

LA VIE DU GROUPE CLASSE

Le cahier de roulement est un outil de travail, souvent utilisé au sein de l'I.C.E.M., qui met en relation des camarades souvent éloignés les uns des autres, qui leur permet de discuter par écrit autour des problèmes pédagogiques qui leur sont communs, et de confronter leurs expériences.

Ces expériences, effectuées sous le signe du tâtonnement expérimental, aboutissent à des résultats décevants pour certains, encourageants pour la plupart. Quels qu'en soient les résultats, elles se doivent d'être discutées, puis synthétisées. L'exploitation des questions soulevées par les expériences d'auto-gestion décrites dans le document ICEM n° 7 « Vers l'auto-gestion » est loin d'être achevée. Nous espérons sensibiliser un peu plus les camarades au grand travail de confrontation qui est la condition première de nos progrès pédagogiques. (P. Yvin)

Nous communiquons aujourd'hui des extraits d'un cahier de roulement régional, auquel ont participé les camarades suivants :

André MATHIEU : CES Chantenay, 44 - Nantes (6° Transition)

Nadine BOUYER : CES Pont-Rousseau, 44 - Rezé (6° Transition)

Joëlle JOUNOT : CEG La Gentillierie, 35 - St-Servan (4° Pratique)

Claude COUPÉ : Ecole Publique, 35 - Gosné (Cours Moyen).

A. MATHIEU : L'année dernière ma classe (6° Transition) était formée d'élèves venant de classes différentes et pour la première fois filles et garçons réunis.

Pendant un mois et demi j'ai essayé d'attendre que ce groupe disparate fasse lui-même l'apprentissage de la vie en commun et trouve les structures lui permettant d'abord de vivre et ensuite de travailler.

Je n'intervenais seulement qu'à la demande de ceux qui avaient besoin de moi. Le reste du groupe étant livré à lui-même. Résultat : peu ou pas de travail et un bruit épouvantable souvent émaillé de disputes. Beaucoup de discussions anarchiques avec une quantité d'idées (souvent bonnes) émises. Des leaders se sont dessinés et ont disparu. Le groupe livré à lui-même se cherchait, tournait en rond désespérément et retombait dans le chaos.

Le journal mural fleurissait et, à travers lui, on peut facilement reconstituer le tâtonnement du groupe.

À deux reprises les enfants m'ont demandé de prendre la classe en main, de les faire obéir et en désespoir de cause de les punir. Ces deux fois-là j'ai refusé d'assumer ce rôle.

À chaque fois le groupe est reparti à la recherche d'un nouveau leader à qui, une fois installé, ils ne reconnaissent aucune autorité.

Une coopérative avait été instituée et au cours des réunions le même problème se reposait.

Le bureau désigné par le groupe et de l'autre côté le reste de la classe, réclamant de ce bureau une tutelle qu'il était incapable d'assumer.

L'autogestion se déroule suivant un processus que l'on retrouve souvent dans tous les groupes enfants ou adultes.

— Proposition

— Discussion

— Décision

— Application

1) *La proposition* : C'est la phase la plus facile.

2) *La discussion* : Les difficultés commencent, car l'écoute n'est pas installée dans le groupe. Les idées s'amoncellent et les questions restent sans réponses. Tout ceci crée un climat de tension que le groupe est incapable de surpasser.

Plus personne n'écoute, rebellion, et la discussion n'est plus possible.

Pendant longtemps les réunions n'ont pas dépassé ce stade-là.

3) *La décision* : les enfants se trouvent placés devant un choix à faire entre plusieurs solutions.

Le vote leur paraît le moyen le plus pratique pour régler la décision or comme la discussion n'a pas été suffisamment solide et éclaircie, ce vote est presque aussitôt remis en question. Ils revotent ainsi plusieurs fois de suite pour retomber dans une nouvelle discussion et le cercle vicieux recommence.

4) *L'application* : lorsqu'enfin la décision est prise, reste le stade le plus critique de l'application.

Qui a autorité dans le groupe pour faire appliquer la décision face au déviant qui ne tarde pas à se manifester ? C'est le recours à la force physique et cela n'arrange pas les choses.

Le groupe se retourne alors vers le maître qui en fait est le seul qui puisse intervenir quand les forces vives du groupe sont épuisées. Si le maître refuse à nouveau ce rôle, la décision prise reste inappliquée et n'est plus qu'un souvenir. Le groupe se trouve complètement paralysé et chose plus grave en position d'échec. Où se situe donc l'intervention du maître ?

C. COUPE : Je suis aux prises avec le même problème.

N. BOUYER : Parfois la décision est simplement oubliée.

J. JOUNOT : Oui, pour moi, c'est grave et j'essaie dans la mesure du possible d'éviter cet échec. Ici se place l'intervention du maître : le maître aidant.

A. MATHIEU : Sur d'autres problèmes plus complexes peut-être pour les enfants (ou alors la motivation est faible), ils ne parviennent pas encore à prendre une décision. Ainsi la semaine dernière ils m'ont demandé pourquoi on ne faisait pas de sciences ; je leur ai retourné la question à laquelle ils ont trouvé deux réponses : un exposé en retard et le manque de propositions. La classe a fixé la date de l'exposé, mais a refusé d'envisager les activités scientifiques susceptibles de l'intéresser.

Je vois un frein à la prise en charge du groupe par lui-même. En dehors du fait qu'il lui faut du temps pour découvrir des techniques facilitatrices, j'ai remarqué surtout cette année qu'il accueillait dans la plus grande indifférence les propositions émises par quelques élèves (3 environ). Il m'est arrivé une fois de reprendre une de ces propositions parce que j'y tenais (influence du maître) et de demander à ce qu'elle soit discutée par tous, afin que nous prenions une décision. Est-ce démocratique, ou pédagogique de forcer ainsi les choses ?

J. JOUNOT : Personnellement, je n'aurais fait ni l'un ni l'autre. Mais ne peut-on imaginer de les aider par un jeu de questions (à eux de chercher la réponse). Il me semble inconcevable de laisser mijoter ainsi des enfants. Personnellement je m'y refuse.

A. MATHIEU : C'est toi qui tranches et qui étiquettes une attitude. Imagine la même prise de position sur l'organisation de la classe avec les élèves. Je l'ai essayé, sur une telle prise de position, je fais immédiatement basculer la décision : les enfants ne sont pas à égalité avec l'adulte, pour défendre leur point de vue (arguments, expérience, vision des choses, maîtrise, etc.)

N. BOUYER : J'ai remarqué, au cours du mois d'octobre, que certaines décisions rares étaient appliquées immédiatement sans problème, mais ce n'était pas le cas pour la plupart.

Ainsi, pour ce qui concerne la remise en cause du genre texte libre, la mise en route de certaines responsabilités, les décisions étaient appliquées.

Il se présente aussi des situations intermédiaires : ainsi, le 2/12 il est décidé que chaque semaine, chaque équipe mettra au point un texte libre choisi parmi la production des membres de l'équipe. Le jour et l'heure sont même fixés : le vendredi de 11 h à 12 h. Immédiatement, chaque équipe choisit son auteur. La règle a été appliquée deux fois.

Au cours du 1^{er} trimestre, je ne suis intervenue que sporadiquement : parfois, je laissais faire ; à d'autres moments très rares, je rappelais la décision.

Depuis la rentrée, je suis intervenue une fois très fermement, car des gens extérieurs à l'école étaient concernés. Bref, d'une façon générale, je les ai laissés baigner dans l'échec.

Ce matin (20-1), une équipe fait des propositions d'action pour venir en aide à des travailleurs étrangers. Réaction immédiate de plusieurs : « Oui, mais il ne faut pas que ce soient des paroles ; il ne faudrait pas faire comme pour la camarade de Martine » suit le rappel d'une décision prise en octobre et que je pensais enterrée.

Maintenant que la prise de conscience est faite — j'interviendrai fermement — à *chaque fois* qu'une décision est prise.

Je me pose une question : est-ce que la prise de conscience a évolué normalement comme un fruit vient à maturité ? ou bien est-ce que ma dernière intervention n'a pas agi en coup de boutoir ?

J. JOUNOT : Influence du maître ? Et pourquoi pas simplement, envie, pour toi aussi, de vivre avec le groupe. Celui-ci ne peut-il admettre que tu aies aussi le droit d'avoir des désirs ? Forcer le cours des choses ? C'est beaucoup dire, à moins que cela ne devienne systématique. Forcer ? Si les miennes, après discussion ne sont pas d'accord, il me sera impossible de forcer.

A. MATHIEU : Entièrement d'accord ! Mais as-tu les mêmes moyens que Pierre ou Paul, élèves de ta classe, d'exprimer et de réaliser ces désirs ? Tes moyens ne sont-ils pas plus puissants que les leurs ? Chacun doit pouvoir se réaliser, le maître y compris, mais chacun se réalise-t-il dans ma classe ? Je n'en sais rien.

Le maître propose une technique qui permettra de mieux voir la question. Les enfants n'accepteront cette aide que lorsqu'ils auront épuisé tous les moyens de s'en sortir. Ils sont à un certain moment en position d'échec, ils ne savent plus. Le maître propose alors un autre moyen qu'ils ne connaissent pas. Si ce moyen est bon et leur permet d'avancer, ils ne tarderont pas à le faire leur. Je pense que c'est pédagogique ! Je pense que c'est démocratique dans la mesure où ils peuvent rejeter, ce qu'a proposé le maître.

Un exemple : un samedi, la réunion de coop : le vrai bazar. Impossibilité de discuter.

La présidente passe sur les questions, le groupe réagit en disant qu'il voudrait savoir ce qui va être décidé. Le bazar continue jusqu'à la fin de l'heure.

Je n'interviens jamais dans les réunions de coopérative sauf pour demander :

— Peut-on acheter ceci ?

— J'aimerais savoir si je dois préparer ceci ou cela, ou à la demande pour répondre à une question qui m'est adressée.

Je veux dire que je n'interviens jamais quant à la façon dont se déroule la réunion, pendant la réunion.

Le lundi : au plan de travail je fais cette fois l'analyse de ce qui s'est passé samedi. On ne pouvait pas discuter, tout le monde s'énermait, etc.

Je propose un moyen pour s'en sortir :

1°) J'écris les questions de l'ordre du jour les plus urgentes

2°) Ceux qui ne sont pas intéressés peuvent faire autre chose mais ils ne pourront pas remettre en cause *le travail* des copains.

3°) On s'organise en Philips 6.6.

4°) Les rapporteurs feront lire leur rapport à l'ensemble du petit groupe, pour qu'il n'y ait pas déformation et contestation.

5°) On essaiera de dégager une position commune aux 4 groupes.

6°) On essaiera de trouver autre chose si cette formule ne marche pas.

Vingt minutes après, la décision concernant les 2 questions était réglée à la satisfaction de tous ceux qui avaient participé (20 — 2 soit 18).

Depuis j'ai vu reprendre cette formule de travail qu'ils connaissaient pourtant depuis l'an dernier ; je l'avais alors proposée pour faire un sondage et connaître leur opinion sur une réflexion du journal mural : (« la classe de transition est une garderie »). Ils ne s'en rappelaient plus car ils n'en avaient pas un besoin pressant comme cette fois-ci : sortir de leur impasse, surmonter leur échec de la réunion.

Dans nos classes nous ne sommes jamais autant écoutés qu'au moment où le groupe ayant épuisé ses ressources sent le besoin d'une aide extérieure pour effacer un échec. Mais faut-il encore les laisser arriver à ce stade de l'échec, sur lequel il ne faut pas les laisser, quitte alors à forcer ?

C. COUPE : Dans ma classe, je retrouve les mêmes problèmes que ceux d'André, c'est-à-dire :

Au niveau de la décision prise par vote, souvent avant même d'être discutée et contestée aussitôt après, et au niveau de l'application. Combien de décisions prises dans l'enthousiasme général sont restées à l'état de décision et oubliées ! Je pense alors comme Joëlle que je dois intervenir pour faire exécuter ce qui a été décidé. Ce rôle ne me plaît pas et là je ne me sens plus moi-même.

J'ai aussi parfois des problèmes au niveau de la proposition. Par exemple quand on élabore le plan de travail pour la semaine j'ai ceci : on va faire du calcul, une dictée, de l'histoire, etc. Il est rare qu'on me propose un sujet précis. Je dois avouer toutefois que depuis le mois de décembre on me propose comme sujet d'études, des animaux : le tigre, le lion, l'éléphant. Chaque enfant fait un exposé sur l'animal qu'il a choisi. Depuis décembre, c'est le sujet de prédilection et je trouve que cela devient fastidieux. Cette semaine un élève a lancé une idée : faisons des recherches sur les esquimaux.

Nous avons décidé d'étudier l'histoire des transports, nous avons travaillé une semaine ou deux et nous en sommes restés à l'antiquité.

Le plus souvent je dois faire des propositions et les enfants choisissent. Est-ce que dans les propositions que je fais, il en existe vraiment une qui les satisfasse ?

Autre problème, mais en est-ce vraiment un ? Le groupe n'est pas encore parvenu à se donner une structure bien définie. On ne voit pas bien le rôle du président, par exemple, il est toujours contesté. On s'en occupe peu et pourtant les discussions se déroulent à peu près dans le calme.

N. BOUYER : Qu'appelles-tu, Président ? Quel rôle doit-il jouer ? Comment est-il parvenu à ce statut ?

J. JOUNOT : Chez moi, le Président était jusqu'alors volontaire.

Son rôle ?

— Veiller à ce que chacun soit bien à l'atelier où il est inscrit.

— Répondre aux besoins dans la mesure du possible ou me demander d'y répondre.

— Veiller au respect de l'ordre, des lois.

— Animer l'entretien du matin, le conseil du soir.

Comment sont-ils arrivés à ce statut ? Par tâtonnement, après essais, discussions en Philips... L'intérêt pour moi, c'est de « voir » l'enfant sous un autre jour, et souvent j'assiste à une véritable métamorphose.

Président tyran : il a alors les pires difficultés avec le groupe qui le rejette.

Président efficace : diligent, silencieux. Quelle valorisation pour lui, quant à la critique du conseil, les camarades le félicitent. Et j'ai l'impression que ces félicitations sont naturelles et qu'elles ne tombent pas dans la mièvrerie.

Depuis peu, j'ai proposé : « Et si on prenait l'ordre alphabétique, pour les présidents ? » Brouhaha, cris de grives effarouchées... Et puis tout va très bien, et je m'aperçois que celles qui n'ont jamais été volontaires, sont loin de faire les plus mauvais présidents.

Je pense qu'il fallait là encore donner le coup de pouce : on n'osait pas sans doute, et la part du maître revenant à dynamiser le groupe.

C. COUPE : Deux faits :

1^{er}) Un mardi matin, au plan de travail est prévu :

première heure : entretien, lectures de textes, récitation ;
deuxième et troisième heure : travail individuel sur fiches, bandes.

La deuxième heure se passe bien ; dès le début de la troisième heure le brouhaha est général. « On ne s'entend plus », crie quelqu'un dans la salle. On s'arrête de travailler et on essaye de voir ce qui se passe. Chacun donne rapidement son point de vue et il apparaît que trois heures organisées de cette manière c'est trop long. A partir de cette prise de conscience les enfants eux-mêmes remettent en cause tout leur plan de travail de la semaine conçu presque tous les jours sur le même modèle. Ils établissent, seuls mais non sans peine, le schéma suivant :

1^{re} heure : Travail collectif (entretien, textes, lectures)

2^e heure : Travail individuel

3^e heure : Travail collectif (corrections de textes, ou calcul vivant)

Après-midi : Travail en ateliers - Education physique. Je suis persuadé que là il y a eu autogestion et prise en main du groupe par lui-même. Ce fait date de janvier. Depuis ce temps la classe a conservé le même schéma. Il ne s'est rien produit de vraiment élaboré par le groupe seul.

2^e) Le 21 avril : 13 h 30 à 15 h, prévu au plan de travail recherches sur l'Espagne. Ceci a été demandé par l'ensemble à la suite d'un texte libre écrit par un garçon qui est allé

en Espagne pendant les vacances de Pâques. Nous avons réuni un certain nombre de documents. Les enfants établissent avec mon aide un questionnaire. Celui-ci étant établi je demande aux élèves de chercher les réponses à ces questions. Dans un premier temps tout va bien. Chacun, à l'aide des documents que nous avons, fait ses recherches.

Au bout d'une demi-heure, j'interviens pour donner des explications afin qu'on n'aille pas trop à l'aventure (c'est, je pense, une erreur), je m'aperçois que des élèves (les 3/4 environ) n'écoutent pas et se mettent à bavarder. J'ai une réaction violente et je laisse tomber mes explications en disant : « Débrouillez-vous seuls, mais vous ne sortirez que quand le travail sera fini ». Je continue alors à faire au tableau la carte que je dessinais, tout en ayant conscience des murmures dans mon dos. Au bout de quelques instants un élève (le président de jour), m'appelle et me dit : « Nous avons décidé de ne plus travailler sur l'Espagne, on en a assez ». Je constate en effet que tout le monde est d'accord. « Alors faites ce que vous voulez, organisez-vous. » Une discussion s'engage et les enfants modifient leur plan de travail de l'après-midi sans que j'ai à intervenir une seule fois.

Ils sont toutefois très étonnés que je n'aie pas réagi en les obligeant à faire ce qu'ils avaient d'abord décidé.

Le soir lors du bilan de la journée, la discussion revient sur le tapis et je montre aux enfants qu'ils ont pris en main leurs propres activités de la journée et que j'ai voulu les laisser faire pour voir ce qu'ils pouvaient réussir. Je leur ai expliqué que mon silence n'était pas dû au fait que j'étais fâché de leur attitude mais bien plutôt que je voulais voir de quoi ils étaient capables.

Voici donc deux faits assez espacés les uns des autres qui me laissent présager que mes élèves sont capables d'une part de décider quelque chose et d'autre part d'agir seuls. Ils sont également capables d'avoir une réaction, violente même, dans une situation donnée qui les brime. Ce ne sont plus des moutons qu'on dirige comme on veut et pour moi ce côté est positif. Maintenant il faudra les amener à construire. Ils ont pris conscience qu'ils peuvent décider et faire eux-mêmes, je pense que maintenant ils auront envie de le faire plus souvent.

