Outils et techniques

PROBLEME MATHEMATIQUE...

(Ce texte fait suite à «Genèse de la coopérative» publié dans L'Educateur nº 13 du 10 mai 1976.)

Geneviève LAFFITTE 6e S.E.S.

Au conseil du lundi, Thierry R. fait une proposition: «Je propose que quand on a beaucoup de responsabilités, on n'en prenne pas d'autres parce que, après, on les fait mal et ça marche mal.»

Après un bref échange de vues, il en ressort que certains sont d'accord avec Thierry, alors que d'autres prétendent que «avoir beaucoup de responsabilités, ça veut rien dire parce qu'il y en a qui sont «grandes» et d'autres qui sont «petites».

Après un vote sur la proposition, on ne peut pas se départager.

Je propose alors de faire un bilan des responsabilités à partir du relevé des responsabilités de chacun, en tenant compte de ce qui venait d'être dit, et de le présenter au prochain conseil, c'est-à-dire le lendemain.

J'avoue que lorsque j'ai fait cette proposition, je n'avais aucune idée de ce que je pourrais faire des 62 responsabilités distribuées par le conseil, depuis octobre (certaines reposent sur 2 élèves).

Et comme le lendemain je ne voyais toujours pas comment amener ce bilan, j'ai pensé qu'au moment du calcul collectif, on devait pouvoir faire quelque chose.

Je résume la discussion du conseil de la veille, en insistant plus sur la notion de «grandes et petites» responsabilités que sur leur nombre.

Je rappelle quelques types de responsabilités (connues de tous) et on n'est pas toujours d'accord sur l'importance et la nécessité d'une responsabilité.

- Pour Alain par exemple : «Etre responsable de l'argent de la classe, ce n'est pas tellement important, on peut se passer de l'argent ; ça n'empêche pas de faire marcher la classe l'» D'autres estiment : «Si on n'a pas d'argent, on n'a pas de matériel.»
- Pour Eric : *«Etre responsable des animaux morts, c'est important.»* (C'est une de ses deux seules responsabilités et pourtant, il n'a pu assumer cette responsabilité qu'une fois depuis qu'il l'a.) Pour d'autres, évidemment, *«on pourrait s'en passer, ça ne sert à rien, il y a jamais d'animaux morts !...»*

Pour la deuxième fois, je ne voyais pas comment m'en sortir et apparemment les enfants allaient encore entamer des discussions sans fin.

Je leur demande de prendre une feuille quadrillée et d'écrire en colonne les seize noms de la classe. Je leur indique que nous allons faire un graphique pour chacun. (Des graphiques, nous en avons déjà fait et puis ils rappellent ceux de «l'hôpital» (les températures), de la classe : les absences, le relevé du travail individuel = ligne qui se remplit au fur et à mesure que chacun avance son travail.) C'est cette dernière forme que nous allons appliquer ici.

Je résume les appréciations sur les responsabilités, d'après ce qu'on vient de dire : on estime qu'il y a des responsabilités dont on pourrait se passer, des responsabilités nécessaires, des responsabilités indispensables.

Je propose la démarche suivante : nous allons travailler tous en même temps, mais chacun estimera seul, à son idée, les différentes responsabilités en les notant de la façon suivante :

- Responsabilité dont on peut se passer : 1 carreau ;
- Responsabilité nécessaire : 2 carreaux ;
- Responsabilité indispensable : 3 carreaux ;

Et en notant chaque fois le numéro de la responsabilité : 1 2 3...

Ainsi, à la fin des seize noms, chacun a devant lui des bandes de différentes longueurs.

Je leur demande de compter le nombre de carreaux qu'ils ont attribués à chaque camarade et de le noter au bout de la ligne. Je leur dis : «Un carreau représente une unité de responsabilité »

Ci-dessous en exemple : estimations personnelles de Lulu.

															Nb. Resp.	Nb. Unit
Alain	1		2	3		4	T								4	6
Titin	1		2	3	4				189						4	6
Eric		1	2												2	3
Georges		1		2	3		4								4	7
Gilles		1	2		3										3	7
Guy	1	2	3		4										4	7
Jean-M.	1	1	2				3		4	5		6			6	13
Lulu		1	2		3				B	1		1011	I		3	6
Marie-A.		1	2 3		4											6
Pierre	1	-	2 3		4										4	6
Raoul C	Raoul C														0	0
Raoul R		1	2				3		1 2	4	750		AL II		4	10
Sylvie	1		2		3	4		5		6		7		8	8	15
Th. M.	1		2		3					ii (pe					3	7
Th. R.		1		2		3		5							5	8
Yves		1		2	3		4								4	7

Ce qui était à prévoir : un même élève a un nombre d'unités de responsabilité différent, parce que ses responsabilités (ou lui-même) sont estimées par plusieurs.

Et les discussions repartent sur le style : «Tu lui a mis moins d'unités que moi parce que tu penses que ses responsabilités ne sont pas importantes et moi je suis pas d'accord avec toi...»

La seule solution que j'entrevois alors, c'est de prendre, pour un même élève, le nombre minimum d'unités attribuées dans la classe et le nombre maximum et d'en faire la moyenne.

Je note au tableau ces deux nombres pour chacun, et chacun fait les moyennes.

Au fur et à mesure que les moyennes sont comptées, je fais au tableau le graphique de chacun avec les unités moyennes des responsabilités.

RECAPITULATION DU TABLEAU DES MOYENNES D'UNITES DE RESPONSABILITES

														Nb. Resp.	Nb. Unit.
Alain	1	1	1	V	17	1								4	5
Titin	7	1	1	1	1//	Ħ								4	5,5
Eric		1	1	a										2	3,5
Georges	1		1	1/	V	1	1	7					1	4	8
Gilles			1		V		V	1						3	7
Guy		1			1//	1	1	a						4	7,5
Jean-M.			1	1/	V	1	1/	1/	1	1				6	12
Lulu				1	V	Ħ								3	5,5
Marie-A.	1			1	1		1	17						4	8
Pierre	//	0	1	V.	10	1	1	1						4	7
Raoul C														0	0
Raoul R	//		1	1	\mathcal{U}	1		17						4	8
Sylvie				1	\mathbb{Z}		1	V	1		\overline{Z}	/ /	\overline{A}	8	13,5
Th. M.	\mathbb{Z}		1	1/2	W	12	1/							3	7
Th. R.	//		1	1	V	1	1	V	1					5	10
Yves	1	1	1	1	V	1	1	U						4	7,5

Les remarques se font aussi au fur et à mesure :

 Alain, il a quatre responsabilités comme Titin, mais il n'a que cinq unités alors que Titin en a cinq et demi.

 Sylvie, elle a 8 responsabilités et 13,5 unités et Jean-Marie avec 6 responsabilités, il a quand même 12 unités.

- Y en a qui ont un petit graphique, comme Eric.

— Et comment ça se fait qu'avec rien que 5 responsabilités, Thierry R. ait 10 unités ?

Après ces discussions à voix haute, ces interrogations, des tentatives d'explications, ceux qui ont peu d'unités de responsabilités pressent ceux qui en ont beaucoup de dire s'ils abandonnent des responsabilités à d'autres ou s'ils en veulent encore.

La discussion d'hier pourrait commencer à partir de ce moment-là mais Sylvie, entre autres, demande qu'on lui laisse le temps de réfléchir jusqu'à jeudi : «Je peux pas me décider comme ça, il faut que je voie...»

Cette proposition est acceptée. Elle s'élargit à tout le monde : à ceux qui «en ont trop» comme à ceux qui «n'en ont pas beaucoup». Ça fait deux heures qu'on discute, qu'on estime, qu'on calcule, qu'on rediscute... La réflexion de chacun demande qu'on arrête.

AUTOUR DE L'EVALUATION DES RESPONSABILITES

Ont participé à la discussion : Monique GARCIA, Maurice ROCHARD, Janine PRUNAC, René LAFFITTE, Eliane GENYES, Geneviève LAFFITTE.

Synthèse de René LAFFITTE.

Le texte suivant, est la synthèse du travail de groupe fait le mercredi 14 avril autour de la description précédente. Il aborde et concerne plusieurs points du plan proposé par le module «Genèse de la coopérative» dans *Artisans pédagogiques* n° 3 de janvier-février 1976.

Ce qui est dit sur chacun des points ne doit pas être considéré comme une affirmation définitive, car nous serons amenés à le revoir à la lumière d'autres descriptions, d'autres témoignages.

Partage du pouvoir ? ou partage des privilèges ?

La question posée par les enfants au départ : «Que ceux qui ont trop de responsabilités n'en prennent pas d'autres, sinon ça marche mal», peut être interprétée comme une demande de partage du pouvoir.

Mais sitôt posée cette interprétation, se pose immédiatement la question :

- Partage du pouvoir ?
- Ou partage des privilèges ?

Dans cette classe, la maîtresse possède, en avril, de nombreux pouvoirs, «des» autorités certaines. Le français et le calcul collectifs, demeurent comme elle les avait imposés (sans aucune résistance des enfants à qui elle n'a pas demandé leur avis) en début d'année.

C'est elle qui amène l'idée de faire la liste des «responsabilités» (cette notion demandant d'ailleurs une étude particulière pour saisir son évolution dans l'esprit des enfants, au long de la naissance du groupe vers l'autonomie).

C'est elle qui amène l'idée de les évaluer par un code, et de ce fait, introduit un outil d'analyse (le graphique) qui a pour but de dépasser le vécu subjectif et immédiat : «pour ne pas discuter des heures pour rien».

Vie du groupe et matières scolaires Autour de la notion de mathématique «vivante»

Au départ, elle pense «on devrait pouvoir en faire quelque chose en calcul». S'agit-il d'une banale «exploitation» pédagogique de

la situation (et des élèves ?) afin de faire passer les notions de graphiques et de moyennes ?

Le fait que des enfants de S.E.S., donc, par définition instables, à l'attention fugace, passent deux heures à calculer, chercher, comparer, évaluer, discuter, fait déjà réfléchir (quand on sait que, après ces deux heures de «calculs», les enfants ont assumé une heure de «conseil de classe» où ils ont traité des affaires courantes, on est obligé de penser, que quelque chose, là, les «intéressait», les concernait directement, leur appartenait (à eux et à la maîtresse). Et si c'était justement, la vie même du groupe, son harmonie, sa gestion, sa cohérence ?

• Les enfants savaient depuis longtemps (parce que la maîtresse le leur a souvent signalé) que le calcul collectif pouvait servir à beaucoup de choses et non seulement à une seule (dispenser le savoir détenu par le maître). Qu'on pouvait entre autre s'en servir pour calculer ce qui était nécessaire à la gestion de la vie du groupe ; et à ses intérêts profonds.

Et les enfants avaient déjà, à plusieurs reprises utilisé cette possibilité :

- Pour peser l'écureuil qu'ils voulaient empailler ;
- Pour évaluer le nombre de rouleaux de tapisserie nécessaires pour tapisser les grands panneaux d'affichage;
- Pour comparer le poids des diverses boules de pétanque pour le concours organisé à Noël;
- Etc.
- Le tâtonnement expérimental collectif, l'acquis, le souvenir des expériences heureuses passées, ont fait qu'ils ont «marché» d'emblée. Mais, auraient-ils «suivi» s'ils avaient senti une «leçon scolaire sur les moyennes et les graphiques ?»

«Madame, on a déjà fait des graphiques I Pour noter le travail *individuel, pour noter les critiques et les félicitations... Et moi, à l'hôpital, pour la température...» Et les voilà en train de discuter parce qu'on n'attend pas la leçon mais parce qu'on parle et on fait des graphiques.

Est-il utile de préciser que la maîtresse n'a pas de fiches de préparation. En aurait-elle une que les enfants l'ignoreraient.

Justement, le centre d'intérêt, contrairement à ce qu'aurait peut-être pu souhaiter la maîtresse, reste l'évaluation et le partage des responsabilités. Ce qu'elle apporte c'est un moyen d'avancer dans la discussion ; c'est une situation vraie, parce que la maîtresse a renoncé à sa «leçon de calcul». La preuve : si le seul groupe «apte» à saisir les graphiques et les moyennes s'y était intéressé, aurait-on pu continuer ? La maîtresse répond : «Ca n'aurait eu aucun sens !»

Pouvoir donné, pouvoir conquis

Cela seul ne suffit pas à expliquer le fait que les enfants «prennent au sérieux» la situation.

Geneviève explique qu'elle a délibérément renoncé à «donner» le pouvoir aux enfants malgré eux, au départ. L'expérience passée lui a enseigné qu'une trop grande liberté, une absence totale de cadre habituel, «traditionnel», les angoissait, et les laissait sans repères affectifs et institutionnels : l'agressivité et l'angoisse en étaient les résultats les plus tangibles.

Elle a opté pour un «pouvoir conquis». A savoir que le rôle qu'elle s'est attribué est de permettre et favoriser la prise progressive des pouvoirs par les enfants, mais au rythme qu'ils choisissaient, aux moments qu'ils choisissaient, à la mesure de leurs capacités de vie collective. Elle favorise cela, en apportant, comme ici, des outils nécessaires pour :

- clarifier.
- évaluer,
- décider,
- appliquer les décisions.

Elle favorise tout désir de partage du pouvoir. Les enfants lui ont «arraché» entre autres depuis le début :

- L'animation du conseil de classe ;
- L'animation de la «communication» (moment où chacun lit ou montre ses dessins, ses textes libres, ses lectures, etc.);
- Le relevé sur graphique des travaux individuels et une partie du contrôle de ce travail;
- Une part de l'animation des séances de gym.
- Diverses responsabilités techniques (aux ateliers).

Et de fait, il lui semble que le groupe va lentement, mais sûrement et efficacement vers une autonomie de plus en plus grande.

Combien d'obstacles d'ordre institutionnel, inconscients, moraux, affectifs, pédagogiques, psychologiques, politiques, ont à surmonter un adulte et 16 enfants, isolés dans un C.E.S. 900, pour former «un groupe» adulte?

Qui est le maître ?

Il semble qu'au départ la situation dans l'esprit des enfants est éternellement semblable : un maître, personnage représentant l'ordre, la morale, la vérité, le savoir, le pouvoir, est là, face à eux qui doivent :

- obéir,
- lui faire plaisir,
- s'opposer,
- désobéir en cachette,
- etc.,

bref, se situer.

Le maître, représentant de la famille, de la société, est un personnage fabriqué par eux et mis dans la tête des enfants avant même qu'ils ne rentrent en maternelle ; l'éducateur, si gentil, doux et affectueux qu'il soit, a intérêt à savoir qu'il est aussi, dans l'imaginaire des enfants un personnage et que modifier, chambouler cela, alors qu'on ne peut mettre en place un autre système de repères, c'est faire et se faire un cadeau

Il s'agit que «ce qui se passe en classe» prenne un autre sens que celui que ça avait auparavant, il ne s'agit pas que ça perde tout sens.

Les notions de «règle de vie» et de «décision» Leur évolution par rapport à l'interdit

Au départ, donc, la première fois où le groupe, où les enfants, se réunissent, discutent et «décident», il ne faut pas être étonné que ce soit pour une question de «morale», «d'interdit».

Dans la classe de Geneviève, c'est parce qu'elle a renoncé ostensiblement à exercer un pouvoir de répression que le groupe a été obligé de trancher. Evidemment, la première «règle de vie» commence par : «On ne doit pas...»

Le groupe s'est substitué à l'adulte dans ce qu'il croyait être son rôle (reprenant celui de la famille, du gendarme, du «aïe, tu vas voir le monsieur...», etc.). Peut-on alors parler de «décisions».

Le module se propose d'étudier en détail : les premiers conseils, les premières «règles de vie».

Ce n'est que lorsque l'adulte, si cet interdit de départ n'est pas respecté dans les faits, renonce à intervenir et repropose au groupe d'en discuter que celui-ci s'aperçoit peut-être, qu'il ne s'agit plus de jouer à papa et à maman, mais d'assumer une situation. Il est à remarquer que en plus, beaucoup de règlements «draconiens» que s'impose le groupe, parfois, et qu'il ne peut justement pas appliquer dans la réalité, ne sont que des systèmes de défense contre l'angoisse qu'a ce groupe :

Vis-à-vis de lui-même, en situation de franchir des interdits (puisque l'adulte semble ne pas être Dieu tout puissant) ;

Vis-à-vis des perturbateurs professionnels connus et repérés par les enfants (souvent avant l'adulte).

Il semble, Geneviève nous le confirme d'après son expérience de plusieurs groupes, que plus le groupe et l'adulte manquent de confiance en eux-mêmes et entre eux, plus les règles de vie ont tendance à se figer autour d'une liste énorme d'interdits qui ne sont que des vœux pieux.

Pourtant quand on voit les règles de vie adoptées par le groupe en avril, chez Geneviève (elles sont bien moins morales, elles permettent autant sinon plus qu'elles interdisent, elles gênent le plaisir comme la frustration) on est obligé de constater qu'il y a évolution dans le sens d'une plus grande authenticité.

Le module se propose d'étudier l'évolution au niveau du style et du contenu des règles de vie d'une même classe sur un ou deux ans, ainsi que les décisions qui auront été prises.

La notion de «responsabilités» et son évolution

La notion de «responsabilités», comme celle de règle de vie, semble elle aussi être en perpétuelle évolution. Et ceci est capital, pour évaluer l'impact de l'outil apporté par Geneviève et décrit dans «Evaluation des responsabilités : problème mathématique».

Il semble qu'au départ, à partir du moment où chaque individu s'aperçoit qu'il peut «faire quelque chose» en classe (cf. le «m'sieur, je peux effacer le tableau ?» chacun saisit n'importe quelle occasion pour instituer une responsabilité qu'il demandera à assumer évidemment, mais beaucoup plus pour le plaisir «d'être celui qui fait, ou qui s'occupe de...» que pour l'utilité de la responsabilité elle-même. La responsabilité sert au départ à se situer dans le groupe, à trouver un «mode d'être» ; «être celui qui...».

Chez Geneviève, par exemple : X apporte un animal mort, ça intéresse la classe; il en profite pour demander à être responsable des animaux morts apportés. Il n'aura, jusqu'à avril, aucune occasion d'exercer cette responsabilité (ce qui n'empêche pas qu'elle puisse imposer un jour son utilité).

C'est aussi ce qui explique que le même X, en cherchera d'autres où il sera plus actif (la vie semble être plus à même de remplir ce but que la mort ; les animaux vivants sont plus intéressants : X, cinq mois après sera responsable de l'aqua-

60 responsabilités pour 16, cela peut paraître beaucoup, a priori, mais est finalement normal pour Geneviève qui tient à ce que ce tâtonnement individuel et collectif s'accomplisse; qui sait que tant qu'un individu n'a pas trouvé son utilité dans le groupe, il est difficile d'attendre de lui d'être concerné par ce groupe.

Plusieurs questions et suggestions se posent alors :

- D'abord la plus évidente : en novembre ou décembre, compte tenu du rôle joué au départ par «les responsabilités», dans l'esprit des enfants ; l'analyse proposée par Geneviève en avril, à savoir : ce qui est indispensable, ce qui est utile, ce dont on peut se passer, aurait-elle eu une chance de succès ?
- Il y a en fait beaucoup plus de 60 responsabilités. Elles sont réparties sur 16 enfants et 1 adulte. Les enfants ont-ils pris conscience des responsabilités de fait, ou des responsabilités attribuées par le groupe à la maîtresse. Geneviève signale qu'elle ne perd aucune occasion de matérialiser les divers pouvoirs qu'elle possède. Il semble que le groupe a conscience des pouvoirs qu'il a acquis, puisqu'il n'admet plus que Geneviève confie à quelqu'un et de sa propre initiative une tâche attribuée à quelqu'un d'autre. Il semble aussi que les enfants n'aient pas encore attaqué certains pouvoirs (importants) de l'adulte, bien que, par certaines boutades, ils sondent le terrain : «On pourrait peut-être aussi changer la maîtresse!»

Nous suggérons donc :

- D'étudier l'analyse que va faire le groupe des résultats mathématiques et de l'impact de l'outil proposé par Geneviève;
 Que Geneviève essaie de voir si les enfants prennent
- conscience de l'utilité des responsabilités non instituées par le groupe qu'elle possède, et de l'opportunité ou non de les confier à la maîtresse.

La frustration du maître

Le problème soulevé par cette dernière suggestion, nous amène à parler de «l'angoisse», de la frustration du maître.

Il semble que toute prise de pouvoir (important) par le groupe, ne puisse être vécu par l'adulte, que sur le mode de la frustration, voire de l'angoisse. La prise de pouvoir du groupe, vécu sur le mode du plaisir et de la satisfaction, semblerait plutôt suspecte.

Après tout on peut très bien se satisfaire d'un groupe qui prend de graves décisions, qui fonctionne tout seul «comme un grand», pour en parler à l'extérieur.

Pourtant, l'angoisse de l'adulte si ce dernier ne l'assume pas, est tout aussi négative car elle va s'étendre au groupe.

On a parlé de «métaboliser» l'angoisse, c'est-à-dire situer «ce qui se passe et qui m'embête» dans un processus connu et souhaité, dont les étapes sont repérables : la marche vers l'autonomie.

A ce sujet, Geneviève nous fait aussi remarquer que la classe n'est pas le centre de sa vie, qu'elle a d'autres activités (et d'autres pouvoirs à exercer ou à acquérir) hors de la classe.

Ce problème renvoie aussi, aux relations qu'a l'adulte avec l'institution, la hiérarchie, l'autorité et la façon dont il vit les conflits.

Mais tout ceci mérite discussion et contradiction et ne doit en aucun cas, être considéré comme des affirmations. Il doit y avoir certainement une dialectique complexe et étroitement liée au passé de l'éducateur.

Et ceci ne peut être discuté dans l'abstrait, nous nous sommes contentés de l'évoquer.

Il reste une étude à faire et que nous souhaiterions mener à bien à partir du travail de Geneviève :

- Etudier le rapport entre la vision de l'individu et celle de la classe :
- Etudier le rapport entre la vision de la classe et celle de Geneviève.

Extrait de Artisans pédagogiques, bulletin du groupe de l'Hérault