ont revendiqué le fait de savoir lire en fin d'année, la loi d'entraide est devenue loi d'obligation : « *Celui qui sait est obligé d'aider celui qui ne sait pas.* »

Ainsi s'est institué le partage du savoir, revendiqué à la même époque par ATD quart-monde (3). Relever un tel défi, c'est s'en donner les moyens, c'est recevoir je le pense une formation à l'aide : apprendre à en demander et donc mettre à jour les besoins qu'on en a ; apprendre aussi à en donner de façon juste, équilibrée, équilibrante.

Une communauté aidante traite de ses échecs qu'ils soient ceux d'un individu, du groupe tout entier, qu'ils soient passagers ou répétés.

Aider l'autre cela signifie le percevoir, renforcer autour de lui son pouvoir d'attention et d'écoute, le « *ton échec nous intéresse* » mené à l'échelle de la classe, une ambiance qui se bâtit au fil des perturbations, entraînant la communauté dans une réflexion « inventive », créatrice d'un réseau relationnel nouveau, fécond et parfois douloureux.

« L'enfant acquiert ses connaissances et ses valeurs morales par construction de l'intérieur et par interactions avec l'environnement, en créant, coordonnant des relations. C'est en modifiant ses idées que l'enfant apprend et non pas en accumulant des informations nouvelles. »

Piaget

Cheminement de praticienne

Depuis quelques années, ma réflexion première me fait défendre l'idée d'une classe qui soit ce lieu où les solidarités pourraient se développer, ce lieu où chacun dans sa globalité devrait être assuré de trouver de l'aide dans la recherche de son identité, ce lieu où l'itinéraire d'une formation se négocierait, enfin ce lieu où projets communs et projets personnels se mettraient, complémentaires, au service de la finalité des apprentissages.

Depuis quelques années donc, je porte à la notion d'entraide une attention particulière.

L'Éducateur (op. cit.) fait état d'une synthèse rédigée par Jean Le Gal. Des témoignages affluent sur le vécu de l'entraide dans nos classes : son pourquoi, son comment, son degré de structuration et d'institutionnalisation, la diversité de ses formes, les problèmes qu'elle pose.

Qu'elle soit consensus largement développé ou aide sauvage se disant au jour le jour, ou bien encore un véritable système lié aux compétences et aux comportements ; qu'elle soit liberté ou loi d'obligation, elle a le mérite de lier socialisation et personnalisation dans les actes d'apprentissage :

- elle favorise la réciprocité, chacun étant en situation d'apprendre et d'enseigner ;
- elle offre à chacun un droit de parole sur les objets de son apprentissage ;
- le savoir des uns est reconnu par les autres dans sa dimension opérationnelle ;
- la non-délégation du pouvoir en permet le partage, chacun pouvant être dirigeant et dirigé, animateur et animé ;
- elle est éducation à la citoyenneté dans sa dimension de responsabilisation ;
- au concept de faute succède celui d'erreur positive car pouvant être dépassée dans un processus évolutif de construction ;
- la transmission du savoir qu'elle occasionne favorise la domination de celui-ci.

Si l'entraide est une donnée fondamentale dans une pédagogie populaire, je rejoins Simone Berton (*L'Éducateur*, op. cit.) qui la souhaiterait plus efficiente et je fais miennes les interrogations pertinentes d'Armand Tosser :

« Il faut accepter l'autre comme son pair et reconnaître un instant la valeur de son parrainage, avant de balayer toute relation de dépendance et de cheminer ensemble dans un travail commun. Cette étape franchie, apparaît alors le concept de « coopération », c'est-à-dire de travail enrichi de l'apport de tous. »
 Armand Tosser, pour conclure, se demande :
« Celui qui sait, que sait-il ? Comment le sait-il ? Est-il à même de se distancier de son savoir pour l'analyser et le transmettre à d'autres ? »

Du cheminement d'autrui...

Riches des apports de différents enseignants, je me suis penchée avec attention sur les premières observations de Jean-Paul Boyer (op. cit.).

« Jean-Paul Boyer établit un classement intéressants des problèmes en les liant au cas de « celui qui aide » et au cas de « celui qui a besoin d'aide » :

Celui qui aide :

a) S'il est occupé à une activité passionnante, il sera difficile pour lui d'abandonner son travail pour aller aider, il ne le fera alors que pour un camarade avec qui il a de bonnes relations ; il n'ira pas aider quelqu'un avec qui il ne s'entend pas (et comme il n'y a pas obligation d'aide, si le camarade en question ne dit rien, la chose passe inaperçue).

b) S'il est occupé à une activité moins intéressante, là, les problèmes relationnels s'atténuent et l'enfant va aider plus facilement n'importe qui.

c) La relation d'aide peut être gratifiante si celui qui est aidé manifeste une « reconnaissance » à l'égard de son camarade aideur. Dans ce cas la relation est enrichie. Je me pose aussi la question : une bonne relation entraîne-t-elle une bonne aide et une bonne aide entraîne-t-elle une bonne relation ?

Celui qui a besoin d'aide :

J'ai remarqué des attitudes différentes, là encore, selon l'intérêt que porte l'enfant à l'activité qu'il est en train de faire.

a) L'enfant est passionné par son travail : plus que son petit copain, il choisira un camarade compétent, capable de l'aider.

Et là, le panneau que nous avons fait : « ceux qui sont capables d'aider » est utile. L'enfant s'y reporte facilement.

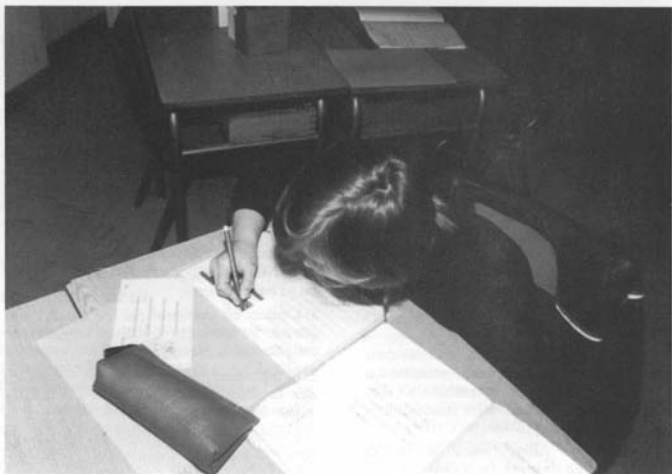
b) L'enfant n'est pas passionné par son travail : alors sous prétexte d'une demande d'aide, il appelle un camarade (le petit copain) et cela se transforme en une partie de « bavardage ».

c) Il y a aussi certains enfants qui demandent toujours de l'aide... Ainsi, dans notre classe, Christophe sollicite toujours les autres pour se faire aider (aussi bien d'autres enfants que les adultes), même lorsqu'il n'a pas besoin d'aide. Il est aussi le premier à venir aider les autres. En fait, il a du mal à travailler seul et profite de ces relations pour l'aider à assumer ses difficultés. »

Ayant observé dans ma classe des données similaires, je me suis demandée si un outil d'observation un peu plus « structuré » ne favoriserait pas une approche plus subtile des comportements de chacun lorsque la « panne » bride leur avancée, créant ainsi des perturbations et des dysfonctionnements d'ordre individuel et/ou collectif.

De multiples questions me vinrent à l'esprit :

- quels visages portent la « panne » ?
- quelles variantes de perturbations entraîne-t-elle ?
- quels signes symptomatiques la signalera aux membres du groupe ?
- quelles formes prendra l'intervention ?
- quelles nouvelles perturbations entraînera cette dernière ?



J'ai alors puisé dans les notes de recherche d'une commission de travail, créée au sein de l'Institut départemental de l'École moderne de Loire-Atlantique, pour trouver des solutions aux problèmes générés par les perturbations et les dysfonctionnements.

Il en ressortait un cadre méthodologique pour agir :

Cadre méthodologique

Comprendre

et

Agir

- Comprendre la cause des phénomènes observés.
- Exprimer les lois du fonctionnement.
- Utiliser une méthode expérimentale.
- Chercher des explications.
- Formuler des hypothèses.
- Organiser une expérimentation

1. Il y a des malaises exprimés ou perçus, des **problèmes de vie**.

Nécessité de faire émerger ceux-ci pour pouvoir agir et poser le problème.

2. Que faire pour **résoudre** le problème ?

3. Recherche d'idées de solutions ensemble :
 - parmi les choses, les outils existants ;
 - imaginer, créer.

4. Apprécier les propositions et **choisir**.

5. Mettre en application en modifiant :

- l'organisation matérielle,
- les règles, les responsabilités,
- les consignes,
- en créant un nouvel outil
- ...

De l'utilime étape que j'appellerais « transformative », la solution à un problème étant trouvée, il apparaissait que toucher à un élément du système faisait bouger l'ensemble (analyse systémique) :

La solution à un problème pouvait donc en générer d'autres.

Par ailleurs, s'agissant de classes coopératives, la démarche dans ses différentes phases devrait prévoir la participation active et responsable des enfants à l'élaboration des solutions, aux décisions et à leur mise en œuvre (autogestion).

Ce choix complique et ralentit le cheminement vers une solution mais il permet aux enfants d'être acteurs, donc partie prenante, des changements à apporter.

La problématique se précisant, il parut nécessaire au groupe de recherche de :

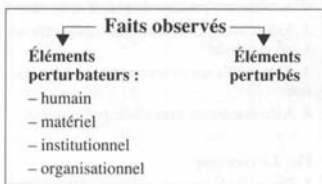
1. Cerner ce qui était une perturbation
 - En partant de soi-même :
 - Qu'est-ce pour moi une perturbation ?
 - Qu'est-ce que je ressens quand je me sens perturbé ? Perturbateur ?
 - En partant du dire, des réactions verbales, non verbales des enfants.

2. Une perturbation a-t-elle obligatoirement des effets négatifs ?

Ne peut-elle être un facteur de progrès obligeant à bouger un système immobile et stable ?



3. Comment exploiter une perturbation ?
 4. Quels sont les différents types de perturbations ?
- Vers une typologie partant des faits observés :



5. Comment ne pas être perturbé psychologiquement ?

Cheminement personnel

L'ensemble de ces réflexions, arrêtées en chemin, me conduisit à prendre le relai en m'attelant à la tâche à mon tour.

Je partis d'une prise d'observation directe des enfants de ma classe. Je me bâtis pour le faire deux tableaux comportementaux que je vous livre. J'utilisai ceux-ci toute l'année pour, mois après mois, étudier d'un peu plus près l'évolution comportementale des enfants sur le plan de l'aide.

J'avais en tête la classification d'Yves de la Monneraye, présentée dans son livre *Ton échec m'intéresse*. L'humour me la fit intégrer dans la bonne humeur.

Tableau 1 : Comportement de l'aidant
Observations du groupe I - janvier, février

I - Comportement de celui auquel l'aide est demandée	Vincent	Hélène	Michaël	Nicolas	Madeline
1. Accepte de la donner 2. Refuse de le faire	⊗ ⊗	⊗ ↑	⊗ ↑	⊗	⊗
II - Caractère du refus 1. Vit la demande comme un ennui. (« Tu m'embêtes. ») 2. Vit la demande comme un élément destabilisant, une agression = perturbation. 3. Non-perception de la demande d'autrui. 4. Magistrale indifférence. 5. Refus légitimé (« Ça fait trois fois que tu m'appelles... »)	↑ ↓ ⊗	↑ ~~~~~ ~~~~~ ~~~~~ ↓ ⊗	↑ ~~~~~ ~~~~~ ~~~~~ ↓ ⊗		
III - Caractère de l'acceptation 1. L'enfant en fait une affaire personnelle. (Combinatoire positive du plaisir et du désir.) 2. Aide plus objective. Réponse rapide, efficace à une demande. 3. Aide inefficace ne répondant pas à la situation. 4. Aide machinale sans réelle participation.	⊗	⊗	⊗ ⊗	⊗	⊗ Ego
IV - Le receveur 1. Reçoit l'aide comme un facteur dévalorisant avec une certaine mauvaise humeur = perturbation. 2. Refuse l'aide même l'ayant demandée. 3. Se désintéresse de la réponse, l'aide demandée n'étant pas authentique. 4. « Copine » (but caché). 5. Vit l'aide comme un élément constructeur dont il tirera un réel profit.	⊗		⊗		⊗
Code ⊗ État présent de l'aidant ou de l'aidé par rapport à son attitude comportementale. ⊗—⊗ Oscillation comportementale de cet état présent.					

Tableau 2 : Comportement de l'aidé
Observations du groupe II - janvier, février

I - Apparition de la panne - Comportement	Aurélie	Noémie	Amandine	Muriel
1. Conscient de sa panne mais timide. 2. Conscient de ses besoins mais s'y complaît ou s'y bloque (passivité, refus). 3. Non conscient de ses besoins, « île déserte ». 4. Panne provocatrice : chahut, déstabilisation du groupe. 5. Panne vécue avec inquiétude et angoisse. 6. Appel à l'aide justifié, besoins.	⊗	⊗	⊗	⊗
II - Caractère de la demande 1. Justifiée, répondant à la situation. 2. Injustifiée, ne correspondant pas à un réel besoin. 3. Devient de type « dépendance », « assistance ».	⊗	⊗	⊗ (en cas de demande)	⊗
III - Démarche adoptée 1. Le respect des lois (feu, temps, modalités institutionnelles). 2. Le non-respect des lois. 3. Règles le plus souvent adoptées. Le maître Tandems Chef de groupe Autres moyens	⊗ ⊗	⊗ ⊗ ⊗	⊗ ⊗ ⊗	⊗ ⊗ ⊗

Je mis mes outils au service des groupes constitués alors dans la classe afin de faire émerger l'énergie circulatoire qui existait ou non sur le plan relationnel, favorisant ou défavorisant la construction de l'aide entre les individus les composant.

J'observai chaque groupe au fil des mois à la fois dans sa dimension d'aidant mais aussi d'aidé. Cela me permit d'établir un parallèle entre les deux :

– Hélène, très équilibrée dans sa demande d'aide et la conscientisation de ses besoins, l'était aussi (tableau II) quand elle renvoyait l'ascenseur (réciprocité).

– Aurélie, « île déserte », vers laquelle la maîtresse finissait par aller, ne savait donner qu'une

aide inefficace ne répondant pas aux situations (sauf sur le plan matériel). Sa passivité régnait dans les deux domaines.

– Amandine au contraire qui se bloquait cette année-là dans son refus du lire, donnait de l'aide avec bonheur.

– Madeline, « utilisatrice » de l'aide apportée par les autres, sachant très bien la demander ne la rendait qu'avec impatience, vaquant à ses occupations, vers son objectif « personnel ».

De mon observation du groupe 2, je pris la décision d'en renégocier les composants, proposant aux enfants la venue d'Hélène après négociation avec elle et refus éventuel accepté.



Observation groupe II

Passivité comportementale : groupe sans personnalité bien définie qui tout en étant conscient de ses besoins, s'y bloque ou s'y complaît, n'arrivant pas à exprimer de manière « claire », énergétique, la source d'aide dont il aurait besoin.

N'arrive pas à réguler dans le groupe le problème des pannes.

De guerre lasse a recours à l'enseignant.

Le groupe 1, bien au contraire, abattait « un travail de bûcheron » se passant de l'enseignant et régulant ses sources de conflit : par exemple, cas de Madeline qui se faisait reprocher son refus d'aider fréquemment.

De tous ces constats, je déduisais que certains enfants avaient en eux la « vocation » de l'aide et je les observai plus particulièrement. Je dressai ainsi le profil de plusieurs d'entre eux, m'attachant à leur capacité ou incapacité à donner-recevoir.

**Profil
d'enfant**

**Mais qu'est-ce qui
fait qu'Alice ?...**

Alice a la vocation de l'aide (étonnant, poussée à cet extrême !).

Elle surveille le groupe d'un air sérieux :

A-t-il fini ? a-t-il compris ? a-t-il rangé ? a-t-il corrigé ?

Marion, la dernière venue, est-elle bien ?

Alide aide :

- Marion dans son organisation (elle vient d'arriver).
- Raphaël dans ses étourderies, son manque de concentration.
- Elle soigne la lecture et les mots de Tony.
- Elle s'occupe très bien d'elle-même et de ses incompréhensions.
- Elle en réfère à l'adulte, l'informant.

Attitude

- de gravité
- d'écoute
- de liberté
- de disponibilité
- de générosité
- d'ouverture et de communication vivante

*large champ
de vision et
de perception*

Très bien reçue par tous

Les cibles d'observation

J'affinai mon observation en m'intéressant à ce qui composait l'échange dans une relation d'émission ou de réception de l'aide :

Le langage :

– sa richesse, sa clarté, son particularisme, sa forme, son style, ses tics.

La voix :

– ses caractéristiques musicales, les reflets de la personnalité qu'elle suggère.

Le paralangage (gestes-attitudes)

Les traits de la personnalité :

– culture, origine sociale, niveau intellectuel, niveau moral, caractère, éducation.

Je me dis aussi qu'il fallait percevoir dans une relation duelle :

– les influences mutuelles du langage et leurs conséquences : sympathie, antipathie, empathie ;

– les désaccords : liés aux opinions, aux intérêts, leurs formes d'évolution ;

– l'aptitude à poser des questions : ouverte, fermée ;

– l'attitude d'écoute.

J'élargis mon champ de compréhension en le mettant au service du groupe dans son entier, lorsqu'il s'agissait de prise de décisions collectives conduisant à une production où l'aide serait nécessaire à la mise en œuvre des décisions :

– qui apportait les idées ?

– quelles capacités de persuasion avait-il ?

– quelles capacités à l'écoute détenait le groupe ?

– quels conflits éclataient ? (zones d'influences, jeux des pouvoirs)

– quels retraits passifs existaient ?

– quels nœuds relationnels bloquaient l'évolution du groupe ?

Je tentai de dresser un parallèle entre le comportement d'Aurélié sur le plan décisionnel (ne participant à aucune prise de décision) et sur le plan de l'aide (où elle s'avérait inefficace à la fois en aidante et en aidée...).

Y avait-il une relation, un même refus d'être acteur de sa vie en général, cela entraînant le risque d'oser exister ?

Et ce mot exister, venu du latin *existere* ne signifie-t-il pas « être actuellement »... ?

Où en suis-je aujourd'hui ?

En utilisant cette année les mêmes outils, j'ai pu cerner rapidement les contextes où l'aide se vivait de façon riche sur le plan du groupe et localiser les enfants dont la capacité à l'aide était évidente.

Pour affiner ma recherche, je suis allée chercher des informations dans des ouvrages apportant des approches diversifiées (4).

Pour que des réseaux d'aide soient efficaces, quelles que soient les activités (activités personnelles, ateliers...) ; les situations (tandems, aides mensuelles, parrainage, tutorat...) ; les « alliés » (responsable de jour, chef de la semaine, responsables d'ateliers...) il m'apparaît nécessaire de travailler, plus en avant, la notion de communication.

En effet, s'il est important de prendre la température de départ (mes grilles anciennes me le permettaient) et d'interpréter les données recueillies, je trouve souhaitable d'étudier de plus près les « désordres climatiques » d'ordre relationnel, cela afin de définir des lieux nouveaux, des outils plus appropriés, des lois transformatives, des temps autres, des associations d'enfants plus positives.

Je travaille sur deux plans à la création d'un climat relationnel favorisant l'aide :

1. Favoriser les contacts entre les enfants en les analysant.

2. Organiser des lieux susceptibles de provoquer ces contacts et les rendre agréables.

Analyse plus approfondie des communications

Mon objectif actuel est de localiser l'émulsion individuelle des messages négatifs qu'un individu peut émettre, desservant la politique relationnelle de la classe, contrecarrant ainsi les relations d'aide, pour en arriver à mieux comprendre les incompatibilités qui font qu'un groupe ou une collectivité est victime de ses propres perturbations psychologiques. Pour le faire, j'utilise les outils d'observations conseillés par Dominique Chalvin (5).

Je suis en train de les adapter aux conditions d'observation de la classe et aux objectifs que je poursuis.

Dans la grille ci-dessous extraite de ce document, les vingt-deux points participent à l'avènement d'une relation négative ou positive avec l'autre :

- 1 Les exigences excessives vis-à-vis de soi-même
- 2 Les mauvais conseils que l'on se donne en se parlant à soi-même.
- 3 Les exigences excessives vis-à-vis des autres
- 4 Les mots employés
- 5 Les expressions faciales
- 6 Les gestes
- 7 Les tons de voix
- 8 L'attitude la plus fréquente
- 9 Les comportements face aux stress
- 10 Les conséquences d'une intensification des messages
- 11 Les comportements au travail
- 12 Les styles de commandement
- 13 L'organisation de son temps
- 14 La façon de réfléchir
- 15 Les qualités préférées chez les autres
- 16 Les craintes et les peurs
- 17 Les effets sur les autres
- 18 Ce qui l'énerve

- 19 Les incompatibilités
- 20 Les "strokes" préférés
- 21 Le travail en groupe
- 22 Le racket et le sentiment caché approprié

A partir de ces vingt-deux points, je traite actuellement du cas des « champions de la panne perturbatrice » et de celui des enfants dont l'équilibre relationnel crée une harmonie laborieuse.

Organisation des lieux

Le terrain de la classe est celui sur lequel nous heurtons chaque jour aux difficultés générales d'une cohabitation parfois douloureuse.

Les perturbations et les dysfonctionnements amènent une réflexion collective sur « ce qui ne va pas » et la recherche de solutions : l'aménagement transformatif du lieu commun est un élément important de réponse.

Pour ce faire, deux pistes me sont apparues fécondes :

1. Celle expérimentée par Jean Le Gal dans le cadre du groupe de recherche de l'IDEM 44, au sein de sa classe de perfectionnement :



– observer les perturbations et les dysfonctionnements ;

– les présenter au groupe des enfants (6) au cours du conseil et les aider à mettre en œuvre une démarche de résolution de problèmes (cf. op. cit. La résolution de problèmes).

2. Partir de la réalité des besoins exprimés par les enfants :

– qu'est-ce que je veux trouver ?

– de quoi j'ai besoin ?

et les aider à apporter des réponses qui les engagent collectivement et coopérativement pour leur mise en œuvre.

Conclusion partielle et provisoire

Je ne prétendrai pas par mon approche personnelle dans la poursuite de la réflexion commencée, apporter des solutions qui répondent à tous les problèmes qui se posent.

C'est une pierre dans l'action de recherche qui doit se poursuivre coopérativement (7).

Je continuerai dans la voie qui est la mienne, en souhaitant pouvoir m'associer à d'autres « praticiens-chercheurs » car l'entraide dans une relation de réciprocité m'apparaît comme une donnée fondamentale de la réussite de l'expérience des apprentissages individualisés et personnalisés dans la classe coopérative et dans tous les lieux où chacun veut exercer son **droit à l'éducation**

Jenny Desbois

(1) De Peretti (A), *La pluralité des rôles*, in Animation et éducation, 82, janvier-février 1988.

(2) Le Gal (J), L'entraide dans la classe coopérative, in L'Éducateur n° 2, 15.10.1981, p. 22-30.

(3) « Qu'aucun enfant ne manque l'école, qu'aucun enfant n'y échoue. Que tous ceux qui savent lire et écrire apprennent à ceux qui ne savent pas. » Relever le défi, ATD Quart monde, 10-11 mai 1980.

(4) Chalvin (D), *Les nouveaux outils de l'analyse transactionnelle, pour développer l'énergie des individus et des organisations*, Paris, Éd. ESF-Entreprise moderne d'édition, 1987.

Fustier (M), *La résolution de problèmes*, Paris, Éd. ESF, Entreprise moderne d'édition, 1987.

Le Bel (P), *Métrologie, mesure et maîtrise des communications*, Paris, Éd. ESF-Entreprise moderne d'édition, 1980.

Maccio (C), *Autorité, pouvoir, responsabilité. Du conflit à l'affrontement. La prise de décision*, Lyon, chronique sociale.

(5) Chalvin D., op. cit.

(6) Voir en annexe un tableau présenté au cours d'un conseil.

« Le nombre élevé de perturbations et de dysfonctionnements fait prendre conscience au groupe de la nécessité de modifier sa vie sur le plan relationnel organisationnel et institutionnel. Mais il oblige à établir un ordre de priorité lié à un classement hiérarchique des facteurs les plus négatifs pour un bon fonctionnement des activités, ce qui est l'objectif premier : régler rapidement ensemble ce qui est le plus urgent et ce qui est de l'ordre du possible, dans le temps limité du conseil.

C'est là d'ailleurs une formation nécessaire à la vie associative et démocratique. » (J. Le Gal)

(7) A la suite de l'atelier que j'ai animé au Salon de Nantes, un groupe de travail s'est mis en place. Deux cahiers de roulement sont en projet pour aborder les différents aspects et approches de la question.

« Tous nos actes sont situés dans une relation à autrui. La moindre réalisation, si elle a des répercussions sur moi, en a aussi sur les personnes de mon entourage. Ceux qui ont reçu ma promesse, ceux qui me seront utiles pour réaliser ma promesse, ceux qui en supporteront peut-être les conséquences, ceux qui m'aideront de leur expérience et de leur travail.

La responsabilité est riche de rencontres. Savoir les utiliser pour se réaliser soi-même et, en même temps, favoriser la réalisation des autres sera toujours une occasion de progrès. »

Charles Maccio, op. cit. p. 87.

Annexe

Ce qui ne va pas

La liberté d'aller et venir

- la récréation
- la salle 2 (ateliers)
- les déplacements salle 1
- la sortie
- la rentrée
- les w-c
- les places aux « tables fixes »

Gêne des autres

- le conseil
- les activités personnelles
- le bruit

Les lois

- atelier-peinture
- bonbons
- vols
- casiers
- porte-manteaux
- tableau des critiques

Le matériel collectif

- Les jeux

Les animaux

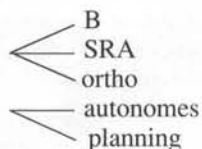
- les cochons d'Inde (manger week-end)

La salle 2

- règlement
- ceux qui ne peuvent pas y aller
- les horaires

Les activités personnelles

- les fichiers (fiches mélangées)
- les tableaux
- le bruit
- les gênes



- la correction
- le dépannage
- l'aide-lecture
- le club-lecture
- le plan et la grille de semaine

L'organisation

- la pendule
- l'entretien
- les responsabilités
- le responsable de jour
- le conseil
- les ateliers de l'école
- les ordinateurs

**Tableau présenté par Jean Le Gal au conseil de la classe,
après une semaine d'observations**