

4. Description et vie de la communauté coopérative quand elle existe :

- Ecllosion de la communauté : quels sont les critères ?
- Ses tâches, son fonctionnement ;
- Ses institutions, ses outils ;
- Régime des droits et des devoirs des individus ;
- La communauté et le « programme scolaire » ;
- La communauté dans l'école qui n'en est pas une.

Vous pouvez donc participer à ce travail, par écrit, si vous travaillez habituellement « ailleurs » :

- Soit en aidant à la mise au point du plan ;
- Soit en envoyant la description d'un moment de classe.

Vous pouvez aussi participer par votre présence physique aux réunions où l'on analysera et critiquera ces moments.

Chaque « auteur », c'est-à-dire chaque « donneur », pourra aussi « recevoir », car tout moment décrit publié fera l'objet, par écrit ou en réunion, d'une élucidation et d'une critique coopérative. Pour être auteur, il suffit d'avoir tenté quelque chose dans sa classe et de choisir parmi la multitude de problèmes, de conflits, de joies, de dépassements, etc.

Une technique simple et utile, c'est de relever ces moments pour son cahier-journal, et d'en envoyer un double à :

René LAFFITTE
n° 30, « Au flanc du côteau »
Maraussan, 34370 Cazouls-lès-Béziers

LE MAITRE ET LES INSTITUTIONS ELABOREES PAR LA CLASSE

Transcrit par Claude DUPUIS
Maisons, 28700 Auneau
(débat enregistré)

Jacques ARMOIRY a accueilli Bernard THIREAU et Serge JOSEPH le lundi 20 octobre accompagnés de quelques élèves. Le mercredi suivant, nous assistons à une demi-journée de classe le matin et nous discutons...

Serge JOSEPH. — Lundi, j'ai dit à Bernard que j'avais pris une bonne leçon de non-directivité dans la classe de Jacques. Il y a des moments où je ne peux pas m'empêcher d'intervenir !

Bernard THIREAU. — Mais, en fait, est-ce que tu dois t'effacer ? Est-ce que tu n'as pas tous les mêmes droits que tous les éléments qui composent le groupe ?

Claude DUPUIS. — Ça n'est pas vrai ! C'est spécieux comme argument ! Tu n'as pas les mêmes droits que les enfants !

Bernard. — Je ne sais pas, je pose la question.

Jacques ARMOIRY. — A partir du moment où tu intervies, c'est l'adulte qui parle. J'ai fait l'expérience et je me suis retenu à la table de les laisser sans intervenir, au début de l'année. Je disais à Renée : « *Mais bon sang ! Je ne pige pas ! Tu me dis que tes gosses sont « bien »... Réunion de coopé : il faudrait faire ça...* » Je ne disais rien. Tu avais un silence pesant, un malaise. Ils n'osaient pas...

Claude. — Ils croyaient que tu étais fâché !

Jacques. — Oui ! Ils croyaient que j'étais fâché ! Ou ils se demandaient ce qu'il fallait dire pour me faire plaisir. Ça a été pénible. Ça n'a duré que quelques jours. Et puis, j'ai dit : « *Ça ne peut pas continuer comme ça. Il faut trouver des solutions pour tout le monde parle.* » On a essayé de trouver des solutions : un ne parlait pas parce qu'il avait peur du maître. Nous avons établi un règlement...

Bernard. — « *Il est interdit d'avoir peur du maître !* »

Jacques. — Non ! C'était : « *Quand le maître s'énerve trop, il faut le lui dire.* » Ça ne s'est pas encore produit. Ils sont arrivés, petit à petit, à se débloquer. Mais ça a été long et difficile. Maintenant, j'interviens beaucoup plus souvent qu'en début d'année. Je ne veux pas non plus intervenir systématiquement. Lorsque le gamin a parlé du Tyrol dans son texte libre, j'aurais pu dire : « *Eh, dis donc ! C'est bien le Tyrol !* »

Pierre AMOURETTE. — Il y a deux choses là : l'intervention du maître au niveau des institutions et l'intervention au niveau de la connaissance.

Je pense que l'enfant peut intervenir contre le maître au niveau des institutions quand elles sont clairement établies et que le maître les a acceptées de même que les enfants. Il m'arrive relativement souvent d'être mis en défaut par des gosses qui me disent : « *Non ! ça, vous n'avez pas le droit de le faire !* » Par exemple, j'ai le défaut d'aller très vite et vouloir tout faire et le plus rapidement possible en négligeant certains points de détail. Les enfants s'en aperçoivent, si bien que, pendant un certain temps, ils ont calqué leur attitude sur la mienne. Ils entreprenaient beaucoup de choses, qu'ils définissaient, mais toujours en négligeant des points de détail. Jusqu'au jour où les institutions ont fait que j'ai été obligé de me ralentir. Il fallait

ranger et quand il faut ranger, on saute beaucoup moins vite d'un travail à un autre, puisqu'il faut ranger, puisqu'il faut faire un tas de trucs accessoires — qui semblaient accessoires au début — pour moi, quand je suis individu isolé, mais quand je suis dans une classe, ce n'est pas du tout accessoire, parce que ça ne permet pas la vie normale de la classe. Si je ne range pas un marteau, les enfants ne pourront pas le trouver là où je l'ai laissé tomber.

Donc, sur des problèmes d'institution, je pense que les enfants peuvent intervenir facilement. Par contre, sur des problèmes de connaissances, le maître peut intervenir clairement. Il ne faut pas réserver ses réponses car les enfants savent très bien que le maître connaît plus de choses qu'eux. Il est tout aussi clair que les enfants nous apprennent des choses. Certains enfants, dans la classe, font des choses beaucoup mieux que moi et je ne suis pas du tout culpabilisé de le reconnaître. Je ne le reconnais pas verbalement mais par mon attitude et les enfants s'en aperçoivent très bien. Par exemple, au crochet ou quelque chose comme ça, ils sont plus forts que moi.

Je ne crois pas que ce soit une bonne solution de laisser tout aller...

Nicole THENAISY. — Le maître sans intervention dans la classe...

Pierre. — A la limite, tu peux laisser s'installer un certain climat qui fait que tu pourras récupérer le mieux possible, à ton profit, la vie de la classe.

Certaines choses, dans la classe, automatiquement, vont t'agresser, au niveau des activités : « *Ah, s'ils commencent comme ça, à faire ça, que vont penser Untel, Untel, Untel... ça n'est pas possible.* »

Les enfants n'ont pas nos barrières. Par exemple, moi, je suis arrêté par l'administration.

Claude. — Nous sommes d'accord. Je ne pense pas être un observateur dans la classe. Je suis un intervenant, oh combien ! Moi aussi, je suis assez directif. Nous sommes tous plus ou moins directifs. J'ai déjà parlé de ces histoires-là aux enfants : que nous ne pouvions pas faire ce que nous voulions, que certaines connaissances devaient être acquises, etc. Ils le savent.

Pour reprendre ce que j'ai dit tout à l'heure, même si on se dit : « *je vais intervenir à l'égal d'un enfant* », il ne faut pas se leurrer, ce n'est pas vrai ! Je suis le maître ! Il faut faire bien attention à ça, si on essaie d'aller vers l'autogestion. Se dire : « *Mes interventions ne sont pas des interventions d'enfant* » et essayer de rétablir la balance. Tu vois ?

Pierre. — Ma réponse allait dans ce sens. Par exemple, je ne pense pas que je vais pouvoir dire : « *maintenant, je suis fatigué, eh bien, à trois heures, on fait gym.* » Les enfants m'arrêteront.

Claude. — Tout à fait d'accord. Il m'est arrivé l'histoire inverse, l'an dernier. Les enfants connaissaient l'horaire officiel et ils

m'ont rappelé à l'ordre plusieurs fois en me disant : « *Monsieur, c'est l'heure de la gym, on y va !* »

Pierre. — C'est le problème des institutions, des règles du groupe.

Si un jour tu vas contre l'avis de la classe en disant : « *D'accord, c'est une règle, je suis fatigué, je n'en peux plus* », eh bien, tu es pris en défaut sur tout. Là, tu vois, il n'y a pas hypocrisie. Dans la connaissance, il peut y avoir hypocrisie. Tu peux réserver ta réponse. Tu peux manipuler le gosse pour qu'il découvre peu à peu tout un tas de choses, mais au niveau des règles, ça n'est pas possible.

La règle, on la respecte ou on ne la respecte pas. Ou alors, si elle n'est plus bonne, on la change ; mais on la change au niveau du groupe.

Claude. — C'est pourquoi les règles de vie de la classe doivent être remises en question périodiquement ou s'il se pose un problème.

Jacques. — Selon les besoins du groupe.

Au début de l'année, dans ma classe, les exposés étaient présentés à la classe. Cette décision avait été prise par les enfants. Certains ont posé le problème suivant : « *Est-ce qu'on peut continuer un travail, une activité pendant l'exposé ?* »

Les autres ont répondu que c'était interdit, que chacun devait suivre l'exposé. Il a fallu que j'intervienne pour leur faire remarquer qu'une décision n'était pas prise jusqu'au mois de juin, qu'elle pouvait être remise en cause. Autrement dit, ils avaient tendance à se réprimer eux-mêmes en fonction d'une décision qui avait été prise.

Serge. — Je crois que nous avons tous des enfants plusieurs années de suite. Est-ce que vous n'avez pas constaté que les anciens avaient tendance à imposer au niveau groupe ce qui avait été décidé antérieurement ?

Bernard. — C'est pour cette raison que je disais tout à l'heure qu'il était nécessaire que cette expérience (la visite dans les classes par un maître accompagné de trois ou quatre enfants) se poursuive parce que c'est une possibilité d'information de l'enfant dans un autre milieu qui lui permet de réfléchir, revenu dans sa classe, avec ses camarades.

Pierre. — Il y a ce fait que les institutions soient reprises. Mais il y a aussi le fait que des gosses qui, au départ, n'étaient pas très structurés sur le plan social, ne sont pas structurés en un an. C'est-à-dire, qu'en une année, ils ne sont pas rééquilibrés par rapport à leur scolarité antérieure. J'ai noté que cette année, sans reprendre d'une façon systématique les institutions de l'an dernier, qui étaient moins vécues, moins ressenties comme un besoin par la classe, puisqu'elles étaient imposées par moi, ils s'en servent mais en les aménageant. Je veux dire par là qu'il ne serait pas bon non plus d'aller contre ce besoin de sécurité des enfants en début d'année. Il faut un point de départ.

Serge. — Oui, mais ces enfants qui arrivent dans la classe ont eux aussi besoin de faire leurs expériences.

Pierre. — Ils vont les faire.

Serge. — J'ai un peu peur que la présence des anciens fausse un peu leur tâtonnement.

Pierre. — Ça ne fausse pas leur tâtonnement, c'est LEUR tâtonnement. Tu n'y peux rien ! Tu as un certain nombre d'institutions dans la classe. Elles sont là ! Tu étais d'accord avec ces institutions l'an dernier et parce que c'est la rentrée, tu dis : « *Hop ! arrêtons tout. On recommence à zéro.* » Ça n'est pas possible ! C'est comme les collègues qui te disent : « *Au C.P., le gosse est neuf. On va pouvoir démarrer.* » Tu vois ? C'est faux, parce que l'enfant a un acquis et il faut partir de cet acquis. Je crois qu'il faut partir d'un point et progresser. Ne pas valoriser l'enfant plus structuré sur le plan social par rapport à un autre qui ne l'est pas, qui va intervenir n'importe quand, qui n'aura pas les mêmes règles. Il faut valoriser les deux attitudes. Il ne faut pas rejeter l'un pour l'autre. Ils ne sont pas au même stade.

Serge. — C'est difficile à réaliser, ce que tu dis là.

Pierre. — Ça se réalise dans ma classe cette année. Les enfants qui arrivent ne vont pas se sentir brimés par les institutions existantes mais ils vont réagir. Ils vont donner d'autres réponses. Ils ne vont pas calquer leur attitude sur les anciens. Ils vont poser des questions si ça ne leur convient pas.

Claude. — Je suis tout à fait d'accord avec ce que dit Pierre. Mais il y a quand même une gêne lorsqu'on a les enfants deux

ans de suite. J'ai ressenti une certaine complicité entre les anciens et le maître. Je me demande si les nouveaux ne sont pas gênés par ça. Je vois, avec les C.M.2, nous avons un vécu. On se comprend parfois à demi-mots et les petits, les C.M.1, qui arrivent, j'ai l'impression qu'ils sont un peu gênés.

Serge. — De là à la routine, il n'y a pas loin.

Claude. — C'est vrai !

Pierre. — Cette connivence va être remise en cause par un bazar organisé des gens qui arrivent : « *On ne fait pas attention à nous. On fait comme si on n'existait pas ; eh bien, on fait n'importe quoi.* »

Claude. — Tu prends un cas extrême !

Pierre. — Tu sais, ça arrive en début d'année ! On a tendance à aller vers les enfants qu'on a eus l'an dernier parce qu'on se connaît. Un enfant que tu négliges va te le faire tout de suite comprendre parce qu'il va attirer ton attention.

Serge. — Il me semble que les anciens sont arrivés à une certaine situation par un cheminement et qu'il est dommage que les nouveaux ne connaissent pas ce cheminement, qu'on les amène tout de suite à un certain stade. C'est un problème que je pose.

Pierre. — Le cheminement que nous avons suivi avec les enfants, l'an dernier, a été très dur à supporter, tout au moins pour moi, car j'avais des enfants assez perturbés. Je suis assez content — et c'est pourquoi je le défends — que certains enfants aient un acquis, au niveau de la prise de parole, par exemple, ou alors, ils ne vont pas commencer une activité et la laisser tomber pour aller à une autre, ou balancer des pots de peinture par terre, des choses dans ce genre-là à la fin de la journée, je ne pouvais plus tenir. Je ne dis pas que je vais automatiquement dévaloriser un enfant qui fait tomber des pots de peinture parce que l'an dernier, on s'organisait pour que ça ne tombe pas. Il est sûr que les autres voyant que les ateliers s'organisent d'une certaine façon auront moins d'échecs. Ce sera peut-être moins formateur dans la mesure où ils auront moins d'échecs. Par exemple, l'an dernier, les filles perdaient les aiguilles à coudre. Elles se sont organisées pour ne plus les perdre. La fille qui arrive et qui voit qu'on ne perd plus les aiguilles n'aura pas connaissance du processus qui a conduit à cette organisation, c'est sûr !

Claude. — Les autres peuvent lui expliquer. Ils ont quand même un rôle tutélaire vis-à-vis des nouveaux.

Pierre. — Bien sûr et je ne crois pas que ce soit nocif.

Jacques. — Dès la rentrée, les anciens proposaient l'emploi du temps de la journée tel qu'ils l'avaient vécu l'an dernier, ce qui manifestement ne répondait pas aux besoins du jour. Alors, je suis intervenu pour dire qu'ils bâtissaient un beau cadre, mais vide. J'ai proposé : « *On va travailler et, au fur et à mesure, on verra comment on va s'organiser.* » Certaines choses ont été reprises, d'autres ont été abandonnées mais ça a été pénible parce que j'ai dû assez longtemps lutter et intervenir en disant : « *Ce qui est proposé ne répond pas à un besoin.* »

Pierre. — Tu luttais d'une façon individuelle, en tant qu'adulte. Je ne crois pas que l'on puisse, en tant qu'individu, s'ériger contre une institution de groupe. Tu as abandonné les enfants. Tu étais bien d'accord avec les institutions de l'an dernier !

Jacques. — Qu'est-ce qui se serait passé alors ?

Pierre. — Ou bien les nouveaux auraient été assez forts pour dire : « *ça suffit !* » ou ils se seraient désintéressés. Le problème se serait posé alors de savoir pourquoi certains se seraient désintéressés de la vie du groupe. A ce moment-là, le groupe pouvait répondre, en prenant ta défense. Ton attitude me semble se rapprocher de celle d'un téléguidage d'adulte comme pour la connaissance. Les enfants ne peuvent pas aller contre ta connaissance parce que c'est un fait. Aller contre des institutions qui ont été vécues et aller contre parce que tu as changé d'année, je ne trouve pas que ce soit une intervention adéquate.

Un enfant qui t'aurait suivi sur les institutions parce qu'il serait affectivement lié à toi, eh bien, si tu abandonnes les institutions, tu l'abandonnes affectivement. Tu le désavoues, je trouve ça grave.

Jacques. — Le cas ne s'est pas produit.

Tu sais ce qui s'est passé. Les anciens reprenaient ce qui s'était fait l'an dernier, ni plus ni moins. Les nouveaux n'auraient pas compris pourquoi on fait telle et telle activité le vendredi par exemple. C'est pourquoi je suis intervenu. L'acquis ne doit pas être figé. L'emploi du temps proposé, c'était la routine.