

L'ÉDUCATEUR

PÉDAGOGIE FREINET

SUPPLÉMENT PÉRIODIQUE DE TRAVAIL ET DE RECHERCHES

au n° 5 de L'ÉDUCATEUR

de Janvier 1979

10 Nos par an : 73 F

avec son supplément : 129 F

32



2 CAS

- Séverine d'Haroué
par un groupe de la pédagogie
institutionnelle
- Frédérique :
«J'ai peur d'être responsable !»

par Denise VARIN
et le docteur Elisabeth ABELS,
avec la collaboration du secteur
de l'enseignement spécialisé



ONT PARU

DANS

L'ÉDUCATEUR
PÉDAGOGIE FREINET
REVUE DE TRAVAIL ET DE RECHERCHES

- N° 1: *Vers une méthode naturelle d'imprimerie*
- N° 2: *1 000 poèmes en un an*
I. Le premier trimestre
- N° 3: *Textes libres ordinaires de Patrice*
- N° 4-5-6: *1 000 poèmes en un an*
II. Le deuxième trimestre
- N° 7-8: *1 000 poèmes en un an*
III. Le troisième trimestre
- N° 9-10: *De la parole qui surgit parfois...*
- N° 11: *Un maître, des enfants... plus tard*
- N° 12: *Pratique de la pédagogie Freinet et affectivité*
- N° 13-14: *Des moments privilégiés ?*
Vers une psychologie sensible à l'école maternelle
- N° 15: *La fonction symbolique au C.M. : les globules*
- N° 16-17: *Créativité et pédagogies comparées*
- N° 18-19: *Dans les traces du tâtonnement expérimental*
- N° 20: *Echanges à propos de la B.T.R. n° 3*
- N° 21: *Pour l'enseignement des sciences : une pédagogie de la curiosité*
- N° 22: *Fonction équilibrante du dessin libre à l'école maternelle*
- N° 23-24: *Parcours pour une «mathématique naturelle»*
- N° 25: *En 1977, des perspectives du tâtonnement expérimental*
- N° 26-27-28: *Savoir écrire nos mots*
- N° 29: *Perception et tâtonnements à l'imprimerie en maternelle*
- N° 30: *Eduquer avant de rééduquer ?*
- N° 31: *Des enfants qui recherchent*

RENCONTRES

- 1 - "SEVERINE D'HAROUÉ" par un groupe de pédagogie institutionnelle (*) p. 2
- 2 - "J'AI PEUR D'ETRE RESPONSABLE" par Denise Varin et le docteur Elisabeth Abels
avec la collaboration du secteur de l'enseignement spécialisé p.21

Présentation

Nos lecteurs n'ont pas l'habitude de voir deux documents différents dans le même numéro de B.T.R. Ce sont des raisons techniques qui nous ont contraints à publier ensemble ces deux monographies, dont chacune, pourtant, possède une facture qui lui est propre.

Mais l'ensemble n'est pas forcément dissonnant.

Ces deux relations, en effet, ne sont-elles pas significatives de cette affirmation que ce qui est en jeu en éducation et en pédagogie est bien plus complexe qu'une simple histoire de transmission de connaissances et d'apprentissages scolaires ?

Chaque classe, chaque groupe est une aventure, une histoire de rencontres entre des individus eux-mêmes, déjà résultats de rencontres antérieures. L'adulte, en fait, n'y est qu'une personne avec son passé, son histoire. Mais un enfant peut rencontrer cette personne humaine et faillible. Il ne peut par contre que subir, craindre ou éviter (pire, adorer) un personnage parfait, asexué et imaginaire.

De ces rencontres, heureuses ou ratées, pénibles ou enchanteresses, dépend souvent, uniquement le fait qu'un enfant "démarre" ou reste sur le quai. Dans un milieu structuré par un langage, et comme un langage, (donc, aussi, structurant) les possibilités de rencontres entre les individus enfants ou adultes sont multiples, fréquentes et s'imbriquent en un réseau complexe.

C'est parce qu'elles sont significatives de cela, que ces deux monographies peuvent sans dommage être publiées ensemble.

B.T.R.

(*) "Séverine d'Haroué" travail d'un groupe de pédagogie institutionnelle sera aussi publié dans un ouvrage à paraître aux Editions Maspéro sous le titre : "Un pari : La Pédagogie Institutionnelle" (Collection "Malgré tout").

SÉVERINE D'HAROUÉ



ou qu'est-ce que c'est que ce besoin d'être aimé ?

Manuela Aranzabal Bauer
Michelle Bérard
Françoise Blime
Annie Buret
Antoinette Brugvin
Pierre Cadoux
Jacques Ricot
Colette Simon
Gaby Simon
Marie-Luce Tréhot

SOMMAIRE

I) Séverine d'Haroué, ou "Qu'est-ce que ce besoin d'être aimé ?"	
II) Après-coup	p. 11
III) Résonances	p. 13
IV) Maux de la fin	p. 14
V) Lexique	p. 18

LES EPINES DE LA ROSE

J'étais dans mon lit, bien au chaud, et soudain j'ai remué, je me suis grattée...

Alors au crépuscule du matin je me suis raconté beaucoup de choses.

Y avait-il eu piqûre, piqûre en vrai ?

Je ne le sais pas vraiment... et puis est-ce bien là le sujet ? Est-ce si important ?

L'important c'était la rose, une rose sans défense, mais avec des épines quand même, avec des griffes...

"On ne voit bien qu'avec le coeur, l'essentiel est invisible pour les yeux"

Saint-Exupéry

Dans le grand silence du désert j'ai cru voir avec mon coeur, ce coeur qui a palpité si fort, qu'il a failli m'étrangler, m'empêcher de parler, oui ce coeur qui me cognait aux tympans et me prenait à la gorge en même temps.

Il est en paix à présent, je ne l'entends plus résonner, je vais l'oublier.

"Bizarre" mot du départ à propos des textes de Séverine. Bizarre aussi ce que je sentais et que je crois sentir en ce moment... c'est doux et amer à la fois, ça deviendrait plutôt très doux, très doux. Ça parle...

Le jour se lève et voilà que tout simplement je remercie ces mots qui m'ont permis de le dire aujourd'hui.

Colette.

A la fin des vacances, j'ai trouvé devant le seuil de ma porte le cahier de tous les textes libres écrits par Séverine : une de mes anciennes élèves du cours élémentaire. Elle l'avait apporté à ma demande car j'avais envie de relire ses textes.

A l'époque, je les trouvais bizarres. Ils me troublaient. Et aujourd'hui ? Je décide de monter dans mon grenier et de feuilleter ce cahier.

"BIZARRE" ?

Un premier texte de Séverine :

LE CHAT ET LE MARCHAND

Un jour,
Un chat se promenait
dans un village.
Il vit
un marchand qui vendait
des journaux.
Il lui demanda :
- Voulez-vous m'en donner deux ?
- Oui.
- Je vais en porter un
à ma soeur, l'autre sera pour moi.
Au revoir Monsieur.
- Bonsoir, Monsieur le chat.
Le chat s'éloigna
en lisant le journal.

Séverine.

Ce texte me rappelle bien qui est Séverine.

La troisième de quatre filles. Sept ans en février dernier. En classe, son comportement n'a rien de particulier : elle parle, écrit, dessine, est active, polie. Elle a elle-même choisi les caractères et imprimé ce texte pour le journal, c'était son affaire. Ses parents n'achètent jamais le journal, mais Séverine en emmène souvent un ou deux exemplaires à la maison, qu'elle rapporte quelques jours après, souillés, tachés, et elle dit qu'elle n'a pu les vendre. Peut-être est-il lu quand même à la maison ? Sa soeur Juliette qui la précède, et qui a été dans la classe de mon mari, est peut-être la seule à le lire. Les parents ne s'intéressent pas du tout à l'école : la mère n'avait même pas fourni de casse-croûte lors d'une sortie en juin ; j'ai dû la nourrir. Du reste, Séverine n'a jamais de casse-croûte, mais la mère, un jour, a prétendu que sa fille était une menteuse et ne lui avait même pas demandé de repas froid à la maison pour une sortie.

Séverine n'a rien de particulier, sinon qu'elle écrit des choses bizarres. "BIZARRES" ? Oui, elle dit des trucs, des choses poétiques : ces petites filles, ces animaux, ces fleurs qui se parlent... A l'école un poète est venu ; elle a lu l'un de ses textes devant lui. Elle se comporte comme une autre, mais n'écrit pas comme une autre. J'aime bien ses textes, bien que je ne le manifeste pas ; j'ai l'habitude de m'abstenir au moment des votes pour le journal.

Je trouve ses textes bizarres. Pourquoi ? Je n'en sais rien au juste.

Rêver, ce n'est peut-être pas impossible quand un matin de classe des textes libres fleurissent dans leur boîte. Ceux que j'aime écouter, ce sont :

- Les histoires d'animaux-enfants,
- les textes qui sortent de la réalité quotidienne : école-parents-T.V.-dodo,
- les textes rêve/évasion.

Un chat botté avec un journal à la main, ça n'existe pas. Et pourquoi pas ?

Mais il est interdit de rêver, surtout à l'école.
Bizarre !

●

Denis rêve, c'est un peu de soleil qui passe dans la classe. Denis : douze ans, mère folle, père alcoolique, placé dans une famille. Denis, poète magicien de l'école. D'une écriture maladroite, phonétique, fait danser les fourchettes, marie Reine et Coccinelle, organise en leur honneur un ballet fleuri.

- Rêver – transformer – transporter la réalité
- Journal argent – journal argent.

Séverine pourrait se dire : "Pas d'argent, pas de journal pour papa, maman. Je le ferai lire à ma soeur Juliette qui écrit aussi de belles histoires".

Les animaux se mettent à parler sous sa plume. C'est un peu bizarre mais c'est si amusant. Et puis ! c'est la seule de la classe qui écrit des histoires de rêve, ça fait plaisir à la maîtresse et à la classe.

- Exister – être reconnue – être.

Etre dans sa singularité.

Etre différent et unique qui apporte un peu de verdure et de fraîcheur à la forêt d'êtres différents et uniques. Dans cette forêt, Séverine a choisi les animaux, peut-être désir de retrouver sous forme animale des instincts primitifs enfouis par les siècles.

N'importe quoi ! Rêver, c'est possible non ? Mais j'aimerais tout de même découvrir ce qui m'accroche dans Séverine ?

● ●
●

Au hasard : *Que l'on m'amène quelqu'un qui sait que le rêve sans issue, sans explosion, sans éveil, est le passage qui conduit à la mort.*

Anaïs Nin - La Voix.

Nier le hasard. Tourner et retourner des mots pour qu'ils livrent leur autre sens. Le trésor est caché : compulsion à le chercher entre Séverine et moi, à trouver une clé commune, ou bien la combinaison du verrou, peut-être, est toujours la même...

Qu'est-ce que je sais d'avance dans cette histoire ? Ça peut arriver de faire semblant de ne pas reconnaître ses enfants. C'est d'autant plus lumineux à la fin que la pièce va crescendo vers un effet pour lequel tout est prévu depuis la première scène du premier acte. Qu'est-ce que j'y mets, qu'est-ce que j'y enterre, en me payant le luxe de brouiller un peu les pistes, histoire d'être encore plus contente quand je le retrouve, mon no-nos.

Oui, vas-y, qu'est-ce que tu sais d'avance ?

Bien entendu j'y suis dans Séverine, il y a du Séverine dans moi. *Nous ne voyons pas les choses telles qu'elles sont, nous les voyons comme nous sommes. Le Talmud*

Bon d'accord, mais peut-être que ça peut se démêler à un moment ou à un autre ? C'est sûr qu'il ne faut pas : moraliser – donner des normes – cadavériser – zieuter – voyeuriser – tout donner – être conne – être brillante – agresser trop – être trop polie – être trop bavarde ou pas assez – tirer la couverture à soi – s'installer au beau milieu, ou trop à la périphérie – expliquer trop vite – comprendre trop lentement – vouloir aider – être salope – rentrer dans le lard – blesser, etc...

J'aimerais bien, c'est sûr, être celle qui dit que le roi est sans chemise, trouver des trucs, des jolis cailloux, du poignant, du triste : du BIZARRE. Collectionneuse de bizarreries, ça fait plein de beaux métiers. J'aimerais bien éprouver que ça résonne là-dedans : j'aimerais bien attraper de beaux fantômes.

C'est le modèle de qui tout ça ?

M'sieur, j'suis grande, j'pourrais pas inventer mes propres modèles ? Ouais, enfin, bon ! Il y a quelqu'un qui disait (M'sieur, j'peux être cultivée?) que tout ce qu'on peut dire pour expliquer une oeuvre, les "déterminismes", ça fait pas l'oeuvre. J'aimerais peut-être pas que ça soit trop cohérent... Je voudrais bien trouver que les textes libres sont – aussi – libres ! et uniques et inexplicables d'être là... Je suis bien libre après tout de dire ce que je veux, et que Séverine et ceux qui l'entourent sont aussi irréductibles à moi.

Ça me fait penser à deux textes que j'ai gardés de Juliette, ancienne élève de la classe de mon mari, et soeur de Séverine.

LA VOIX DE L'ORAGE

Un jour que j'allais me promener, j'entendis une petite voix. J'allais voir ce que c'était. Je vis que c'était l'orage qui me parlait. Ça me fit tout drôle. L'orage me dit : "Va à gauche et fais trois pas en avant; ensuite tu regarderas en face de toi, tu trouveras un trésor et tu me le rapporteras"; je fis ce qu'il me dit. L'orage prit une poignée de sous et me la donna : "Tiens, c'est pour toi."

Je les pris timidement et les mis dans ma poche en me sauvant à toute vitesse chez nous. Je racontai mon histoire à ma mère, à mon père et à mes sœurs. Ils ne me crurent pas, alors je leur donnai à chacun de mes grosses pièces d'or.

Le lendemain, je me levai à sept heures pour aller à l'école. Je me marquai au tableau et je racontai ça à toute la classe. Mais ils ne me croyaient pas, alors je leur donnai à chacun une pièce d'or : ils me crurent tous et m'embrassèrent sur les deux joues en me remerciant. Quand ils furent arrivés chez eux, ils montrèrent leur pièce à leur père et à leur mère. Leur père et leur mère leur prirent la pièce et ils achetèrent des commissions avec. Le lendemain, quand ils allèrent à l'école, ils me jetèrent des coups de poing. Quand je suis revenue chez nous, j'avais les deux yeux pochés et j'avais le nez qui saignait et je n'avais plus d'oreilles. Il ne me restait plus qu'une jambe, un bras, deux cheveux sur la tête et tous mes habits étaient déchirés. Il ne me restait plus qu'une chaussure. Maman alla chez tous ceux à qui j'avais donné.

Juliette

LES CHEVEUX, LES YEUX, LA BOUCHE, LE NEZ

Un jour, une femme sans visage cherchait ses cheveux, ses yeux, sa bouche, son nez.

Un oeil vint à passer et dit à la femme sans visage :

– Est-ce que je vous appartiens ?

– Oui... et maintenant il faut que je te mette sur mon visage

Elle rencontra ses cheveux qui posèrent la même question. La dame les plaça sur sa tête.

Elle rencontra son nez et sa bouche qui buvait du vin dans un café. Elle les prit, les installa sur sa figure.

La voilà très heureuse, avec un visage.

Une histoire inventée par Juliette.

Cette femme sans visage m'angoisse. Elle me rappelle ce passage de "La Malcastrée" d'Emma Santos :

Le nez, la bouche, un oeil, un puzzle. J'examine les morceaux. Il en manque toujours un, pour reconstituer le visage. Ils sont mal coupés. Il y a une erreur quelque part, un phénomène de la nature inexplicable. On ne peut les ajuster. C'est un problème compliqué. Insoluble. Je tremble. C'est difficile d'être seule devant un monde en morceaux, des restes. Ou le contraire, moi en miettes.

Je continue à lire le cahier de Séverine :

LA PETITE FILLE ET LE CHIEN

Un jour, un chien s'ennuyait.

Ce vendredi-là, il rencontra une petite fille.

Il lui dit :

– Veux-tu vivre avec moi ?

– Je vais demander à ma maman. Elle a dit oui.

– Petit chien, veux-tu me faire visiter la forêt ?

– Je veux bien.

Il y avait beaucoup de renards et de chevreuils et des biches, des coccinelles et des autres bêtes aussi, des petits rats qui s'amusaient avec leurs poupées de chiffons. Il y avait du lilas qui sentait bon.

– Oh, une petite fontaine, dit la fille. L'eau est propre ?

– Oui.

Ils se désaltèrent et rentrèrent chez eux.

Séverine

J'avais proposé ce texte à la classe pour faire un montage diapos. Il me rappelle les histoires que je raconte le soir à mes quatre enfants; je pense à la troisième ... Mais je suis frappée par "Les rats qui jouaient avec leurs poupées de chiffons". Ils ne sont pourtant pas méchants dans l'histoire.

Et puis, finalement, cette enfant-là, je n'ai pas tellement envie de m'y intéresser, elle me paraît "sans histoire". Ce n'est pas le genre d'élève qui me touche... Ma préoccupation, c'est ceux qui ne racontent rien, ceux qui ne s'expriment pas. A propos de Séverine, la question pourtant n'est pas claire. Ce n'est pas parce que Séverine me tracasse particulièrement que je me plonge dans ses textes, mais parce que je les trouve BIZARRES. Elle arrivait d'une autre classe, n'avait jamais fait de textes et ne parlait que sous forme d'histoires. Elle n'en a écrit que deux qui ne commencent pas par "Il était une fois". La stéréotypie des histoires, la répétition des thèmes me frappent. Il s'agit toujours d'une petite fille, d'un animal, de fleurs qui se rencontrent, se parlent, restent ensemble. Pourquoi se répète-t-elle si souvent ? Est-ce qu'on n'a pas tendance à répéter ce qui n'a pas été entendu ? A moins qu'on ne tienne que le rôle où on a eu du succès ?

Je pense à cet autre enfant qui n'écrivait que des textes sur l'escalade, ce que je supportais mal. Ses camarades riaient dans la classe dès qu'il présentait un texte. Il est alors resté un bon moment sans écrire. Et cet autre qui ne dessinait que des roses ! quand je lui ai montré comment faire autre chose, il a été bien content !

Séverine ! ... A quoi donc servaient aux autres ses textes en classe ? Je me souviens que certains de ses textes ont été imprimés sans que cela lui donne une gloire particulière. Peut-être continuait-elle à écrire tout simplement parce que moi je ressentais ses textes comme poétiques ?

Peut-être écrit-elle pour moi ? Dans la classe, tout texte poétique passe sans élection dans le journal.

Encore faudrait-il définir ce qu'est la poésie ? Pour mes élèves, c'est ce qui leur semble beau et dit d'un autre ton; à l'auteur d'en décider. Pour moi la poésie, c'est ce qui n'est pas réel... Séverine raconte des histoires poétiques pour ne pas voir la réalité. Pourtant, je crains que les enfants ne se réfugient trop dans l'imaginaire et restent dans les histoires de petits oiseaux; ça me donne l'impression de former de futurs lecteurs de "Nous-Deux".

L'invention, ce n'est pas ce qui manque aux enfants, contrairement à la faculté d'observation qui, à mon avis, leur fait parfois défaut : ils veulent toujours étudier les animaux sauvages. La réalité, ils la voient à peine.

Les rapports du réel et de l'imaginaire ne sont pas si simples. Dire les choses, ça les transforme, ça crève l'angoisse... l'imaginaire, c'est tellement fragile, pour moi, que la poésie, lieu privilégié de l'imaginaire, on ne l'élit pas, on ne l'élimine pas : c'est le moyen d'être imprimé sans vote, c'est une sorte d'institution recours à la disposition de tout enfant qui en a besoin. Mon désir à moi est là...

Je me souviens de ce gamin que j'aimais bien. Un jour, il a fait une peinture avec de l'orange. J'ai dit : "C'est beau, l'orange". Alors il a fait beaucoup de dessins orange et tous les autres aussi.

De toute façon, si le maître fait comme s'il n'a pas de désir, le premier qui réalise un dessin de Zorro c'est lui qui est le maître. Le problème reste : "Comment on se sort du désir d'un seul ?" (Père, mère, maître, modèle !).



Séverine, cette petite fille très "comme il faut", polie, soignée, qui présente à sa maîtresse un bouquet de jolis textes qui sentent bon pour lui dire qu'elle l'aime, qu'elle veut être aimée plus que les autres bien sûr, avoir une place à part, un peu privilégiée dans la classe, ni plus heureuse, ni plus malheureuse qu'une autre, confondant seulement faire mal/du mal et ne pas faire plaisir à ceux qu'elle aime et admire je crois la reconnaître, elle m'agace et m'attendrit à la fois ...

Est-ce seulement de Séverine dont il est question ? Elle réveille en moi ce que j'ai vécu autre fois : les enfants qui m'intéressent, ceux qui me touchent, je m'en sens à la fois loin maintenant, et encore très près.

Il y a ceux qui ne rentrent pas dans le moule de la classe, les emmerdeurs, les leaders, ceux à qui on s'affronte et qu'on aime sans s'en rendre compte.

Il y a ceux qui ne parlent pas, qu'on ne remarque pas... Séverine, je ne remarque pas quand elle manque !

Les bons petits élèves bien sages, bien élevés, bien conformes, j'ai parfois l'impression qu'ils jouent les utilités dans le décor de ma classe. Je ne les vois plus quand sur le devant de la scène s'agitent deux ou trois énergumènes qui (me) remuent, (me) provoquent, (me) causent tout le temps, monopolisant l'attention. Ceux-là me fatiguent. Me fatiguent et me fascinent. Comment briser cette fascination ? Les enfants sages eux aussi, ont besoin que les autres s'intéressent à eux, pour eux... et pas seulement pour qu'ils jouent les utilités.

C'est dur d'être un enfant-modèle qui a du mal à sortir du désir de ses parents; à vivre ses désirs à soi ! c'est tout aussi insupportable de ne pas l'avoir été, on n'a que sa révolte nue.

Séverine, la petite fille modèle, tranquille, effacée, discrète, ne s'affirme dans la classe que par ses textes.



Mais elle a aussi des copains.

Elle travaille dans une équipe. Elle a de bonnes relations avec ses camarades, elle a une copine qu'elle connaît depuis un an et elle s'est placée à côté d'elle toute l'année. Il y en a une autre, Christine, qui a un ou deux ans de plus qu'elle et qui était la copine de Juliette, sa soeur. Séverine leur sert de facteur : un jour je l'ai vue remettre secrètement un paquet à Christine dans le bûcher de l'école — pourquoi se cachait-elle ? — ce paquet était envoyé par Juliette.

Séverine est arrivée dans la classe sur les ailes de Juliette : son premier texte libre était presque la copie d'un texte que sa soeur avait écrit l'an dernier. Quant à Juliette, elle essaie toujours de court-circuiter sa soeur : quand la classe est allée à Nancy, c'est Juliette qui est venue demander ce que Séverine devait apporter comme argent... Il est vrai qu'elle n'avait jamais pu faire de voyage avec la classe, puisque ses parents avaient refusé qu'elle aille à Paris l'an passé.

Cette histoire de soeur me fait songer aux "Abeilles" :

LES ABEILLES

Une reine veut avoir une petite abeille; bientôt l'abeille est née,
c'est une ménagère. La reine est contente.
Cinquante jours après, elle repondit à nouveau.
Mais cette fois c'est une reine attachée à elle; elles se cherchèrent
un nid pour y habiter.

Séverine.

Je vois Séverine utilisée pour faire ce que sa soeur veut. Il y a deux reines... C'est elle la ménagère des deux reines, des deux copines. Elle est le facteur. Une des deux reines a quitté l'école : Juliette, l'aînée, est allée au C.E.S. tandis que Séverine reste dans ma classe et sert de facteur à sa soeur.



Etre aimée !

Dans ses histoires, il y a toujours un couple : le loup et la vieille, la rose et le merle, la rose et le dahlia.

L'OISEAU ET LE LAPIN

Il était une fois un oiseau qui voulait se marier, mais il n'était pas joli, personne ne le voulait.

Il se dit :

– Je vais trouver un ami.

Un jour, un lapin lui demanda :

– Veux-tu être mon ami ?

– Oui, répond l'oiseau.

Il était joyeux parce que c'était la première fois qu'il avait un ami.

Dire sans dire, mais ici le masque est un peu troué par le e de "jolie". Séverine cherche toujours un ami, et c'est ce qui m'a fait dire "bizarre". Elle est toujours la femme de ménage, elle n'a pas d'ami, puisqu'elle n'est pas belle. C'est important de se sentir jolie.

En réalité, elle est mignonne, coquette, soignée.

C'est dur d'être utilisée quand on cherche un ami. Je la sens aussi seule, incapable de choisir son ami, il faut qu'elle soit choisie, désirée. Peut-on aimer si on est incapable de désirer ?

Et moi, est-ce que je m'en sors de cette question ? Je m'insurge et je tourne en rond. Séverine, quel qu'un d'un peu à vif qui, pour s'en sortir, fait parler les animaux.

ET POURTANT ...

Il y a ce texte qui est bien différent :

LES FEUILLES

Voici l'automne, les feuilles vont tomber au revoir les petites filles
voici l'hiver

vous ne nous reverrez plus
mais nous reviendrons au printemps !

On dirait qu'elle est sortie d'une impasse, elle a l'air de rechercher le bonheur. "Au revoir les petites filles" dit-elle dans son texte. Séverine semble se plaire en classe, c'est quelque chose d'important pour elle : les vacances dans ce texte c'est l'hiver de la classe, le printemps c'est la rentrée.

Ce n'est peut-être pas si sûr qu'elle soit utilisée. Je ne la ressens pas abîmée... Je sais bien qu'il existe des imbéciles heureux, mais on peut rendre des services, faire plaisir (par exemple : faire le facteur) en y trouvant son compte, sans forcément se faire avoir. Je n'ai pas l'impression qu'elle soit seule – et puis, on peut s'être sentie seule et avoir rencontré des amis.

Je voudrais qu'elle ait une bonne copine – une canne pour s'appuyer dessus – j'aimerais la voir devenir une petite emmerdeuse, comme ces petites filles un peu fofolles – et quitter les "quand je serai grande, j'aurai des enfants !".

Et moi, là-dedans, est-ce bien de Séverine dont je parle ?



Tiens, Le Rat qui veut apprendre à lire

Il était une fois un petit rat qui voulait apprendre à lire. Il alla trouver un maître d'école. Il lui dit :

– Je veux apprendre à lire

– J'accepte répondit le maître, viens avec moi nous irons à la bibliothèque.

Au bout de deux semaines, le petit élève disait déjà :

"papa et maman sont partis"

Séverine.

C'est un texte écrit au deuxième trimestre, élu pour le journal. Les enfants de l'école ont accès à la bibliothèque de la mairie. Même Juliette, la soeur de Séverine qui est en C.E.S., y emprunte fréquemment des livres. Dans ma classe, se trouvent en plus une bibliothèque et un coin lecture. Qui est le "rat de bibliothèque"? C'est un petit élève, ce petit rat. Dans ce texte il n'y a plus de couples de fleurs, d'animaux, mais plusieurs personnages : le rat (l'élève), le maître, papa, maman.

"Papa et maman sont partis" ! Je pense à la crainte que j'ai d'être trop souvent absente de la maison, même quand je suis là. De quelle présence des parents les enfants ont-ils besoin ? Quand j'ai entendu la mère de Séverine prétendre "elle ne transmet jamais ce que vous dites, écrivez-le !" ça m'a fait mal. Juliette est venue voir mon mari. Elle lui a demandé, à la place de sa soeur, ce qu'il fallait apporter pour le pique-nique. Pourtant la mère a des gamines qui écrivent mais ce qu'elle veut c'est un rapport dans le sens rapport-procès verbal.

La fille d'une de mes amies ne raconte pas ce qu'elle fait à l'école. Par contre à l'école, elle raconte tout

ce qui se passe à la maison. De plus elle invente des tas de choses : elle disait avoir perdu son chien et l'avoir retrouvé en plein été, grâce aux traces qu'il aurait laissées dans la neige. Et elle y croyait vraiment!

Un autre enfant a raconté six mois avant l'événement la naissance d'un bébé qu'elle a décrite en détail. Enfin une fillette de deux ans et demi à qui ses parents demandent: qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui ? répond invariablement : "Un dessin et dodo".

Tous ces parents qui emmerdent leurs gosses en leur demandant ce qu'ils ont fait à l'école, ne peuvent supporter que l'enfant fasse quelque chose qui leur échappe.

Quant à mon fils, Gilles qui est dans ma classe, il parle de toute la famille comme si je n'étais pas là. Ça ne me gêne pas finalement, même si ça ne fait pas plaisir.

Hugues mon autre fils est dans la classe de son père. Il lui demande souvent : "Est-ce que je peux le dire ?". Dans un texte libre , "Un week-end mouvementé", il raconte un épisode de la vie de famille, comme pour nous agacer.

UN WEEK-END MOUVEMENTÉ

Vendredi soir, après que j'aie été déplâtré, nous sommes allés conduire ma grand-mère chez elle. Nous sommes arrivés à neuf heures. Ma grand-mère ne trouvait pas les clefs de la remise où était le bois, puis elle a dit : "C'est Gaby qui les a... on fera sauter le cadenas demain". L'autre mère a dit : "Demain, demain on sera tous enrhumés..." J'ai pris quelques outils et j'ai démonté la serrure fermée par le cadenas et on a fait du feu. Le lendemain, je me suis aperçu qu'il y avait des tritons et des dytiques dans le bassin. J'ai attrapé le grand triton, je l'ai montré à mes grands-mères : "Va relâcher ça ! c'est dégoûtant!". Avec Gilles on s'est amusés à les attraper et les relâcher.

Les textes de Gilles sont bien différents de ceux d'Hugues ou de Séverine :

JE PARLE AU SOLEIL

*Soleil, pourquoi n'éclaires-tu pas toute la terre en même temps ?
Soleil, pourquoi n'éclaires-tu pas Haroué
Tous les jours et toutes les nuits ?
Laisse les Américains et les Russes
S'éclairer avec leurs vieilles lampes à pétrole
Et les Chinois avec leurs bougies en cire !
Soleil ! pourquoi ne me réponds-tu pas ?
Gilles.*

Ce texte est passé sans censure dans le journal puisqu'il était d'un niveau poétique. Gilles l'a illustré d'un beau soleil. Il y tenait beaucoup, l'a lu à son correspondant et l'a donné à sa grand-mère en disant : "J'ai écrit cela parce que j'ai peur la nuit".

Les textes et les dessins que font mes enfants me plaisent quand je ne m'y reconnais pas, quand je ne sais pas d'où ils sortent ça. Mais je pense toujours à la phrase du texte de Séverine : "Papa et maman sont partis". Qu'est-ce qui reste ? Moi. Je sens là un arrière-goût de solitude et de fuite. Qu'a-t-elle d'exemplaire cette phrase ? Que fait-elle résonner en moi ? Quelle délivrance pourrait-elle annoncer ? Finalement, elle est contente quand elle écrit cette phrase qu'on peut entendre ainsi :

"Papa et maman sont partis de l'école"

L'ÂNE ET SON MAÎTRE

Un âne était tellement corrigé qu'un jour il partit vers Haroué. Son maître ne le retrouva plus.
Le maître était si triste qu'il est tombé malade.
Le petit âne ne s'ennuyait pas à Haroué.
Le maître partit à l'hôpital. L'âne revint.
Le maître fut si joyeux qu'il fut guéri. Maintenant l'âne est moins battu.

Séverine.

Je sens des trucs qui me font mal : le thème de la fuite, de l'enfant battu. Le père de Séverine est assez dur; mais quand on a des parents qui sont violents, ça doit paraître naturel pour des enfants d'être battus puisqu'ils n'ont rien connu d'autre. Ici l'âne battu par son maître l'a quitté pour Haroué – qui est peut-être l'école où l'on ne bat pas. Le maître est alors tombé malade : il a mal supporté la coupure, la nouvelle place qui lui était faite par son âne. Après le retour de l'âne, ils ont trouvé un moyen de moins mal vivre ensemble...

Pour moi, le maître, c'était aussi mon père : j'étais la seule fille dans sa classe, j'évitais de l'appeler, je me débrouillais pour ne lui dire ni "tu" ni "vous". A l'école, Hugues et Gilles nous appellent "Monsieur, Madame".

Elle a de la ressource, Séverine ! Je pensais aussi à partir, mais je ne l'ai jamais fait. Elle, elle écrit. Pour moi partir, ç'aurait été le comble du courage. Quand j'étais en internat, il y avait beaucoup de fugues. J'avais aussi envie de partir, mais je ne le faisais pas. Les internes qui fuyaient avaient beaucoup de problèmes avec leurs parents.

Au centre de psychothérapie voisin, les fugues sont courantes mais les fugeurs s'arrangent toujours pour se faire retrouver. Quand on a envie de se faire cajoler, la meilleure solution, c'est d'être un peu malade, d'avoir des maux (mal au ventre). L'âne, lui, préfère partir.

A l'internat quand nous n'étions pas sages, on nous supprimait une sortie. Je me débrouillais alors pour avoir des gripes, de la fièvre. Je faisais téléphoner à mes parents qui venaient me chercher. L'un de mes amis vient de recevoir une lettre de sa fille qui écrit : "Papa et maman, je veux vous voir, j'ai 37°7 en température".

Les fausses fugues, c'est pour se faire désirer. A table, même en dehors de chez moi, j'ai besoin d'un régime. Ça fait toujours rire. On dit que je veux me faire cajoler. Qu'on accepte mon régime ça me fait me sentir bien. Quand on ne l'accepte pas, je me sens rejetée.

Mais "qu'est-ce que c'est que ce besoin d'être aimé?".

Un souvenir "triste" qui me trotte dans la tête, tout en me laissant assez indifférente quand même : lorsque j'étais petite, ma mère racontait : "Quand ma deuxième fille est née, j'ai dit : remportez-la, je n'en veux pas". C'est plus tard que j'ai réalisé que la deuxième fille, c'était moi. En fait très vite après ma naissance, j'ai été la préférée.

Ma soeur a dit la même chose quand sa fille unique est née.

D'autres paroles entendues me reviennent à l'esprit : la mère de ma meilleure amie a réagi différemment à la naissance de sa fille - "C'est bien que ce soit une deuxième fille parce qu'elles pourront grandir et vivre ensemble". Et puis sa soeur est partie de son côté et elle du sien.

Une autre me confiait : "Ma grand'mère avait dit : "Peuh chien" (expression locale indiquant le dépit) quand je suis née, et moi je me disais : "On ne m'aime pas".

Dans mon histoire je me sens piégée. J'ai pris les repères des gens que j'aime : mon père. Ses repères sont devenus les miens. Comment sortir du piège ? Moi je ne peux être autre chose que les repères des gens que j'aime. Je me sens prisonnière des moules. Je suis une répétition de moules, et je ne sais pas encore ce que je suis. Je n'ai jamais pu m'accrocher à ce qui est concret, par exemple.

Je me souviens que lorsque ma soeur est partie au couvent, je n'étais pas arrivée à supporter son absence, son silence, sa séparation brutale à un point tel que j'ai dû la tuer, l'enterrer, quitter même les lieux familiers, mais la coupure ne s'était pas faite... Je n'acceptais pas ma solitude... Elle était morte pour moi, mais je continuais attachée à son image, à son double ... Ce n'est qu'à partir du moment où je me suis détachée, où je me suis reconnue AUTRE qu'elle a commencé à EXISTER pour moi, que je l'ai ressentie VIVANTE.

Je réfléchis à cela et je me dis que c'est quand on EST séparée des gens qu'ils existent.

C'est important de se libérer de ses repères, des re-pères, de ces pères-là. Papa et maman sont partis, ce qui reste c'est moi. Suis-je arrivée à délimiter ma maison par rapport à chacun pour que "je" puisse vivre hors du moule Papa-Maman, pour qu'eux puissent vivre en dehors de moi ? Chacun peut chercher sa réponse, au moins poser sa question.



Besoin d'être aimé, et puis "plaisir de faire plaisir à quelqu'un". Longtemps, faire plaisir à quelqu'un qui était le seul plaisir que j'avais. Je ne savais pas m'en trouver d'autres. Faire plaisir pour être aimée ! Et moi je n'étais pas sûre de l'être car parfois on oublie de dire et de répéter à l'autre qu'on l'aime. Mon fils disait à une période qu'il était sûr que son papa l'aimait, mais que sa maman, il n'était pas sûr. J'ai longtemps eu l'impression d'un chantage : être aimé à la condition d'être comme ci ou comme ça, de faire telle chose ou telle autre. Et je pense aux petites filles qui sont faites pour être l'objet de plaisir des autres. Et ça m'arrive souvent de me dire : "Prends du temps, concentre-toi, les enfants sont là, tu les aimes, fais-leur savoir que, pour toi, ils sont là et que tu les aimes".

La tendresse...

IMPRESSIONS – SURIMPRESSIONS DECALAGE DU TEMPS – MATURATION

Séverine ! Petite fille secrète, discrète.

Son soleil à elle ? C'est la classe, c'est moi.

Quand le mois de juin arrive, l'automne est dans mon coeur, des feuilles mortes s'abandonnent.

Ecrira-t-elle encore des histoires ? Pour quoi ? Pour qui ?

Qui l'écouterait en son foyer ?

Et pourtant elle me paraît sage la petite Séverine.

Elle sait que les saisons tournent et que le printemps vient après l'hiver des vacances.

Travail en souterrain, travail caché.

Par peur de qui ?

Par peur de quoi va-t-elle déposer son cahier de textes libres devant ma porte et part elle comme une voleuse avec ce besoin d'être aimée au fond de l'âme ?

Faire plaisir pour posséder. Faire plaisir aux parents adoptifs.

Support de rêves secrets et de fantasmes.

Faire plaisir pour avoir la certitude d'être aimé, la certitude de compter pour quelqu'un, quoiqu'on fasse.

Certitude qui permet de grandir. Se faire nourrir sans avoir l'air de rien.

L'âne est perdu sans son maître et le maître est perdu sans son âne.

En tirant ces fils de l'écheveau d'anciennes aventures avec Séverine me vient l'envie de les écrire, et d'y parler ici du soleil, de la tendresse. Non, je ferai un dessin : un soleil ! Tiens, ce sera la couverture. Je cherche un nom, et ne trouve qu'une couverture à faire. Toute une partie de la nuit, j'ai râminé (expression locale signifiant penser, repenser) "On ne voit bien qu'avec le coeur". Donner un nom ? Faire une couverture ? Ça tourne dans ma tête : la tendresse... Et ces célibataires qui m'ont parfois dit : "Vous avez la gratification des enfants". Est-ce que cet enfant, mes enfants ont la certitude d'être

aimés pour eux, ne montrent-ils pas d'eux que ce qui me fait plaisir ? Je les aime pour moi, je les moule, ils existent parce que j'ai besoin d'eux... Moule papa, moule maman !

Dans le texte de Séverine, papa et maman sont partis, ouf ! car moi quand j'ai voulu partir de chez eux à 16 ans, ma mère s'accrochait et je suis restée. Dans ma classe, suis-je une mère nouvelle pour enfants mal aimés ?

En jouant le facteur entre sa soeur et Christine, Séverine se fait-elle "avoir" ?

Trottent dans ma tête fatiguée un tas de souvenirs très anciens ou très récents évoquant le pavé de l'ours, le masochisme, l'exigence du retour d'amour, l'agacement que cela peut provoquer, etc.

C'est pénible de recevoir sans pouvoir ou sans vouloir donner, réapprendre son plaisir, son désir, délimiter sa maison pour se garder des folles équipées qui laissent des morsures, continuer, vaille que vaille

à aimer

et peut-être, par surcroît, à être aimé.

Délimiter sa maison.

Maintenant je sens la peur s'emparer de moi. "Croupir dans une prison", oui, ça m'angoisse. Je n'ai plus envie de continuer. D'ailleurs, je ne trouve plus de textes qui m'intéressent.

Celui-ci pourtant :

LA FILLE ET LE GRAND-PERE

Un grand-père vivait avec sa fille.

La fille eut un bébé; juste comme le bébé était né
la maman mourut d'un coup. La fille grandit.

Vite elle eut un an

deux ans

trois ans

bientôt elle eut quatorze ans.

Le grand-père était très très vieux et il mourut.

Maintenant, elle vit tranquillement

Toute seule dans sa petite cabane.

Je me rappelle bien quand Séverine a lu son texte, ses camarades ont demandé des précisions, elle a répondu : "C'est comme ça, il meurt et elle grandissait!". Mon fils de quatre ans a dit à sa grand'mère: "Dis, tu vas bientôt mourir et tu deviendras une fleur". Je lui ai répondu "On ne meurt jamais avant que ce ne soit le moment".

Et cette peinture faite par les enfants en classe ? Elle représente un enterrement au village. A la campagne les enfants voient tout cela de près; d'ailleurs, après la classe, ils vont voir le trou que le fossoyeur a creusé. Et mes morts ! Aux siens, Séverine a donné un coup de balai. Après, elle reste seule dans sa cabane. J'aimerais la voir avec une petite copine.

Même seule, elle n'est pas inquiétante. La mort ça me fait un peu peur. Et le glas qui sonne en ce moment à l'église du village. NE PAS SAVOIR.... Longtemps j'ai ignoré ce que mon père était devenu... Situation impossible. Plus tard, j'ai su qu'il était mort ! C'était très difficile, insupportable au début, puis tout s'est arrangé avec le temps; le temps de mûrir. MIEUX VAUT SAVOIR...

Je me suis dit que c'est quand on est séparé des autres qu'ils existent. Et il y a la tendresse, oui, j'aime les gens.

LA CHATTE ET LA FEE

Il était une fois une chatte qui voulait être une petite fille. Un jour,
elle rencontra une fée et lui dit :

– Aimerais-tu être une petite fille ?

– Oui

– Alors viens avec moi.

Elle la touche de sa baguette magique. Aussitôt elle est devenue une jolie
petite fille.

– Merci fée, merci fée.

La fée lui dit :

– Veux-tu rester avec moi ?

– Je veux bien, je reste jusqu'à ce que je sois vieille, je veux bien.

La fillette est devenue très grande. Quand elle fut vieille elle quitta la fée.

Séverine.

Mon esprit vagabonde à nouveau devant cette baguette magique de la fée sans visage. La fille-chatte qui aime être caressée – oui, ma mère me disait affectueusement "ma chatte" – me rappelle encore bien d'autres souvenirs. Tiens, comment m'appelle-t-on ?

Quand j'étais enfant, on m'a appelée : "Mon dernier bébé, ma cocotte"... Oui, mais à 17 ans dans le métro... J'aimais moins...

Les enfants jouent avec le nom de leurs camarades :

Jean Bambois

Claire Delume

Lecroc Odile

Mes enfants, je leur ai donné quel nom ? Et moi comment je m'appelle ? Comment m'appellent ceux que j'aime ?

Confondue avec un frère, une soeur par les parents, ou Madame X suivi du nom du mari, je porte le nom de mon père, mais moi une femme, il ne reste que mon prénom. On m'appelle... je m'appelle...

Je délimite ma maison et je la remplis de mes mots.

Séverine a si bien oeuvré qu'elle a sorti de moi le pourquoi de ma présence.

Pourquoi Séverine a-t-elle compté pour moi ? Parce qu'elle a pu dire : "Papa et maman sont partis" et que moi, je n'ai pu ni parler ni les faire sortir de moi malgré mes efforts.

Peut-être que faute de l'avoir trouvé, je traîne ce poids mort d'une phrase non dite ou d'une décision non prise. Quand on parle d'une mort, de mort, je me sens atteinte car je sais qu'on parle d'une partie de moi - et je pleure sur moi et j'enrage.

Pourquoi ce morceau de mort est-il plus fort que tout ?

"On ne trouve son identité que quand on a enterré ses morts". Moi, la maîtresse qui n'ai pas enterré les miens, suis-je bien là pour celles des autres ?

C'est mon désir c'est pourquoi je suis ici. La Pédagogie Institutionnelle pour moi c'est l'anti-mort.

L'ANTI-MODELE,
L'ANTI-MORT
L'ANTI-MONO

Séverine d'Haroué

ou

Traité de développement de l'enfant
de l'enfant qui sommeille chez l'adulte
et n'en finit pas de s'en aller.

J.R.

Le "JE" de la mono :

- *Manuela Arranzabal Bauer*
- *Michelle Bérard*
- *Françoise Blime*
- *Annie Buret*
- *Antoinette Brugin*
- *Pierre Cadoux*
- *Jacques Ricot*
- *Colette Simon*
- *Gaby Simon*
- *Marie-Luce Tréhot.*

Après-coup

Ecrive à la première personne du singulier dans sa version finale, la monographie présentée dans les pages qui précèdent fut vécue, travaillée et retravaillée par un groupe d'enseignants. Les textes libres de Séverine constituaient le matériau de départ. Chacun dans le groupe donnait sa part au cours des échanges et écrivait des textes libres. Ainsi s'est réalisée la présente monographie.

Pour situer plus précisément le cadre de notre travail et transcrire nos remarques formulées après coup, nous reprenons la parole à la première personne du pluriel.

Notre monographie résulte d'un premier travail mis en oeuvre à Tantonville-Nancy lors du stage de pédagogie institutionnelle des groupes d'éducation thérapeutique en septembre 1976.

Ce travail fut repris dans un chantier à Langon en juillet 1977 et durant quelques week-ends en 1977-1978.

Au moment où nous vivions "Séverine d'Haroué", il nous aurait été bien impossible dans l'enchevêtrement des textes et des thèmes abordés et sous le coup des émotions ressenties, de préciser où nous allions, comment nous y allions et même d'où nous étions partis. Un an plus tard, nous avons tous eu le sentiment qu'à notre insu, confusément, nous avons suivi au milieu de la forêt vierge, une sente : nous nous proposons ici de jalonner en quelque sorte ce fil conducteur apparu jour après jour dans nos discussions.

Nous, enseignants, questionnés par la Pédagogie Institutionnelle, ayant participé déjà à trois ou quatre stages d'entraînement, nous nous retrouvions huit stagiaires plus deux responsables pour un atelier dit "P", la fiche nous avait proposé comme contrat de départ : "Production réelle, publique, ayant une valeur marchande".

Les projets de production envisagés le premier jour furent, soit une brochure G.E.T., soit une monographie à terminer. Nous arrivions avec des désirs imprécis, des écrits, des dossiers, des dessins dans nos valises. Devions-nous les sortir ? Pourquoi ?

Si le projet de brochure avait peu d'adeptes, le projet de monographie nous trouvait hésitants, indécis, angoissés : fallait-il réaliser une "mono" d'après les modèles connus, pour faire comme les autres ? pour plaire à qui ? Colette, à la demande du groupe, a sorti ce qu'elle avait apporté au stage : les journaux

de l'école d'Haroué (deux classes) parus depuis trois ans, le cahier des textes élus pour ce journal durant l'année 75/76, le paquet des textes non choisis dans la classe durant cette même période, ainsi que le cahier de textes libres de Séverine en 75/76.

Quatre, dans le groupe, ont, dès le deuxième jour de l'atelier, choisi de travailler sur ces textes libres plutôt que sur le reste. Une autre s'est assez vite ralliée à cette proposition, ce qu'ont fait aussi les trois derniers d'abord réticents. Les deux animateurs du groupe ne sont pas intervenus au moment du choix.

Rétrospectivement, ce choix nous paraît tout naturel. En fait, notre adhésion à ce projet semble venir de ce que personne d'entre nous ne s'est senti violé : nous nous sommes déterminés, les uns et les autres, non par rapport au désir d'une seule personne, mais par rapport à l'objet imaginaire qu'est vite devenue pour nous Séverine à travers ses textes.

L'ordre dans lequel les textes de Séverine ont été lus dans le groupe n'est absolument pas l'ordre chronologique où elle les a écrits. Colette, chaque matin, lisait selon son envie du moment – au hasard ? – un ou plusieurs textes du cahier. L'ordre des textes témoigne donc du cheminement du groupe qui, aujourd'hui, nous paraît avoir été plus important que le résultat. A travers COLETTE, les textes de SEVERINE se sont, par NOUS, chargés de sens.

Au fil des textes

Dans le premier TEXTE, "LE CHAT ET LE MARCHAND", un marchand VEND des journaux... Un chat en achète deux dont l'un est destiné à sa (grande) soeur (modèle). Ce commerce de journaux rappelle aujourd'hui à certains le contrat passé avec les responsables du stage : But de l'atelier P: Une production réelle, publique, de valeur marchande. Ne voulions-nous pas, en ce début d'atelier, comme le chat du texte, faire plaisir à quelque(s) – un(s) en lui (leur) offrant notre chose écrite ?

– A Colette, l'institutrice, qui reconnaît après s'en être défendue, son envie de travailler sur les textes de Séverine qui la touchaient de manière confuse, inexplicée, BIZARRE ?

– Aux responsables de stage, nos maîtres ès-Pédagogie Institutionnelle, pour qu'ils nous décernent un brevet de "bons et grands élèves"?

Au-delà de cela, dès ce jour, certains commencent pourtant à SE reconnaître dans ce que Colette dit de Séverine en classe, se projetant dans cette petite fille inconnue mais sentie déjà si proche. Et plusieurs d'entre nous découvrent que les élèves réveillent en eux des affects plus ou moins violents, qu'ils se situent face à eux non pas en tant que les adultes qu'ils devraient être mais comme les enfants qu'ils ont été. A PROPOS DE SEVERINE, ce sont des bribes de leur propre histoire qu'ils revivent.

Les deux textes de Juliette (soeur de Séverine) qui suivent : "LA VOIX DE L'ORAGE" et "LA FEMME SANS VISAGE" posent, dans cet atelier "P" où chaque individu n'a pas encore vraiment de visage aux yeux des autres. l'angoissante question "Qui suis-je, est-ce que j'existe pour les autres, ceux qui sont là ?".

C'est au cours de la troisième journée d'atelier, où Colette a lu "LA PETITE FILLE ET LE CHIEN", que peut-être la rencontre prend son sens. Chacun commence à prendre du relief pour les autres, et pourtant ... N'est-ce pas toujours "maman qui décide"?

Le lendemain c'est, sans que nous nous en rendions compte sur le coup, le texte libre de l'une d'entre nous qui, en lieu et place du texte habituel de Séverine, sert de point de départ à la discussion. Le troisième texte de SEVERINE "LES ABEILLES" où la jeune REINE est attachée à la REINE-MERE n'est lu qu'en milieu de séance. Il aborde le thème de la naissance, thème vite abandonné par le groupe et peut-être avant d'aborder la naissance était-il nécessaire de parler de l'amour; mais peut-on aimer si l'on se borne à attendre d'être choisi(e) – à vouloir plaire ? Question qui est au centre du texte "L'OISEAU ET LE LAPIN".

Dans "LES FEUILLES" où fuit le temps au rythme des saisons, retournement : la phrase "Au revoir les petites filles" nous fait découvrir dans le rapport de son vécu à la réalité, que peut-être Séverine n'est pas un cas si malheureux. Les optimistes l'emportent. Notre histoire, notre groupe prend une tournure heureuse. Nous avons peut-être trouvé des amis.

Le cinquième jour d'atelier commence avec "LE RAT QUI VEUT APPRENDRE A LIRE". Tombe la phrase "Papa et maman sont partis". Que fait résonner cette phrase en nous ? Quelle délivrance annonce-t-elle ? Il nous apparaît que le groupe a fait un chemin qui l'a amené à se libérer de sa peur, de ses dépendances. Nous faisons nôtre, cette phrase et nous allons plus loin : s'ils sont partis, papa-maman, n'est-ce pas parce que nous les avons encouragés à le faire ? N'avons-nous pas gagné notre autonomie en forgeant entre nous les liens nécessaires à notre sécurité ?

Mais comment les parents, les maîtres réagissent-ils à la nouvelle place qui leur est faite ? Dans le texte "L'ANE ET SON MAITRE", le maître accepte mal la coupure... Chacun a pu dans le groupe se poser la question. Sommes-nous arrivés à "délimiter notre maison" par rapport à chacun de nos maîtres pour que le "JE" puisse vivre ?

Tout naturellement, pourrait-on dire, après la question de la coupure JE-MOI/Papa-maman que le groupe avait fait sien, les deux derniers textes de Séverine nous parlent de mort et de départ. Dans "LA FILLE ET LE GRAND-PERE", la mort, serene, laisse derrière elle quelqu'un qui grandira et vivra tranquillement. Chacun sent la fin du groupe, la séparation. Les échos dans nos têtes sont très divers et plongent aux origines du souvenir, mais pour tous, l'acceptation de la mort est devenue source d'espoir et de vie.

Après la mort, la re-naiissance puis la re-connaissance. "LA CHATTE ET LA FEE", dernier texte de Séverine, est pour nous prétexte à essayer de découvrir notre identité. La tendresse présente appelle le souvenir. DES noms apparaissent, ceux des camarades, les nôtres. En verbalisant le NOM nous reprenons ce qui nous appartient. Notre HISTOIRE.

EN GUISE DE CONCLUSION, très provisoire...

CETTE deuxième "figure" que prend notre expérience, notre travail pendant cette période n'épuise certainement pas toutes les significations de la forme qu'a prise notre rencontre autour des textes de Séverine; sans doute y aurait-il bien d'autres fils à tirer qui dessineraient d'autres constructions possibles et également "réelles", même si ce réel est à situer, précisément, dans un après-coup du groupe qui s'est retrouvé par la suite pour continuer à "travailler".

Résonances

Les traces écrites semblent faibles par rapport à ce qui a été vécu. J'ai fini par ne plus du tout m'intéresser à Séverine mais à suivre et retrouver l'investissement de chacun. Des phrases dans lesquelles je me reconnais ou reconnais quelque chose. On sent des naissances difficiles à la parole, l'histoire de chacun. On finit par déboucher sur un océan après avoir suivi un ensemble de petites rivières puis de grands fleuves : famille, enfance, tendresse, mort. C'est-à-dire que la mono n'apprend rien. Elle est un mouvement de retour sur soi. Elle montre une posture possible en face de la réalité, de la classe, d'un élève... de l'autre.

Michel LIARD

*Séverine d'Haroué,
Je te salue.
Par ma barbe grise
tu fais parler juste,
tu trouves les mots droits
et me les fais trouver
Comme sonnent juste
les notes d'une guitare
au creux de l'instrument.
Dans le blanc du texte parlent les mots, les fleurs,
les animaux,
tu trouves les mots droits
et les chemins faciles au mitan de la nuit,
la même histoire au creux de
l'unique question
Mais qu'est-ce que c'est
que ce besoin d'être aimé ?*

Jean-Pierre MERIMEE.

SEVERINE,

"La plus grande de toutes les peurs n'a rien à voir avec la haine ni avec des actes agressifs. La plus grande peur est celle d'aimer et d'être aimé. Dans les curieux méandres de l'esprit, l'amour finit par équivaloir à la folie. L'amour est ressenti comme une perte totale de soi, qui est proche d'une terrible folie. C'est vrai de l'acte d'amour, même quand il n'y a pas orgasme. Si nous pouvions apprendre par une sorte d'expérience thérapeutique – pas du tout nécessairement une expérience professionnelle (en fait elle est commune dans la thérapie professionnelle) – à accepter cette perte de soi, après nous être assurés que le soi reviendra, alors nous sommes ouverts à l'amour. L'amour a été perdu et doit être réinventé".

David Cooper : Une grammaire à l'usage des vivants (Combats-Seuil).

Quelques mots lus en feuilletant les soldes d'un libraire... Et ce fut l'éclair qui ne demandait sans doute qu'à jaillir. J'étais prêt pour recevoir cette phrase, conclusion logique du cheminement mystérieux empruntant surtout les méandres, les coins obscurs, les herbes, liens ténus, mais longues et tenaces qui freinent la marche vers la lumière, autorisée, rationalisée, partagée, parce qu'officielle. Lumière autorisée vide de sens, mais pleine de sang, de douleurs, de cris de mort. Comme s'il n'y avait qu'une façon d'aimer et d'être aimé.

Mais la peur, normale puisqu'il faut s'abandonner avant de rencontrer l'autre, avant de le ou la rencontrer, est entretenue par les gens raisonnables, cultivée, excitée, transformant hideusement leurs visages. Chez eux, la peur a été la plus forte, alors ils s'en débarrassent en la multipliant chez les autres. Alors elle nous tient. L'amour devient sage, mesuré, domestiqué. Si l'amour est folie alors vive la folie! Heureux les fous d'amour, les fous de vie et merde pour le roi d'Angleterre.

Alain DURAND

Dans vos pages ce qui m'a frappé, c'est comme un renversement de cette approche monographique bien (trop?) connue.

Comme si, au coin des mots, ce qui était questionné n'était pas "le repérage de ce que l'adulte représente symboliquement ou imaginativement pour les enfants et ce dont il est le support" (1) (bien que cela y soit aussi, et largement) mais "... de quoi, pour nous (vous) les élèves sont eux-mêmes le support ou les représentants et quelle fonction ils jouent" (1)

Robert ALATEINTE

(1) Citation de "Carte d'identité Get 76" (la P.I., une question qui nous embarrasse).

Cette forme de récit me fait penser au réseau hydrographique d'un fleuve : qu'est-ce que c'est la Seine à son embouchure ? L'eau de sa source enrichie au fil de son cours par celle de tous ses affluents. Pourtant un seul fleuve – singulier et pluriel.

Evelyne MORZENSKI

Je n'ai pas eu besoin de comprendre... J'ai envie de parler de moi et c'est à ça que ça me sert !
Yvon LOGEAT

On y parle enfin de ce dont on ne parle pas d'habitude, c'est-à-dire de soi, de ce qui se passe quand on est dans une classe, qu'on écarte très vite, et qui pourtant nous dirige. C'est comme un miroir où on se voit ; il y a un soleil et on s'éclaire les uns les autres.

Francine MORITZ

L'important est de savoir si ça servira à un échange vrai et pas à des gloses successives de gens qui vont dire doctement (et d'autant plus qu'ils seront moins docteurs ès..) non pas ce qu'ils pensent mais ce qu'il faut penser de ça (ce dont tout le monde se fout).

Si ça sert à échanger alors ça sera utile, sinon ça ne sera que de la littérature. Et jusqu'à présent l'échange sur ces problèmes n'a jamais été très loin.

Dans ma classe arrivent souvent des textes d'une tonalité particulière. Quand je les montrais aux copains c'était généralement pour m'entendre répondre que j'avais des "cas" (forcément en classe de perfectionnement!) ou que, dans leur classe, ils n'avaient jamais vu ça (sous-entendu : c'était probablement moi qui les provoquais, ces textes...).

Une fois de plus, l'expression libre me paraît le moyen utilisé par les enfants pour la régulation de l'angoisse, notamment l'angoisse devant la mort, devant la solitude quand on a perdu des êtres chers. Très calmement, Séverine écrit : "Papa et maman sont partis... Le grand-père était très vieux et il mourut... Quand elle fut vieille, la fillette quitta la fée". Tout cela évoque bien sûr la nécessaire coupure du cordon ombilical, mais sans doute plus encore la résignation à perdre un jour les êtres aimés.

Les feuilles disent au revoir aux petites filles... "Mais nous reviendrons au printemps". Mais à sept ans on sait que certains au revoir n'ont pas de printemps et on a besoin de se rassurer, de s'habituer. Mais les adultes n'ont pas encore réussi à s'habituer (certains savent ce que ça veut dire : papa et maman sont partis), et ils n'aiment pas ces textes "imaginaires" où l'on voit émerger par endroits un peu de l'angoisse, de notre angoisse. Alors certains referment vite le couvercle et ils disent : "C'est drôle, mes enfants ne parlent jamais de ça".

En un mot, Oedipe, bien sûr, mais pourquoi pas aussi Antigone (qui est sa fille) dans la lutte contre la mort du frère ? La différence est que la plupart des adultes ont résorbé l'Oedipe mais aucun ne s'est habitué à la mort. Donc les enfants ne savent pas ce que c'est que la mort.

Michel BARRÉ

Peut-être ne faut-il pas trop essayer de comprendre...

Jeanne LOPEZ

Maux de la faim

Chacun des auteurs de ce travail
reprend ici la parole...
au singulier.

Séverine : Clé de la porte étroite qui ouvre sur ce monde mystérieux de l'écriture collective. Nous avons pu, sans schémas préalables, parler, nous parler, faire résonner ces mots, nous écartier, nous entendre et encore faire sortir de ces mots des phrases qui, remaniées, de main en main façonnées, sont issues peu à peu de cette chaîne tissée par nous.

Et puis, plus tard ces phrases n'ont pas eu le même sens, nous avons relu, revécu cette histoire. Les mots en ont appelé d'autres, nous avons pris des distances.

Que nous était-il arrivé ?

Plaisir, désir, naissance, fuite du temps, coupure, nom, partir, mourir, ces mots nous les avons dits, nous les avons écrits, nous les avons à peine vus. Ils se sont inscrits plus tard dans notre conscience, ils étaient notre chemin collectif mais aussi le chemin de chacun. Cette expérience commune, écrite, avait retracé sans le savoir notre histoire individuelle et l'avait éclairée.

De l'extérieur d'autres écrits, solitaires ceux-là, ont fait écho – remodelant, modifiant notre rapport à nos écrits.

Ce qui me reste de Séverine : ces feuilles noircies, ce titre : "Séverine" et puis ce "nous" de la mono.

C'est tout – C'est important.

Michelle BERARD

Tracé (s) dans l'Après Séverine.

Après le stage, la rentrée scolaire 1977. Premiers contacts avec les enfants. Nous échangeons des noms des prénoms, nous les écrivons, les lisons, jouons avec. Nous parlons du nom que l'enfant porte : celui de son père et de la femme qui, mariée, perd son "nom de jeune fille" pour prendre celui de son époux. Nous nous fabriquons des cartes d'identité avec nom, prénom, adresse, date de naissance, etc. Un hasard? Non. A la recherche d'une identité, la mienne, j'en étais restée aux noms et prénoms que nous avions échangés à la fin de l'atelier. Je me suis mise alors à relire Séverine. Un peu surprise, un peu gênée, je me suis vue attribuer à Séverine et m'attribuer, avec quelle facilité ! les traits qui me la caractérisent : sa timidité, sa discrétion, sa manière d'écrire, de faire plaisir à...

Avec le recul donné par le temps, je me suis vue coller affectivement aux images que me renvoyaient les autres, ces autres qui ne me laissaient pas indifférente et dont je me sentais solidaire. De cette aventure, de cette tentative, je garde le goût de la rencontre. J'ai eu ici l'impression d'être écoutée, entendue, et j'ai aussi beaucoup écouté. A travers Séverine qui nous servait de médiation, j'ai pu – un peu – parler de ce qui me venait à l'esprit, j'ai pu – un peu – parler de moi.

L'année suivante (77/78), j'ai entrepris avec des copains un travail sur un moment de conseil dans ma classe. Séverine m'a donné le goût de poursuivre ce que j'avais commencé à percevoir. Qu'est-ce que certains enfants peuvent bien éveiller en moi pour que je m'intéresse plus particulièrement à eux ? Comment je m'y mets dans la classe, avec quelle image ? Peut-être qu'en parlant de tout cela, pourrais-je plus facilement être sensible à ce qui peut s'y nouer entre eux et moi ?

Puis vient le chantier 1977 où nous nous sommes retrouvés à quelques Séveriniens. Et brusquement le désir d'élucider entre nous par des mots qui se voulaient non chargés d'affects, ce qui avait pu s'y passer dans "l'entre nous" de l'atelier. Ce fut un moment qui m'a permis de regarder Séverine d'un peu plus loin, de couper les fils qui m'y attachaient, sans les renier.

Puis vint le stage 1977 où Séverine était présente; et aujourd'hui la publication. Grand point final ! avec ce désir de communiquer à d'autres un moment vécu pleinement, sans chercher à prouver, sans chercher à démontrer, mais en essayant de faire partager... Peut-être.

Annie BURET

Après une longue délivrance, cette mono arrive à son terme, elle est. Ça compte bien sûr, c'est aussi la fin d'une "aventure" qui m'a compté encore bien plus.

Naître, grandir, être, aimer, vivre, être aimé, donner vie, mourir sont choses communes... faciles à dire...

Et maintenant je suis à nouveau devant une plaque tournante pour aller vers d'autres points de rencontre.

Gaby SIMON

Aimer. "Heureux les fous d'amour"... Oui, mais après, quand on se retrouve seul... On peut mourir d'amour... Ces mots obsédants trottent dans ma tête comme une rengaine débitée par un orgue de barbarie...

Puisque l'heure de la séparation est arrivée, je peux dire que je suis heureuse d'avoir participé à un travail de groupe, heureuse d'avoir vécu et pour une première fois cette "aventure".

Et aujourd'hui je ne souffre pas car je sais que je vais me retrouver moi comme avant, moi un peu changée pourtant, mais enrichie et sereine.

Colette SIMON

Séverine d'Haroué, groupe de parole ?

Mais qu'est-ce que c'est que ce besoin de se dire ? Choquant pour beaucoup, trop séduisant, peut-être pour d'autres.

De quoi s'agit-il, à travers ce scénario inconscient qui s'est déroulé, à propos de Séverine, entre nous, et qui nous conduisait de la naissance à la mort (provisoire) de notre groupe, comme nous l'avons réalisé plus tard ?

"Il faut s'en tenir à l'essentiel" nous répétait Jacques : mais quand il s'agit d'écouter une parole ou de lire un texte "libre" l'essentiel n'est sans doute pas ce qui reste quand on a rogné les ailes du fantasme pour obtenir un discours "cohérent" mais dérisoire. L'essentiel traverse par interférences de toutes sortes qui se nouent en coïncidences, miroitant parfois jusqu'à l'éblouissement, et disparaissent en nous laissant à la succession aveugle des effets de "hasard".

Le sens, s'il y en a un (et il y en a plutôt une multiplicité) on ne le trouve que bien plus tard, quand le temps et d'autres implications, ailleurs, ont accompli leur travail. Nous "dire" n'a pas suffi à cela : nous nous sommes avant tout narrés, notre expérience nous l'avons rédigée au jour le jour et c'est ainsi qu'elle a pu devenir objet d'interrogation et de recul – car il est important de le pointer ici – "Séverine" n'était pas d'abord un "groupe de parole", mais un groupe de production et nous y étions venus pour le "savoir travailler ensemble". Or, nous y avons beaucoup produit, et bien travaillé.

Résultat précieux pour moi : avoir la certitude qu'il est possible de se mettre en marge des conflits ordinaires et extraordinaires que connaissent bien les gens qui essaient de faire quelque chose ensemble.

Mais qu'est-ce que c'est que ce besoin de travailler ?

Et puis, quel est le désir que nous avons eu tellement à coeur tous, de réaliser. Je pars avec cette question, dont je ne trouverai sans doute la réponse partielle qu'après bien d'autres travaux et d'autres temps de mûrissement.

Nous n'aurons plus ensemble l'occasion de nous le demander. Beaucoup d'outils nous y seraient indispensables : analyse intuitionnelle, recherche des types de transfert qui ont eu cours entre nous...

Ce que je sais, c'est que papa et/ou maman pour moi n'étaient vraisemblablement pas dans le groupe...

Peut-être la tâche m'était-elle dictée de plus loin ? Est-ce à cause de cela que je me suis sentie sereine parmi des soeurs et des frères chez lesquels je pouvais si facilement me reconnaître, ou encore qui ne m'effrayaient pas d'être différents, en tout cas qui me laissaient ouvert l'accès difficile de la parole, la place du juge étant restée vacante... Je ne sais rien du rôle de Pierre et de Manuela dans tout cela.

Maintenant, pour moi, "Séverine" se poursuivra ailleurs car je n'ai pas fini.

Pas fini de livrer bataille à tout ce que je sens peser sur moi, à ceux qui, par exemple, prétendent, arborant toute la suffisance qui arme les doctes défenseurs de l'ordre, de la raison et du discours, que nous aurions dû faire autre chose - produire de l'explication - du clair - du simple - du reconnu - de la causalité plus ou moins linéaire, voire dialectique - et aussi nous occuper plus de Séverine et moins de nous-mêmes (l'éducateur, ou le maître ne doit-il pas s'effacer, se neutraliser, se laïciser, face au sacro-saint objet de tout ce soin, le "merveilleux" élève qui a tant besoin de notre sacrifice ?).

La raison est complaisante à toutes les démonstrations (pour celui qui A la parole) et "la cause" que l'on trouve a bien des chances d'être celle qu'on avait tout d'abord supposée inconsciemment ou consciemment, tant sont intriqués le sujet et l'objet du discours... Opposer une thèse à une autre thèse n'est guère dangereux dans notre Institution Ecole, si bien codifiée, abritée par le réseau de ses Textes et Contre-Textes contre l'événement que lorsqu'on réussit à y vivre, c'est avec le sentiment de tricher ou de faire scandale.

Car à prêter l'oreille aux surprises possibles de la parole, la sienne et celle de l'autre, on risque de tomber à plat ventre dans la fange de la réalité, voire du réel, ou pire, de se retrouver sans argument et à jamais décalé, hors de la rhétorique et du renfermement, et repris par l'histoire, même si celle-ci épouse, tout d'abord la forme d'un roman.

Françoise BLIME

C'est parce qu'il y faisait tendre et chaud dans cet atelier P qu'a pu naître et se préciser dans mon esprit la question de la place du modèle et du maître - angoissante pour moi parce que trop liée dans mon histoire au "tout ou rien" et "la vie/la mort".

Place que j'occupe pour mes élèves, pour mes enfants aussi, pour d'autres peut-être; place qu'occupent celles ou ceux que j'ai plus ou moins consciemment repérés là.

Suis-je (sommes-nous) donc condamnés à n'être (naître) que maître ou élève de ... Mieux vaut, de toute façon, savoir de qui... "Mieux vaut savoir" trois mots de Séverine qui prennent un singulier relief aujourd'hui où par cette impression d'arriver à un terminus... juste à temps pour prendre la correspondance, pour changer de train et continuer le voyage... avec qui ? pour où ? jusqu'à ? Quitter ce qui a été un peu comme un ventre maternel : difficile, inéluctable et excitant.

Marie-Luce TREHOT

"Bien que nos renseignements soient faux, nous ne les garantissons pas"

Erik SATIE

ou

Ce qui s'agite dans ma tête.

Chercher une solution à tout problème bien sûr, c'est même pour ça que j'étais venu la première fois. Et puis après, ... pas satisfait je me suis dit : mais je lui ai donné une existence à mon problème, et vouloir le résoudre lui a donné une réalité. Les raisons sont peut-être bien à chercher dans le pourquoi j'ai accepté de me poser la question, lui donnant une raison d'exister. Une façon d'éviter le piège, au lieu de persister à regarder ce qui ne marche pas, est d'essayer de prendre la mesure du comment ça marche. Les raisons des difficultés peuvent alors surgir, extérieures à elles...

Ainsi Séverine...

C'est par ce bout-là que je me suis situé dans le groupe. Et apparaît ici la question de la position des acteurs. Et dans l'histoire du groupe, la possibilité pour chacun d'être entendu : la règle des "JE". Je parle et personne ne me répond. C'est là la preuve que j'ai été entendu, j'en prends le risque. Cette première réponse, rien à dire, rien à dédire, rien à redire permet de reconnaître le pion avancé. Et tout le jeu sait que le pion est là et les ondes et les échos vont surgir de partout, méconnaissables en apparence mais qui n'auraient pu être.

Et petit à petit, chacun a retiré son sceau au profit d'une rencontre avec les autres : les pions de chacun, reconnaissables, n'étaient ni pièce maîtresse, ni pièce animatrice, mais constitutives du jeu qui nous a permis d'écrire à la première personne. Chacun sait que rien n'est entièrement à lui, mais que dans chaque pierre posée il est.

Pierre CADOUX

Cette mono, à quoi m'a-t-elle servi ? Essentiellement à vivre mieux, à vivre plus fraternellement... parce que là nos difficultés à vivre ont pu être partagées, parce que là toute parole a pu être acceptée et entendue et parce qu'il y a eu surtout la chaleur de votre amitié.

Antoinette BRUGVIN

Nos échanges étaient comme un ballet de mots (maux) où nous composions des figures belles et émouvantes. J'ai sûrement appris à parler un peu mieux et à entendre un peu moins mal. J'ai peut-être appris, laborieusement, l'étrangeté de la tendresse et les méandres de son langage.

Précisément, nous avons trouvé un registre de parole, qui m'agace parfois chez les autres, mais dont j'ai perçu la force et la pertinence. Et une lecture récente - très stimulante - m'a fait rencontrer cette note : "On prendra tous ces jeux de mots, à la fois pour le plaisir car on les écrit non sans clin d'oeil, et pour ce qu'ils valent, car ils assurent dans notre argumentation la pré-

sence résonnante de la langue et de ses manières. Et rien n'en dit plus long sur la signification des choses quotidiennes que le discours de la quotidienneté, celui qu'à force de l'énoncer en permanence on n'entend que brouillé".

Le Domestique et l'Affranchi D. HAMELINE p. 185.

Qu'est-ce qu'une monographie ? Les ouvrages d'Oury et Vasquez avaient semblé fixer des normes. J'avais dû rédiger une définition de la monographie pour une revue pédagogique (Cahiers Pédagogiques, n° 140 p.11) : "La monographie, c'est l'histoire d'un enfant réel, médiation entre les participants d'un groupe qui retiennent, dans leur production finale, ce qui a parlé à tous, afin d'éliminer les projections trop personnelles". Et voilà que les projections personnelles deviennent la matière du travail ! Non, je n'arriverai donc jamais à bâtir un cours de pédagogie (tout formateur de maîtres que je suis). Là encore j'ai rencontré une autre citation de Daniel Hameline : "Seul un "livre cassé" peut nous livrer une rationalité plausible, en train de se faire, alors que tout traité de pédagogie qui se voudrait synthétique, parcellise en fait le savoir et le sépare de ses ancrages". (Idem p.98)

Cette mono a pris corps dans une histoire, dans un temps. Elle est aussi insérée dans un circuit d'échange, elle est commercialisable.

1) - Le temps : si la parole circule, pas trop vide, c'est qu'elle reçoit des limites. "Séverine d'Haroué", c'est beaucoup de choses, beaucoup de temps (et même quelques nuits agitées...) mais c'était d'abord des matinées entre 9 heures et midi, et parfois entre 10 heures et 11 heures.

2) - Le commerce : en bon fils de commerçant, je savais bien que notre produit ne serait pas rentable sur le marché pédagogique actuel ! Mais ce n'est qu'après coup que j'ai compris l'intérêt d'une "commercialisation" de la "mono" : d'abord, celle-ci nous est chère (chair aussi) et ne se donne pas à n'importe qui, à n'importe quelles conditions. Et puis aussi et surtout, diffuser publiquement, "commercialiser" un tel travail, c'est une façon de le déposer. Car j'ai craint un moment que ce soit un labeur interminable (en fait c'en était un). Il fallait donc l'évacuer, le situer et non le rejeter. Je tenais donc à ce qu'il soit p'oublié.

Jacques RICOT

Je commente :

- P comme piège,
- P comme père,
- besoin d'être aimée, de faire plaisir, enfant, modèle exact du désir du (Père-Mère)
- P comme : projection - prison - pulsion tendue vers - point d'union - passage - pont.

J'ai entendu :

Papa et maman sont partis,
On ne trouve son identité que lorsqu'on a enterré ses morts.

Et je dirais aujourd'hui : Papa et maman sont là.
On ne trouve son identité que lorsqu'on les a rendus à la vie.

Ce texte, premier JE écrit à l'occasion d'un week-end de travail est pour moi - fil - témoin de mon cheminement intérieur.

Comment le groupe Séverine a oeuvré en moi ?
Qu'est-ce qu'il a mis au jour ?

Séverine a été pour moi l'histoire d'une GENESE ... l'histoire d'un (e) enfant et d'une enfance que j'arrive difficilement à quitter...

- Comment me libérer des pièges de l'amour, de ce besoin d'être aimée qui me conduit à l'abandon de peur d'être abandonnée ? TUER le modèle, TUER L'AUTRE, oh ! combien plus extérieur et facile que de s'en délivrer, s'en détacher pour laisser la place à SOI. Accepter la coupure, la différence, se garantir ce retour, toujours recommencer l'histoire aussi d'une RECONCILIATION, avec mes Pères la reconnaissance d'une filiation.

C'est parce que papa et maman sont partis de moi que je les sens vivants aujourd'hui.

Dans le mot espagnol AMOR équivalent d'AMOUR je lis que dans A - MOR (t) il n'y a pas de mort : A-MOR = non mort .

La reconnaissance ne connaît pas l'abandon ^{s'abandonner}
mais deux visages réconciliés. ^{être abandonné,}

L'AMOUR, C'EST LA VIE.
VIVRE, C'EST AIMER.

Manuela ARRANZABAL-BAUER

Lexique

CHANTIER : Durant l'été 1977, se sont retrouvés durant dix jours à Langon (Ille-et-Vilaine) une trentaine d'enseignants essayant de mettre en oeuvre entre eux et dans leurs classes (coopératives) une pédagogie institutionnelle, en permanente élaboration. Un de leurs buts a été de parvenir à écrire et à publier pour d'autres qui se sentiraient concernés des traces de leur travail et de leurs questions.

CLASSE COOPERATIVE : Classe utilisant des "techniques Freinet" telles que : imprimerie, correspondance, journaux, textes libres, ateliers où les enfants gèrent les activités de la classe en répartissant entre eux les responsabilités, y compris financières lors de réunions appelées "conseils de coopérative".

COIN LECTURE : Situé dans un coin de la classe, conçu et aménagé pour qu'à tout moment n'importe quel élève puisse venir lire, se reposer, s'isoler du groupe. Existente de même le coin imprimerie, le coin peinture.

CORRESPONDANCE : Echange entre deux classes;

- Echange collectif : album, dossier, journal de classe, enregistrements.
- Echange individuel d'un élève à l'autre : lettres, petits cadeaux...

souvent cette correspondance entraîne un voyage échange au cours duquel les classes se rencontrent.

JOURNAL SCOLAIRE : Périodiquement, les textes libres de la classe, photocopiés ou imprimés, illustrés par les enfants eux-mêmes, sont rassemblés en une brochure qui est ensuite vendue.

MONOGRAPHIE : La monographie, qui est peut-être le seul langage pédagogique tenable, est le produit du travail d'un groupe de praticiens, élaboré à partir d'un enfant ou d'une classe - supports des projections personnelles des adultes. Il y a probablement autant de groupes de travail que de définitions possibles de la monographie.

STAGE GET : Lieu d'entraînement à la vie coopérative, à ses techniques, son organisation, ses problèmes de relations et d'institutions.

TEXTE LIBRE : Communiqué aux autres, il lui arrive de figurer sur le journal de la classe s'il est élu, ou sur un cahier de recueil individuel, parfois il est échangé avec un élève de la classe correspondante. Il ne peut être obligatoire de 9 heures à 10 heures, ni découler d'un thème subtilement imposé, C'est donc un écrit libre qui aboutira dans un des lieux prévus pour l'empêcher d'être lettre morte et lui donner un sens de communication.



DANS

L'ÉDUCATEUR

PÉDAGOGIE FREINET

REVUE DE TRAVAIL ET DE RECHERCHES

NOUS PUBLIONS DES DOCUMENTS

- Ils témoignent de l'inséparable dialectique qui unit la pratique et la réflexion.
- Dans un premier temps, ils tendront à enrichir nos hypothèses rassemblées par C. Freinet sous la forme des lois du tâtonnement expérimental.
- Encore mal armés pour l'analyse et malhabiles dans le maniement du jargon théorique, nous solliciterons *ensuite*, l'aide nécessaire afin de préciser les relations vivantes et enrichissantes avec la science (et ses divers courants de pensée) dont nous avons besoin.
- Ces échanges se feront sur le tas, hors de tout dogmatisme, dans le cadre de travail humain qui est notre règle.
- Ces échanges font l'objet de correspondances, d'envois de comptes rendus, de travaux venant confirmer ou infirmer, ou corriger, ou compléter, ou préciser nos documents publiés comme hypothèse. Écrivez au témoin ou à l'auteur, ou à la revue à Cannes.
- Ces compléments pourront paraître dans les CAHIERS ANNUELS de ce supplément de L'ÉDUCATEUR publiés à la fin de chaque année scolaire. Ils pourront aussi faire partie de la SECONDE ÉDITION prévue pour chaque numéro.
- Nous offrons notre potentiel, notre savoir d'artisans pédagogiques, aux renforcements de ceux qui peuvent nous apporter l'expérience de leur savoir.
- Ainsi pourra apparaître au grand jour, la seule démarche que nous estimons être vraiment

EXPERIMENTALE
et
SCIENTIFIQUE

J'ai déjà écrit que la BIBLIOTHEQUE DE TRAVAIL constituait la plus gigantesque et efficace aventure éducative conduite dans ce pays depuis la GRANDE ENCYCLOPEDIE de DIDEROT...

Aujourd'hui, je découvre l'intérêt des B.T. de RECHERCHES et souhaite vivement pouvoir participer au travail d'élucidation qui suivra la publication des expériences et des cas.

Je suis sûr que ces derniers présenteront, en dépit de la valeur des maîtres, un caractère « banal » qui autorisera leur généralisation — ce qui n'est pas souvent le cas des expériences pédagogiques habituelles.

Une monographie objective bien localisée (lieu-temps)... intégrant les attitudes autant que les résultats, les procédures autant que les contenus, une telle monographie a valeur scientifique. Bien souvent plus scientifique qu'une théorie. D'où le rôle du « témoin » enregistreur, car le maître ne peut généralement être juge (responsable) et partie.

Bref, merci pour cette nouvelle et riche contribution. Et surtout que les maîtres se guérissent de toute timidité abusive !

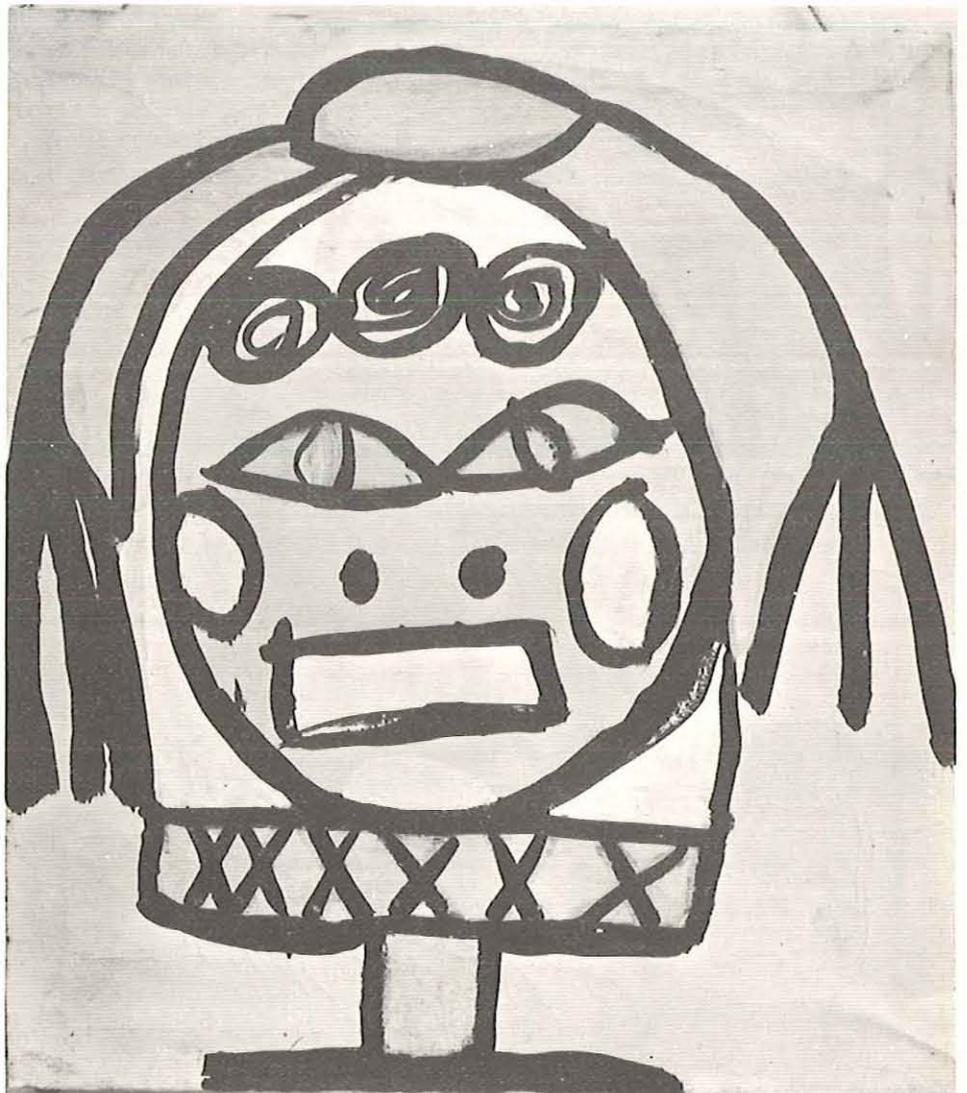
Professeur Jean VIAL
Sciences de l'éducation
Université de Caen
Laboratoire de psycho-pédagogie

SOMMAIRE

● STRUCTURE du DISCOURS entre le PEDAGOGUE et le MEDECIN	22
I - DESCRIPTION DU CAS ET PREMIERE EVOLUTION AU JARDIN D'ENFANTS	23
II - PRESENTATION de la CLASSE et de son ENVIRONNEMENT	24
III- ANALYSE DU DEBLOCAGE PREMIER DEBLOCAGE à l'ATELIER de POTERIE	24
IV - DEBLOCAGE à travers diverses TECHNIQUES de la PEDAGOGIE FREINET	25
- 1) LA GERBE	25
- 2) LA CORRESPONDANCE	26
- 3) L'EXPRESSION MUSICALE et CHANTEE	26
- 4) EXPRESSION à travers le LANGAGE ORAL	27
- 5) EXPRESSION ECRITE dans le TEXTE LIBRE	27
- 6) ROLE de l'IMPRIMERIE dans le LANGAGE ECRIT	28
- 7) EXPRESSION GRAPHIQUE	28
- 8) ROLE DU GROUPE DANS LA SOCIALISATION	29
- 9) FREDERIQUE EN MARCHE vers la RESPONSABILITE	30
-10) POURQUOI FREDERIQUE a-t-elle PEUR d'être RESPONSABLE ? DEDUCTION d'hypothèses par la COMMISSION de l'ENSEIGNEMENT SPECIALISE	30
CONFRONTATION du Dr E. ABELS, Médecin de l'E.M.P.	
11) EST-IL FACILE d'EDUQUER des ENFANTS RESPONSABLES dans notre SOCIETE ?	32

J'AI PEUR D'ÊTRE RESPONSABLE

Denise VARIN et Dr ABELS



Avec la commission
de l'enseignement spécialisé
Photographies: LE BORGNE

Note des auteurs

STRUCTURE du DISCOURS entre LE PEDAGOGUE ET LE MEDECIN :

Notre dialogue, tel que vous le lirez dans cette B.T.R., est le résultat d'un dialogue permanent que nous vivons depuis une dizaine d'années pendant lesquelles nous avons travaillé ensemble, Elisabeth ABELS et moi-même. Nous cherchons souvent à confronter notre vécu pédagogique et analytique, c'est pourquoi notre dialogue écrit reflète notre discussion orale authentique.

Là est son originalité, car beaucoup de travail "institutionnel" ne se fait pas de cette manière. Il me semble que le vécu du pédagogue est souvent très minimisé, alors qu'ici le docteur ABELS y attache plus d'importance que beaucoup d'autres médecins.

Au fil des années, dans ce long cheminement, nous nous

comprenons toujours dans notre discours, donc les mots que nous employons souvent, comme : socialisation, autonomie, responsabilité... ont un sens qui nous est commun, mais que nous cherchons à expliquer dans diverses circonstances, par rapport à l'enfant et à son environnement.

Nous créons ici, pour l'enfant dysharmonique, un milieu de vie assez adapté à ses troubles, puis nous organisons ses échanges dans le contexte extérieur de l'école. S'il y participe, c'est un critère de possibilités de socialisation, mais pas l'assurance d'une socialisation complète.

Si, en lisant cette B.T.R. des questions se posaient, nous serions heureux d'en discuter...

I - DESCRIPTION DU CAS ET PREMIERE EVOLUTION AU JARDIN D'ENFANTS

Frédérique est entrée à l'E.M.P. de Feuillancourt en septembre 1970. Elle avait alors huit ans et demi et venait de faire un séjour hospitalier. On lui avait institué un traitement médical qu'elle a toujours gardé depuis.

Elle est la quatrième des cinq enfants d'une famille aisée. Les frères et soeurs ont fait des études secondaires normales et même universitaires. Les parents ont accepté volontiers une collaboration avec nous, surtout la mère qui, étant au foyer disposait de plus de temps que son mari.

L'enfant avait eu un caractère difficile dès sa première enfance mais c'est lorsqu'elle est entrée en contact avec le milieu scolaire, qu'il est devenu évident qu'elle ne pouvait être acceptée dans un milieu collectif normal. Pendant ses brefs séjours dans des établissements scolaires, ou avec l'aide des parents, elle aurait fait quelques acquisitions scolaires qui auraient régressé de façon assez importante pendant l'hospitalisation qui a précédé l'entrée à Feuillancourt.

Cette entrée a d'ailleurs été assez difficile au point que nous avons fait d'abord une observation de quinze jours en externat avant d'accepter une prise en charge en internat.

Au cours du premier examen par le médecin elle a accepté de faire un dessin, mais dès qu'elle a vu que l'on s'occupait moins d'elle, elle a jeté son crayon et dit : "Et puis je ne sais pas !"

Ce "je ne sais pas" a été chez elle une phrase que nous avons retrouvée à chaque blocage.

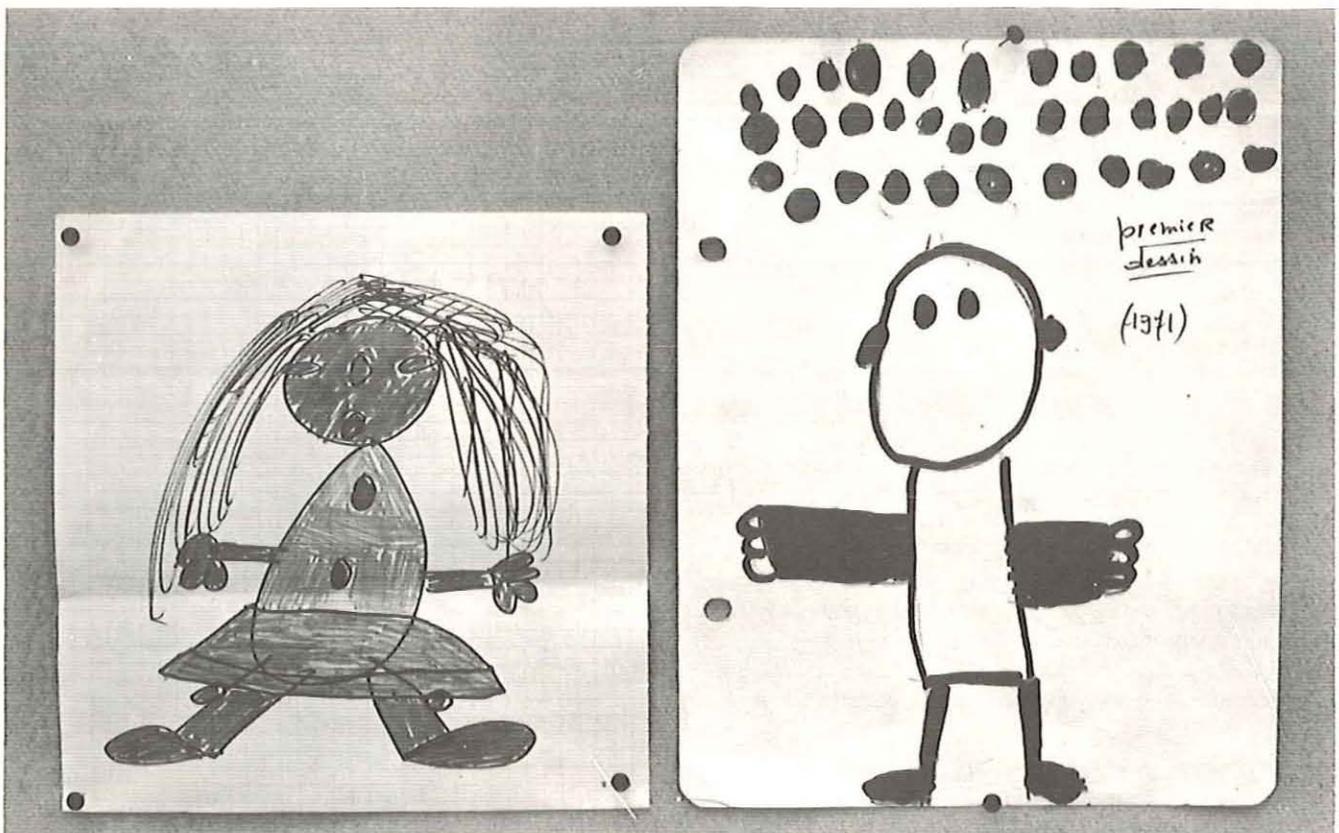
Nous avons intégré, tant bien que mal, Frédérique dans la classe du jardin d'enfants où elle est restée deux ans, de septembre 70 à juillet 72.

Au début, cette intégration a été très difficile et l'équipe éducative et médicale se posait réellement la question : "Pourra-t-elle participer à un groupe social et scolaire ?". Frédérique était agitée, s'opposant systématiquement, y compris par la violence et les cris. Elle n'admettait aucun refus de faire ce qu'elle avait envie quand elle le voulait. Il y avait à l'E.M.P. des incidents journaliers. Elle ne pouvait montrer aucune capacité précise. Son comportement instable et agité ne permettait pas de trouver trace des acquisitions antérieures. Bien souvent elle dérangeait tellement le groupe qu'on était obligé de l'isoler, car au cours de ses crises d'agitation elle n'était sensible à aucun argument, qu'il fasse appel au raisonnement ou à la sanction.

Ses relations avec les autres enfants étaient nulles et, extrêmement réduites avec les adultes. On sentait Frédérique dans un monde à part, c'était le blocage complet.

L'état est resté assez stationnaire pendant la première année que l'on peut considérer seulement comme une année d'observation et d'adaptation, ce qui est assez courant chez des enfants aussi perturbés.

Néanmoins, l'équipe médico-pédagogique a pu faire, au cours de cette observation, certaines constatations : Frédérique avait un bon niveau intellectuel et elle était capable par moments très courts, de le montrer et de l'utiliser. La famille avait fait la même remarque et nous l'avait dit. L'absence de communication persistait, mais à la fin de l'année, Frédérique semblait un peu moins enfermée.



II – PRESENTATION de la CLASSE et de son ENVIRONNEMENT :

Après son séjour au jardin d'enfants, son comportement s'étant amélioré, Frédérique passe dans la classe des grands de l'E.M.P. Cette classe reçoit tous les enfants qui savent lire et peuvent obtenir un certain niveau scolaire. On pourrait l'appeler classe de rattrapage, plutôt que classe de perfectionnement.

Depuis une dizaine d'années j'y pratique la pédagogie FREINET, ce qui me permet d'y faire un travail individualisé jusqu'au CM2.

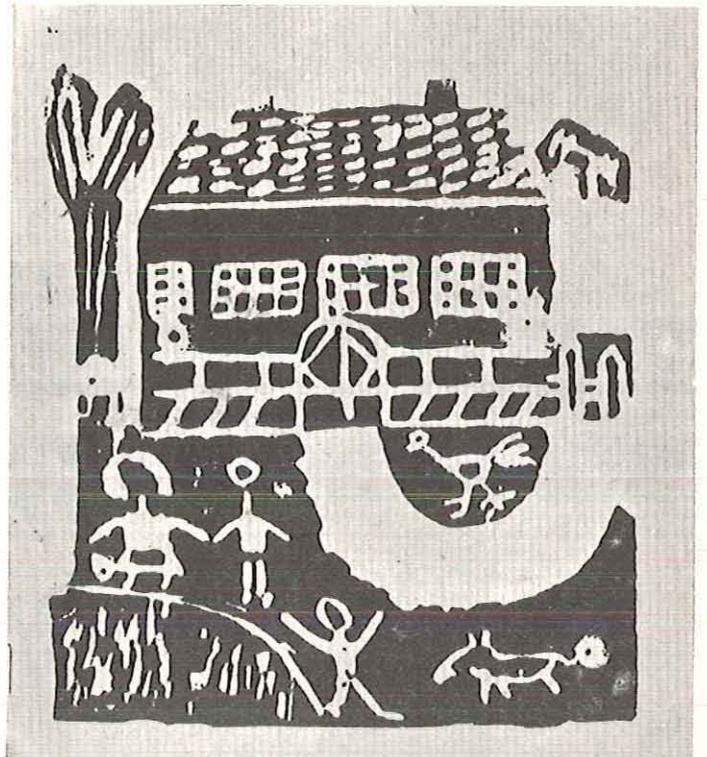
La classe est constituée de treize à quinze enfants (garçons et filles) intelligents mais ayant des troubles de la personnalité. Comme dans une classe de perfectionnement il y a des sous-groupes par niveau scolaire, ou, suivant le plan de travail proposé, des groupes d'ateliers permanents. Ces groupes sont réduits, car ces enfants, malgré un bon niveau intellectuel, ont de grandes difficultés à être autonomes et responsables.

Donc, quelquefois, la classe est subdivisée en ateliers permanents : ceux-ci sont installés dans des petits locaux proches de la classe. L'ensemble est implanté dans un jardin avec possibilité de plantations, et de quelques petits élevages (lapins, poules...)

Il me semble important de constater que tout le groupe de la classe a les mêmes tendances psychologiques : tous les élèves sont des enfants atteints de troubles affectifs anxieux et inhibés. Les anciens élèves (certains restent cinq années dans l'E.M.P.), ont dépassé leurs problèmes, ils sont tous responsables dans les ateliers.

Pour tous les autres, c'est un lent cheminement, d'abord pour quitter le conditionnement de l'école traditionnelle vécue dans l'échec, et, ensuite, appréhender toutes les techniques et outils de notre pédagogie.

Leur Moi n'étant pas constitué, il leur est plus difficile qu'à d'autres d'aborder les phases socialisantes de la pédagogie FREINET (participation au conseil, décisions, critiques du travail, etc.). Ce qui n'a pas placé Frédérique dans une situation très particulière au sein du groupe à son arrivée. A l'heure actuelle, c'est un peu différent à



cause de son refus d'accéder à diverses responsabilités, mais son évolution est tout de même très positive.

Au début de sa présence dans la classe des grands, Frédérique fut très isolée, elle n'avait pas beaucoup de contacts avec les autres camarades et ne participait pas au Conseil de Classe. Cependant, elle écoutait avec intérêt.

Frédérique sera-t-elle capable de se socialiser dans la classe ?

III – ANALYSE du DEBLOCAGE pendant trois ans passés dans une classe FREINET, à travers les techniques et outils de notre PEDAGOGIE :

Dans les pages qui vont suivre je vais vous décrire tous les déblocages de Frédérique à travers les différentes techniques qu'elle a appréhendées petit à petit, et comment, grâce à l'analyse continue du docteur ABELS, j'ai pu comprendre ses réactions et infléchir mon action pédagogique dans le sens de sa socialisation, pour la rendre autonome.

A travers l'évolution de Frédérique, nous allons pouvoir remarquer que dans une éducation suivie en pédagogie FREINET, nous voyons naître une socialisation possible, une autonomie certaine et une approche à des tâches de responsable.

Pendant les deux années qu'elle a passées au jardin d'enfants, l'évolution a été très lente avec des rares moments de déblocage; d'abord au moyen du dessin qui est la seule technique qu'elle a acceptée d'utiliser pendant plusieurs mois.

Mais dans l'ensemble elle s'opposait presque systématiquement, faisant des esclandres, même dans la rue. Quelle que soit sa participation, elle ne s'inscrivait pas dans une socialisation. Les relations restaient toujours individuelles.

Un premier déblocage est apparu à la fin de la première année de séjour à l'atelier de poterie où elle pouvait être accueillie quand elle était exclue de la classe.

Elle trouvait donc dans cet atelier une situation privilégiée d'autant plus qu'elle était prise en charge par Monsieur J. VARIN.

DEBLOCAGE DE FREDERIQUE à l'atelier de poterie :

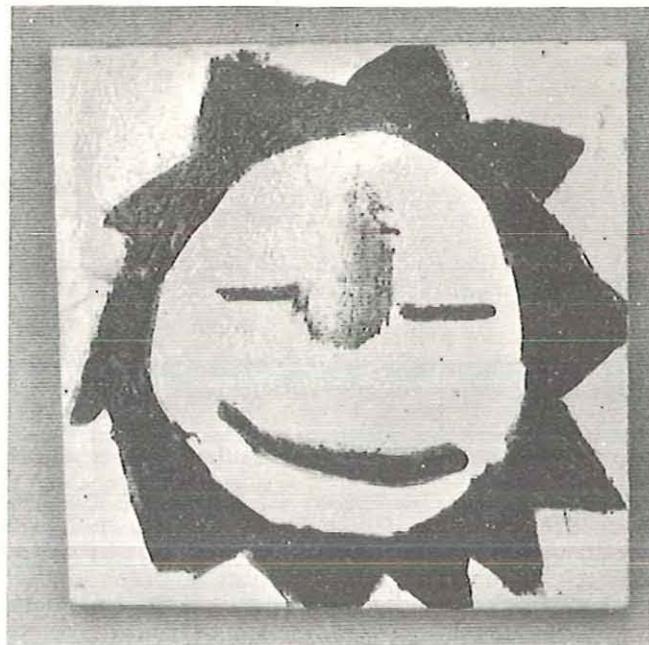
Elle ne pouvait supporter une longue présence au jardin d'enfants et elle fut acceptée à l'atelier de poterie par Jacques



VARIN, qui l'anime. Il avait une volonté certaine de la débloquent, et la force de sa présence et de son assurance la calmait et la sécurisait. Ce qui fait que d'elle-même elle choisissait de s'y rendre. Petit à petit, elle se mit à travailler la terre. Cependant, Jacques VARIN me dit : "Elle ne travaille que quand je prends ses mains pour la faire travailler, sinon elle reste sans rien faire". Quand elle fit son premier personnage, elle dit à son éducateur que c'était lui.



Par la suite, elle a continué à faire beaucoup de réalisations en poterie (réalisations d'expression : personnages, animaux). Elle a aussi travaillé à des moulages, des bols, des plats, des carreaux, qu'elle décorait avec des dessins gravés d'un style très personnel. Elle parlait beaucoup en travaillant et disait souvent à J. VARIN qu'elle faisait ces poteries "pour lui faire plaisir" et "pour lui". C'est certainement grâce au transfert que J. VARIN a eu avec elle, que Frédérique a pu se débloquent et commencer à devenir sociable avant de pouvoir se scolariser.



IV – DEBLOCAGE à travers les diverses techniques citées :

1°. LA GERBE

Pour Frédérique le premier outil de débloquent fut donc la GERBE. Ce fut plus important pour elle que le journal scolaire. Il me semble que la GERBE proposait une communication plus étendue que le journal de l'école lu par ses parents, sa famille, son environnement proche, avec lesquels elle refusait en général les échanges.

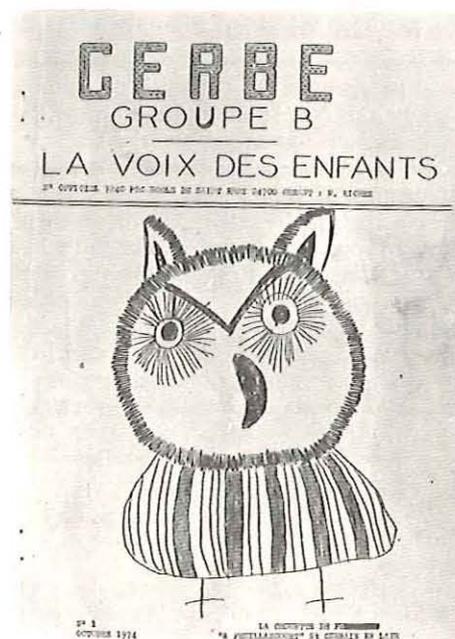
Voici comment la GERBE (1) fut cet outil de débloquent : alors que Frédérique refusait sa participation au journal, et dans les autres techniques, elle accepta de dessiner et d'écrire pour la GERBE. La brèche fut ouverte lorsqu'un de ses dessins fut tiré sur la couverture de la GERBE. Elle fut si heureuse qu'elle continua sa participation.

Dialogue entre D. VARIN et E. ABELS :

D. VARIN : Pensez-vous qu'il y aurait d'autres facteurs à cette réaction ?

E. ABELS : Je me demande s'il n'y aurait pas aussi de la part de Frédérique le désir "d'être la première ou rien du tout !" – ainsi qu'elle l'aurait laissé entendre. La GERBE la valorisait certainement plus que le journal scolaire.

(1) La Gerbe est un journal commun à groupe de plusieurs classes qui correspondent ensemble.



2°) LA CORRESPONDANCE

Frédérique ne montra pas d'intérêt pour la correspondance, dans ses premiers mois de présence en classe. Ce qui fut déterminant fut la rencontre d'une classe de correspondants reçus à l'école à la fin de l'année. Pendant cette rencontre, sa relation habituellement méfiante et hostile, fut détendue. Elle reçut les correspondants, expliqua ses activités et fit visiter les lieux. Cette rencontre fut importante pour la suite de son évolution.

D. VARIN : Pourquoi a-t-elle attendu cette rencontre pour accepter une participation à la correspondance ?

E. ABELS : Ce déblocage s'est produit grâce au désir de socialisation et de communication que propose toute correspondance. Si elle a attendu, c'est que probablement il lui fallait un contact visuel, presque physique. On constate souvent ce fait chez les enfants à troubles de la personnalité pour lesquels quelqu'un d'éloigné dans l'espace n'existe pas...

D. VARIN : A cette époque elle écrivait un album, dont je reparlerai dans l'expression écrite. Elle refusait d'envoyer cet album aux correspondants (c'était le premier qu'elle écrivait, l'histoire était bien développée et même un peu poétique). Je me demandais la raison exacte de ce refus, et réfléchissais sur son blocage : elle ne désirait pas emporter son album chez elle, elle voulait qu'il reste à l'école.

Maintenant trois années se sont écoulées depuis que la brèche a été ouverte, pourtant elle emploie davantage un mode individuel d'échange. Craint-elle que les albums envoyés ne reviennent pas ?

Elle apporte rarement quelque chose de chez elle pour l'envoyer... Souvent le groupe lui fait remarquer ce fait. N'est-elle pas individualiste et personnelle ? Peut-être a-t-elle une famille qui ne l'incite pas aux échanges ? (un exemple de son mode individuel d'échange : elle vient d'écrire une lettre pour toute la classe).

E. ABELS : Cela me fait penser au besoin qu'a Frédérique de conserver des objets ou de l'argent, comme si se séparer de ces objets constituait une atteinte à sa personnalité. Cette réaction n'a-t-elle pas été une entrave pour vous ?

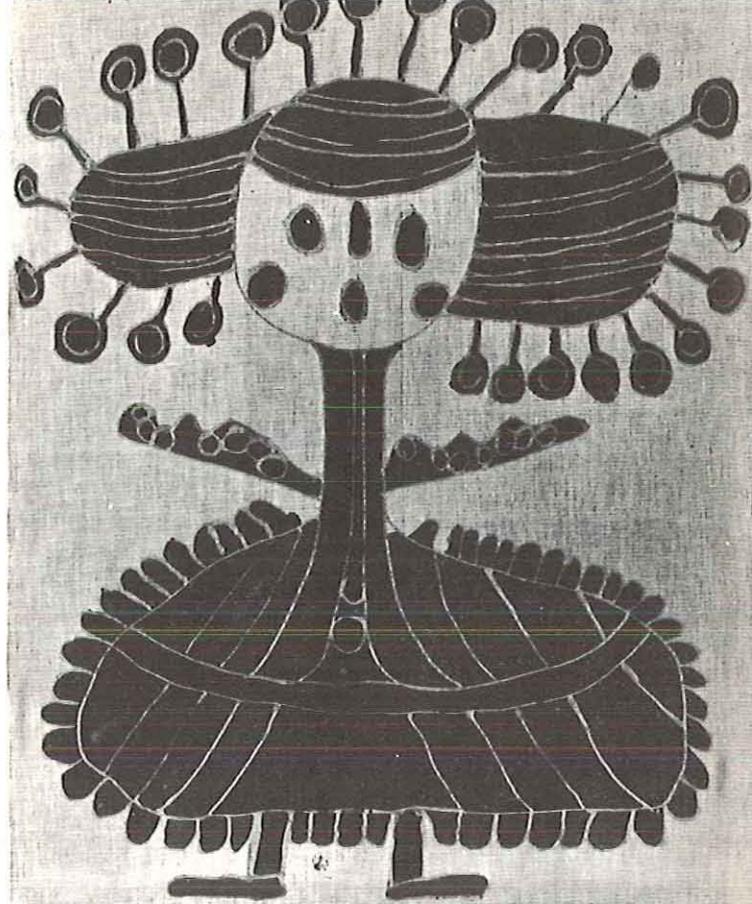
D. VARIN : Oui, cela m'a gênée pour lui faire comprendre comment nos échanges dans les classes FREINET étaient normaux. Je me posais la question : est-ce que je pourrais aboutir à ce que ces échanges deviennent socialisants pour elle ? Actuellement, elle a dépassé ce blocage et propose de faire des échanges collectifs (albums, documents).

E. ABELS : Je pense que vous avez là justement un exemple de ce que la pédagogie FREINET peut apporter, spécifiquement, dans l'évolution relationnelle et sociale de nos enfants .

3°) L'EXPRESSION MUSICALE et CHANTEE .

a été aussi pour Frédérique un moyen de libération, et cela a été aussi une première forme de communication. Je l'ai entendu créer de jolis rythmes sur l'Ariel avec un autre petit camarade. Ils paraissaient dialoguer ensemble à travers l'instrument, ensuite l'un jouait et l'autre dansait. Ce fut sa première expression en classe verte où le milieu naturel de la campagne l'incitait aussi à une certaine détente. Puis elle fut très motivée par les rencontres que nous avons organisées avec Christiane PERRIN, la chanteuse (1). Pour Christiane, elle compose des chants libres et aussi des poèmes que Christiane écoute avec joie et qu'elle proposa de mettre en musique. Pour Frédérique ce fut encore une période de déblocage. Après ces rencontres, elle prit une certaine assurance orale, elle accepta de s'exprimer devant la classe, fit ses premières conférences assez maladroitement, puis ce fut plus élaboré, jusqu'à l'organisation du débat dans la classe. Elle enregistre aussi plusieurs musiques libres, dont l'une avait été créée sur un thème africain pour la fête du Mardi-Gras.

(1) Christiane Perrin est une chanteuse qui a mis en musique et chanté les poèmes d'enfants de l'école Freinet dans le disque : "L'enfant au coeur du monde".



Portrait de Christiane Perrin

Dans l'expression musicale, il me semble que c'est sa libération affective qui lui a permis une plus ample communication avec les autres.

Qu'en pensez-vous ?

E. ABELS : Oui, je suis certaine que c'est toujours plus facile pour ces enfants à troubles de la personnalité de commencer à s'exprimer par des moyens non verbaux.

D. VARIN : Il est certain que ce qui fut le plus positif, ce fut son travail à l'Ariel. Tout d'abord l'outil lui permettait de s'exprimer quand elle le désirait, et elle s'est vite accompagnée en chantant. Puis sa rencontre avec Ch. PERRIN, avec laquelle elle a établi un échange sur le plan affectif, mais aussi sur le plan de la création. C'était Frédérique qui avait donné les paroles et le rythme de ce beau chant libre pour Christiane PERRIN :

Un poème, deux poèmes, trois poèmes pour Christiane (bis)... Souvent elle lançait ce refrain dans la cour de récréation. Il me semble important de citer les paroles mêmes de Christiane PERRIN, alors que je lui posais cette question :

As-tu trouvé la même relation des enfants dans ma classe que dans d'autres classes FREINET ?

CHRISTIANE : (article paru dans Chantiers, p.1, dossier C.Perrin).

"J'ai toujours eu avec les enfants, dans les classes, une bonne relation. Après les contacts et la connaissance des techniques de la pédagogie FREINET, la connaissance que j'avais eue par mon travail pour mon disque "L'Enfant au coeur du Monde", de ce qu'était vraiment l'enfant, l'approche des enfants dans les classes procédait pour moi des méthodes FREINET.

Mais dans ta classe, j'ai eu avec les enfants "une rencontre"; un échange s'est créé sur le plan affectif, mais aussi sur le plan de la création, puisqu'ils ont eu le désir de faire des dessins, des poèmes et des chansons pour moi, et que j'ai eu moi, le désir de chanter leurs textes".

D. VARIN : La valeur de cette relation affective avec Christiane dans la créativité a amené certains enfants du groupe à des déblocages certains. Frédérique en est un exemple, puisque quelque temps après les séances de musique et chants avec Christiane, elle "accepta" de s'exprimer "enfin" devant la classe, fit ses premières

conférences et en vint à la période des questions ... Il était bien tard pour qu'elle soit seulement à l'âge des questions. Qu'en pensez-vous ?

E. ABELS : On constate la dysharmonie d'évolution de ces enfants qui peuvent avoir des acquis intellectuels et ne pas en avoir du tout enregistré d'autres à l'âge normal. Ce qui les a amenés à poser à onze ans des questions posées d'habitude par des enfants de six ans.

D. VARIN : Il me semble que c'est surtout grâce aux techniques d'expression (musicale et corporelle, parallèlement graphiques et plastiques) que Frédérique a commencé ses premiers déblocages, c'est là que je réfléchis, et que je me pose des questions. Pourquoi est-ce d'abord les techniques d'expression qui ont permis sa libération ? Je ne sais si vous serez d'accord avec moi, mais il me semble que la libération passe par une certaine joie de vivre, que Frédérique ne connaissait pas... ayant une attitude en général assez renfermée et triste. Ce sont nos techniques d'expression qui l'ont incitée à sortir d'elle, et de ses problèmes. Quel est votre avis à ce sujet ?

E. ABELS : Ce qui fait que ces techniques d'expression permettent la libération de l'enfant, c'est aussi la liberté que l'on laisse à celui-ci de s'exprimer quand il le veut et comme il le veut, à l'intérieur des activités. Ceci me paraît SPECIFIQUE de la PEDAGOGIE FREINET, qui permet le choix de l'enfant à travers toutes les techniques proposées dans le plan de travail.

D. VARIN : J'ai déjà remarqué que l'expression musicale ou corporelle avait été un premier déblocage pour d'autres élèves et j'en cherche les causes.

La musique est le démarrage d'une conversation non verbale. Chez Frédérique il est très important de remarquer que lorsqu'elle a créé des chants libres avec Ch. PERRIN, quelque temps après elle a obtenu une détente qui lui a permis une relation sociale meilleure, une première participation aux discussions du conseil de classe avec ses camarades ou moi-même. Ce déblocage vous paraît-il à expliquer ?

E. ABELS : A expliquer, non ! Il est, nous le constatons chez elle comme auparavant chez d'autres enfants. Je ne peux que faire des suppositions : peut-être lui a-t-il été plus facile de chanter des mots qui s'adressent, au moins autant à elle qu'aux autres, que d'engager directement un dialogue.

40) EXPRESSION à TRAVERS le LANGAGE ORAL

Nous écoutons ce que nous dit C. FREINET. Nous n'atteindrons ce rétablissement d'un équilibre compromis que si nous parvenons à retrouver :

"Ce fil d'Ariane, qui nous permet en toutes circonstances de mieux comprendre le comportement des enfants et des hommes, donc de réagir plus sainement, en évitant les erreurs qui entravent la montée de l'être."

Dans la pédagogie FREINET, ce fil d'Ariane c'est l'expression libre. Nous allons donc suivre ce "fil d'Ariane". C'est peut-être là qu'a pu intervenir le mieux E. ABELS, car ce fil est différent chez les enfants à troubles de personnalité. Son rôle était à la fois d'aider le pédagogue à mieux comprendre les déviations de ce fil d'Ariane et d'apporter son témoignage sur la relation qui s'établit entre l'enfant et le maître.

Nous venons de voir comment l'expression chantée avait libéré Frédérique sur le plan oral, cela avait été pour elle le premier pont vers la communication.

Quelque temps après, elle se décida à participer aux enquêtes. Le mot participation est un bien grand mot, car elle écoutait, racontait en classe ce qu'elle avait appris, mais elle n'a posé de questions qu'un jour où sa relation affective lui a permis de le faire : ce jour-là, nous étions allés à la bibliothèque pour enfants. Elle dut se sentir en confiance avec la bibliothécaire sans doute, car elle échangea beaucoup avec celle-ci.

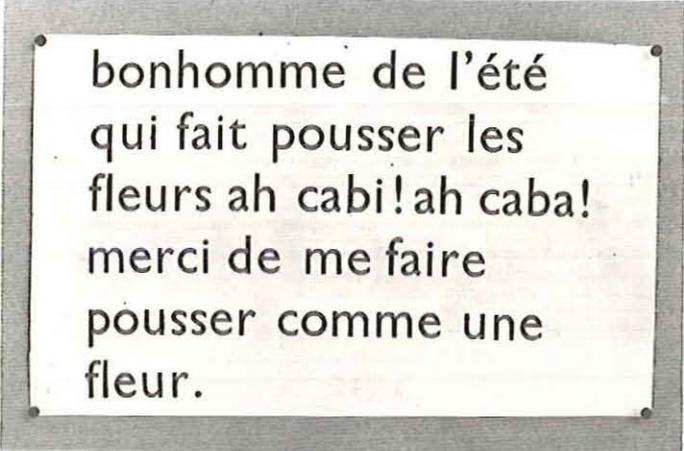
Cette dernière vint s'inquiéter d'elle auprès de moi et me dit : "Elle est vraiment intelligente cette petite".

Il y eut des suites à cette rencontre, Frédérique demanda à retourner voir la bibliothécaire et lui apporta des dessins, le journal de l'E.M.P. et discuta souvent avec elle.

Pour moi, ce vécu de Frédérique me fait penser à des passages de FREINET dans "Essai de Psychologie sensible" : "Cet appel mécanique vers la brèche ouverte, est d'autant plus manifeste que sont rares les possibilités de se réaliser. L'appel a alors son plein effet : la tendance s'affirme, s'accroît automatiquement, jusqu'à se fixer en techniques de vie".

En effet, la brèche était ouverte, et depuis ce moment, Frédérique participe vraiment aux enquêtes. Cependant, sur le plan rationnel, lorsque l'adulte qui nous recevait en enquête était moins disponible aux enfants, Frédérique était très sensible à son attitude et participait moins.

5°) EXPRESSION ECRITE dans le TEXTE LIBRE :



bonhomme de l'été
qui fait pousser les
fleurs ah cabi! ah caba!
merci de me faire
pousser comme une
fleur.

Elle a écrit ce texte au moment de notre exposition à la M.J.C. où elle avait réalisé de très jolies peintures. L'une de ces peintures et ce bonhomme Eté, avec son arbre pour chapeau, qu'elle illustra de ce texte "Bonhomme Eté".



Frédérique était très créative en cette fin d'année 1975, elle a beaucoup participé pour l'exposition. J'ai remarqué tout au long de son évolution qu'elle participait toujours beaucoup au moment des expositions, et pourtant, les deux premières années, elle acceptait assez mal que ses réalisations soient vues par ses parents. Il y a un an, alors que sa mère venait la chercher en classe verte, elle regardait ses peintures et ses poteries et elle fit cette réflexion : "J'ai fait tout cela pour Denise, je veux que tout reste ici !".

Que pensez-vous de toutes ces réactions, par rapport à sa créativité, aussi bien en expression écrite, que graphique ou plastique ?

E. ABELS :

J'ai l'impression de retrouver là ce que j'ai souvent constaté chez les enfants psychotiques : une possibilité plus grande de création pour la collectivité et une inhibition ou un refus de production pour la famille.

Si l'on considère que l'enfant psychotique se vit comme une mauvaise partie de la mère, comme l'échec de sa création à elle, comment pourrait-il penser que ce que lui a créé, peut être beau pour la mère ?

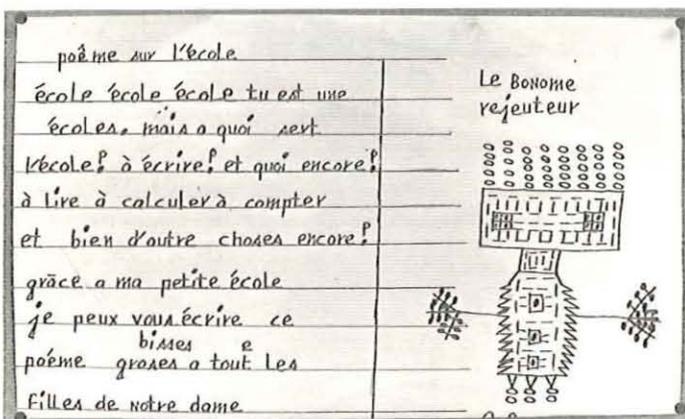
Par contre, pour vous, Denise et votre création, qui est la classe Freinet, l'enfant peut être un bon élément créateur, d'où son désir que la création aille là où elle est valable.

6°) ROLE de l'IMPRIMERIE dans le LANGAGE ECRIT :

Le phénomène qui fut le plus intéressant dans son évolution par rapport à son expression écrite, fut la période de refus d'écrire elle-même, mais parallèlement, elle acceptait tout de même d'imprimer.

Puis, je remarquai la réaction contraire : elle acceptait d'écrire, mais refusait d'imprimer. Il semble que son refus d'écrire a coïncidé avec la période de son transfert matériel sur moi. Etes-vous d'accord avec mon interprétation et pouvez-vous nous l'expliquer davantage ? Pourquoi accepte-t-elle tout de même d'imprimer ?

E. ABELS : Il est probable que pour Frédérique, imprimer est une activité sociale alors qu'écrire est une activité entrant profondément en résonance avec sa relationnelle avec sa mère, qui, elle, voulait qu'elle écrive. Or, à cette époque, elle a justement transféré sur vous son conflit avec la mère ainsi que me l'a confirmé sa psychothérapeute. C'est grâce à cette analyse qui vous a aidé à comprendre son refus et à l'accepter que ce blocage a pu ne pas prendre des dimensions plus graves pour la scolarité.



Ce texte sur l'école a été écrit pour des correspondantes. Tous ses plus jolis textes ont toujours été écrits pour quelqu'un ou après l'appréhension ou la découverte d'une joie et, en général, le fait d'être lus dans "la Gerbe" ou dans le journal ont toujours paru pour elle une raison de s'exprimer.

Il me semble qu'ici les buts proposés par notre pédagogie sont primordiaux et essentiels : ils sont des moteurs importants pour l'action de l'enfant. Il m'apparaît aussi que cela

passer par une relation socialisante : des textes pour être lus par les autres, des peintures et des poteries, divers travaux manuels, pour être regardés par les autres. Ces "autres" que représentent-ils pour nos enfants ? Si l'école n'est pas une porte ouverte sur la société, comment réaliser cet échange ? Comment valoriser le travail effectué par l'enfant ?

Il semble que toutes les relations extérieures, en dehors de l'école, mais en même temps proches de l'école, deviennent un vécu plus affectif dans un E.M.P., tout au moins dans le nôtre, plutôt qu'à l'école primaire. C'est très important pour nos enfants qui souffrent d'un rejet affectif. Il n'est d'ailleurs pas rare de voir tel ou tel enfant établir une relation particulière avec quelqu'un de l'environnement proche ou lecteur du journal, qui montre son intérêt aux enfants.

Quand ces adultes ont une démarche proche de la nôtre, chez Freinet, et font participer l'enfant et le reconnaissent comme capable d'assumer une responsabilité quelconque, au lieu de le considérer comme irresponsable, cette relation devient éducative et très positive pour l'enfant.

Tous les enfants qui nous sont confiés, n'ont jamais rencontré chez les parents une véritable relation adulte-enfant. De cette façon ils peuvent donc rétablir leur relation avec d'autres personnes.

7°) EXPRESSION GRAPHIQUE

D. VARIN : Pendant sa première année de présence à l'E.M.P. Frédérique faisait des dessins assez pauvres comme en témoigne son premier dessin de bonhomme (voir document), mais ses possibilités de communication étaient très limitées à cette période. Elle ne pouvait enrichir son graphisme qui était assez stéréotypé. Dans les mois qui ont suivi elle fit beaucoup de copies de petits dessins, elle ne créait rien de personnel. Le moment décisif dans sa création graphique fut lié au moment où son dessin de "chouette" fut pris pour la couverture de la GERBE. Elle avait pourtant déjà vu ses dessins dans le journal, c'est ce qui me fait vous poser la question :

"Pourquoi est-ce à cause de la GERBE que toutes ses créations graphiques sont nées ?

E. ABELS : J'en reviens à son désir "d'être la première... ou rien du tout" - ainsi qu'elle me l'avait dit dans un entretien. LA GERBE la valorisait probablement plus que le journal de l'école, par sa dimension sociale différente.

D. VARIN : Du jour où son dessin fut choisi pour la couverture de la GERBE, ce fut une profusion de dessins très personnels. Certains furent réalisés en linogravure pour faire des calendriers qui furent vendus par la coopérative des enfants. Nous avons des dessins d'animaux à l'E.M.P., comme nous avons un chien et des canards, ce sont eux qu'elle dessinait surtout.

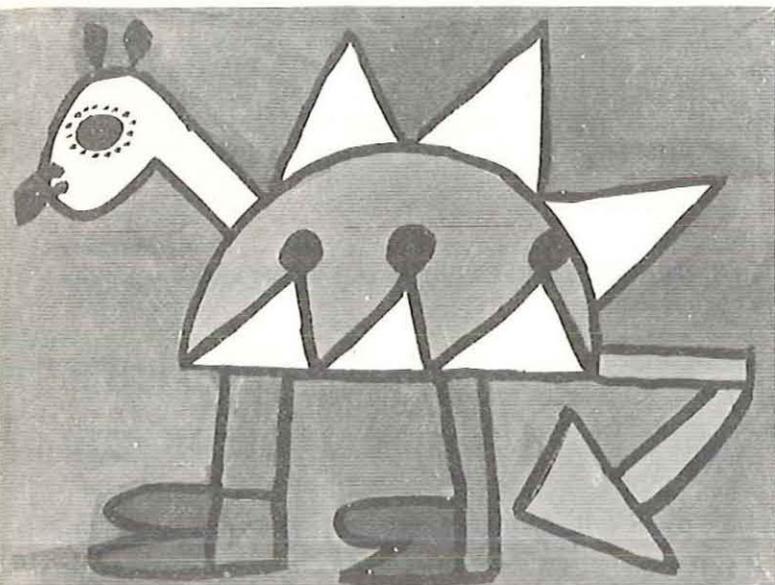
Vous pouvez remarquer la grande originalité de ses dessins : elle a un trait rapide et précis et va à l'essentiel. Un de nos amis, peintre, en voyant ses dessins, disait : "On dirait des Picasso..!".

Cependant, en général, ses réalisations sont nées après un enthousiasme réel. Par exemple, cette année elle est allée visiter le Musée de SAINT-GERMAIN-EN-LAYE, et en revenant elle m'a dit : "J'ai vu une statuette, je voudrais la dessiner, elle est géniale.... et m'a donné des idées!". Très souvent elle me demande si j'ai des livres sur les grands peintres, elle est très heureuse quand je lui montre des reproductions de leurs œuvres, et souvent elle dessine après les avoir regardées.

Le jour où elle a dessiné le "Sacré-Coeur" ce fut après une promenade à Montmartre.

A d'autres moments elle se plaint de ne pas avoir d'idées. Il me semble en effet, que la créativité n'est pas réellement spontanée, et que Frédérique n'est pas une exception dans ses réalisations. La créativité en général peut être surtout pour nos enfants "bloqués dans leur expression" le résultat d'une sensibilisation à ce qui est beau, ou d'une période de libération affective et de bonheur trouvé.

Je me souviens aussi de cette réflexion quand Frédérique



dessina cet animal qu'elle appelait dinosaure. Je lui avais donné un timbre auto-collant qui représentait une sorte de dinosaure. Elle me dit : "Je vais en dessiner un pour toi, il sera bien plus beau!".

Quand l'animal fut peint sur une grande toile, elle me dit : "Il est aussi grand que je t'aime!!!". Je pense qu'il y a là toute la dimension du transfert... Cette réaction me semble très positive.

Toutefois j'étais un peu inquiète quand elle me disait, au moment d'une exposition, qu'elle voulait me donner tout ce qu'elle avait fait et surtout, elle refusait de les donner à sa mère. Le transfert paraît bien sûr nécessaire pour pouvoir amorcer le déblocage, mais Frédérique grandit et doit quitter l'école. Il faut donc maintenant orga-

niser ce contre-transfert, pour la conduire petit à petit vers son autonomie.

Il faut aussi que le transfert soit accepté par les parents si l'on peut dire. Heureusement ce fut le cas avec les parents de Frédérique, dont je vais citer un témoignage : "Nous avons la conviction que notre fille s'est sentie reconnue et aimée, et que c'est là la clef de toute la réussite".

Le côté affectif de la pédagogie Freinet où la relation adulte-enfant n'est pas la même que dans d'autres groupes, a été perçue par ces parents. Ceux-ci avaient d'ailleurs apprécié le film "l'Ecole Buissonnière".

E. ABELS :

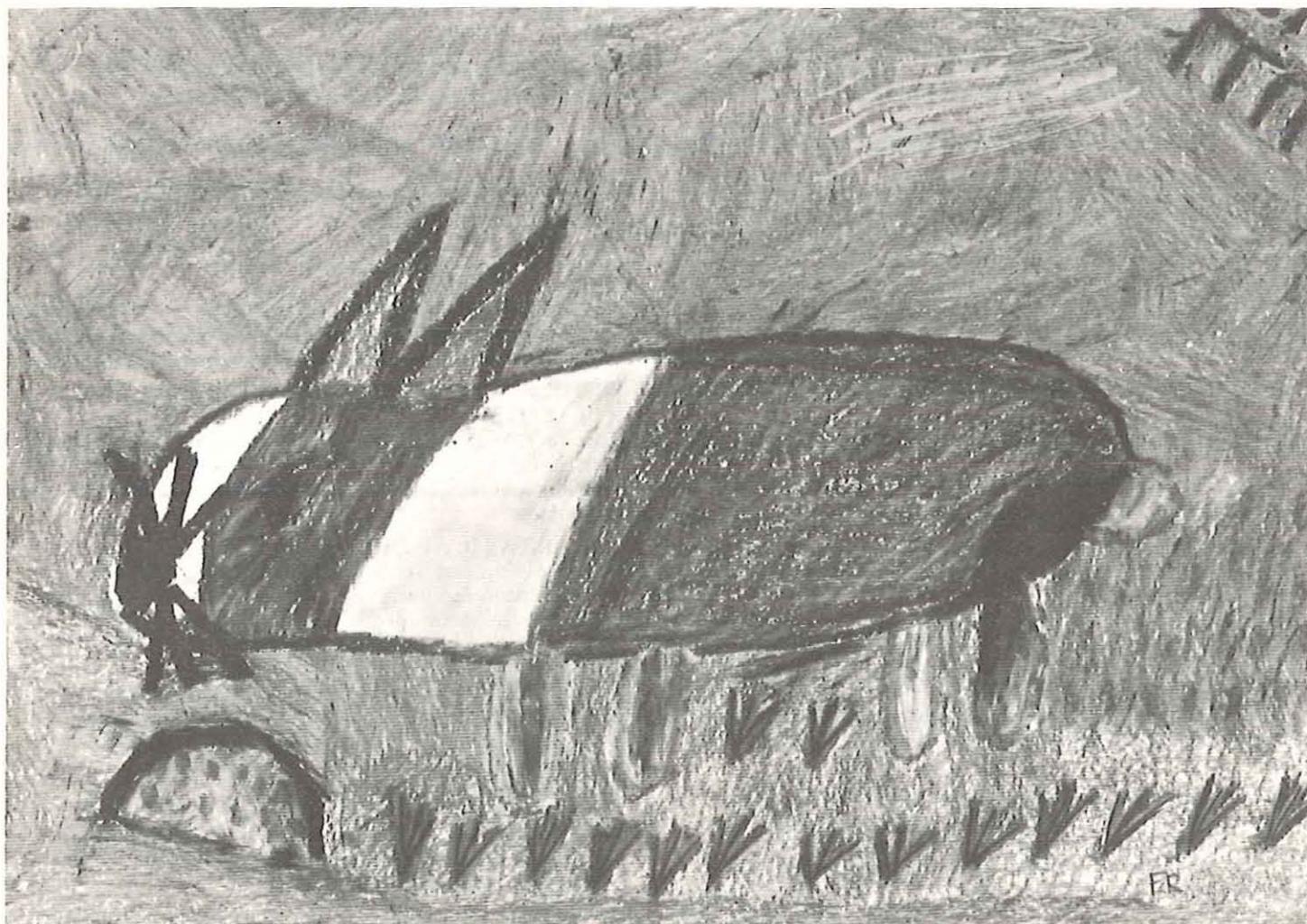
C'est ici que je peux intervenir en tant qu'analyste en aidant le pédagogue à aménager ce que nous appelons la liquidation du transfert et du contre-transfert c'est-à-dire en analysant toutes les réactions affectives qu'entraînent les perspectives du départ de l'enfant et la nécessité de lui permettre de se détacher de son école. C'est difficile car cela exige une très grande maîtrise :

- pour que l'enfant ne se croie pas rejeté
- pour maintenir tout de même une relation positive sur le plan scolaire jusqu'au départ
- pour que le maître ne se sente pas trop frustré.

D'autre part cette aide que l'analyste apporte, passe par ses propres relations établies à l'intérieur de l'établissement et avec les familles. J'y reviendrai ultérieurement.

80) ROLE DU GROUPE VERS LA SOCIALISATION

A travers toutes les techniques que Frédérique a employé progressivement, nous pouvons remarquer que ses premiers déblocages ont toujours eu lieu dans un but de communication et de socialisation. C'est une constatation très importante. L'école traditionnelle s'avère complètement inefficace à permettre cet échange qui a été le moteur de toutes les démarches libératrices de cette fillette.



Dans un premier temps les enfants qui nous sont confiés ont beaucoup de mal à communiquer puisque les troubles affectifs dont ils sont atteints les en empêchent, et donc ils ne peuvent être aptes à se socialiser dans le groupe. Frédérique a d'abord eu une "relation duelle" avec moi. Elle n'acceptait un travail qu'avec moi. Puis, quand elle fut reconnue par le groupe comme capable de participation, du jour où son dessin fut pris pour la Gerbe en couverture, le groupe lui demanda de travailler pour le journal. "Elle accepta". La brèche était ouverte. Dans le cas de Frédérique ce moment fut très thérapeutique pour elle..., et lui a permis de sortir de sa solitude. J'ai pu observer ses réactions tout au long de sa vie dans le groupe surtout au conseil de classe. Sa participation n'existait pas au début de sa présence dans la classe des grands. Puis petit à petit, elle devint coopérante. Ce fut surtout dans la période parallèle à son évolution verbale vis-à-vis du groupe. Lorsqu'elle put s'exprimer devant la classe sans inhibition, c'est-à-dire, l'année dernière, quand elle fit ses premières conférences, ses premières manifestations au conseil étaient surtout d'ordre critique aux camarades. Mais, il a fallu attendre une bonne année pour qu'elle passe à une réaction plus positive : faire des propositions de travail, soit individuelles soit collectives.

Depuis cette année et à la fin de l'année dernière, elle participe d'une manière efficace. Cependant, comme elle n'accepte pas encore d'être responsable, à part entière, elle ne peut être écoutée... et acceptée...

E. ABELS : Pourtant notre milieu de vie riche peut lui permettre le maximum d'expériences diverses et sociales au sein du groupe, mais sa personnalité dysharmonique et retardée dans son évolution par ses troubles du comportement, malgré un bon quotient intellectuel ne peut lui permettre encore d'accéder à l'autonomie entière. D'où cette réflexion : "J'ai peur d'être responsable!".

90) FREDERIQUE EN MARCHÉ VERS LA RESPONSABILITÉ

Pendant le conseil de classe, alors que nous discutons sur les responsabilités à prendre, elle nous dit : "Moi j'ai peur d'être responsable". Elle nous fit cette réflexion à la fin de l'année 1976. Depuis, le groupe lui a demandé plusieurs fois d'être la présidente, mais elle a toujours fait la même réponse. Toutefois, elle a été responsable d'imprimerie, responsable du tirage d'un texte avec deux autres camarades. Elle a rencontré certaines difficultés dans l'organisation du travail, mais elle les a surmontées et a fini tout le tirage. Elle a du mal à se fixer dans le temps, ou elle trouve la tâche trop longue et paraît faire un effort pour la terminer, ou encore elle a une tendance obsessionnelle à rester sur un travail pour lequel le reste de l'équipe n'a pas envie de continuer si longtemps, aussi elle entre en conflit avec ses camarades.

N'est-ce pas la personnalité de Frédérique qui l'empêche d'aborder une tâche de responsable ?

D'autre part, sa notion du temps est-elle la même que celle d'autres camarades ?

E. ABELS : Pour le temps, sûrement qu'elle n'a pas la même notion. Il est évident que la structuration de Frédérique ne s'est quand même pas faite comme celle des autres, qu'elle le sait et préfère donc ne pas trop se mesurer à ce qu'ils sont capables de faire.

D. VARIN : Depuis un certain temps Frédérique a pris en charge des tâches collectives qu'elle n'avait jamais faites d'elle-même auparavant (balayage des salles à manger, aider à la cuisine, etc.). Souvent elle se propose d'elle-même. En classe et dans les ateliers, souvent elle range et met de l'ordre.

Dans "L'Éducation du Travail" Freinet nous dit : "La vraie fraternité est la fraternité du travail, et je ne sais même pas dans quelle mesure une bonne partie des sentiments familiaux ne naissent pas exclusivement de l'identité des gestes, des attitudes, des états d'âme, des fonctions qu'exige le travail en commun". Frédérique s'est située dans

le groupe grâce à sa collaboration dans le travail. Elle est très riche sur le plan expression, le groupe sait qu'il peut toujours aller vers elle pour lui demander cette participation. Donc, pourquoi a-t-elle encore de l'anxiété vis-à-vis du groupe pour accéder aux responsabilités ? Cette question fit partie de notre débat au Congrès de ROUEN, avec la commission de l'Enseignement spécialisé.

100) POURQUOI FREDERIQUE A-T-ELLE PEUR D'ÊTRE RESPONSABLE ?

D. VARIN : Pourquoi accepte-t-elle une petite responsabilité plus qu'une responsabilité de présidente ?

F. GOSSELIN : C'est peut-être une question de temps. Il semble qu'elle ne puisse fixer son attention d'une manière suivie. C'est ce que je vis avec les petits.

D. VARIN : Il me semble que cela soit juste.

P. YVIN : De quelle manière le président est-il en fonction dans ta classe ?

D. VARIN : Les responsabilités sont toujours prises d'une manière progressive puisque d'autres élèves sont comme Frédérique. Ils ne sont pas capables de remplir des fonctions de responsables. Il y a des présidents de jour ou des présidents élus pour une semaine ou pour quinze jours. Quand ils deviennent plus autonomes, ils acquièrent une bonne notion du temps, qui leur permet de faire le plan de travail.

P. YVIN : Frédérique était-elle capable de faire le plan de travail ?

D. VARIN : Non, Frédérique n'était pas capable, pas apte à faire le plan de travail et surtout "ne voulait" pas le faire.

P. YVIN : Il semble que si l'on veut qu'ils soient responsables il ne faut pas les inquiéter avec notre désir qu'ils le soient. Et où se situe encore ta propre angoisse au milieu de ses réactions ?

D. VARIN : J'essaie toujours de dédramatiser et de la sécuriser.

P. YVIN : As-tu l'impression de rater ta mission ? Penses-tu que son évolution est assez importante ?

D. VARIN : Non; il ne semble pas que je sois trop anxieuse. Le docteur ABELS pense que Frédérique sera une fillette bien socialisée, malgré ses troubles et je pense que ces résultats sont très importants pour le reste de son évolution.

R. LAFFITE : Est-ce que vous acceptez bien son départ Denise et Jacques VARIN ?

J. VARIN : Elle-même est surtout anxieuse et le dit. Mais nous, nous essayons de la préparer à son départ, en lui expliquant qu'à son âge c'est normal d'aller dans une école professionnelle.

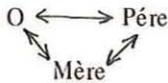
R. LAFFITE : Le sens des responsabilités est lié à une notion de reconnaissance de soi par rapport à une organisation sociale. Cette reconnaissance ayant été tardive et perturbée, cela explique aussi son retard à accéder à des tâches de responsable.

D. VARIN : Il est certain que Frédérique n'a pas pu avoir envie de s'engager vis-à-vis du groupe car elle ne se sentait pas assez écoutée... Le groupe est trop conscient de ses difficultés pour qu'elle ne soit pas vécue par les autres de la même manière, tout à fait. Mais toutes ses bonnes réalisations dans les techniques d'expression l'ont beaucoup valorisée par rapport au groupe. Mais il me semble que ces techniques l'ont aidée à sa libération personnelle, mais ne sont pas suffisantes pour une intégration complète au groupe. La participation à la responsabilité dans le travail est indispensable pour obtenir une relation collective et Frédérique ne l'a pas obtenue. La question est mal posée. Mais il y a sûrement un problème entre l'implication de l'adulte entièrement concerné et l'adulte qui serait seulement observateur dans un groupe.

Dr ABELS : Il ne peut en être autrement puisque l'ob-

servateur, lui, n'est pas responsable alors que l'éducateur freinetiste c'est plus qu'un éducateur classique.

A. BERNARD : Affronter le groupe pour cette fillette c'est être davantage autonome, c'est grandir, ne plus avoir besoin de votre affection à vous deux. C'est être moins dépendante de cette relation privilégiée ce qui explique en particulier son agressivité vis-à-vis du groupe.. J'essaie d'analyser sa peur d'être responsable. Mais je pense que ce qui est important c'est que le docteur ABELS le fasse pour nous. Il est indéniable que vous jouiez pour elle le rôle de parents. Auprès de vous elle a pu réaliser un peu cette relation triangulaire qui lui manquait.



Elle a trouvé confiance, sécurité et après joie et épanouissement. C'est absolument certain.

D. VARIN : Je laisse le docteur ABELS analyser ce que tu viens de me dire...

Dr ABELS : Je suis d'accord sur l'intervention d'A. BERNARD mais si cette situation a été favorable à l'enfant elle a sûrement compliqué la pratique de D. VARIN au moment où Frédérique a voulu voir en elle sa mère, et non sa maîtresse, ainsi que nous l'avons vu lors de son blocage scolaire.

R. LAFFITE : Il semble peut-être impossible après le récit, d'analyser ici votre propre vécu à vous à Feuillancourt mais ce qui reste à analyser c'est le transfert. Il s'agit de voir ce qui se passe... les outils conceptuels de la psychanalyse peuvent nous aider. Ce qui se passe dans la classe FREINET à ce niveau est-il particulier ? Qu'est-ce qui joue ? L'adulte seul ? Le milieu, les outils, les activités ?

P. YVIN : L'adulte est plus présent avec tout son être dans une classe Freinet que dans une classe traditionnelle. Donc on peut dire que l'on attache plus d'importance à la relation adulte-enfant en pédagogie Freinet. Le problème de Frédérique y est-il pour quelque chose ?

Dr ABELS : (réponse à Pierre et René). Le seul fait de poser la question du vécu de l'adulte par rapport à l'enfant, des projections que l'on peut faire, de l'anxiété que l'on éprouve, démontre qu'une classe Freinet est totalement différente.

R. LAFFITE : Je ne pense pas qu'en Pédagogie Freinet la relation duelle adulte/enfant, ait une importance plus grande qu'ailleurs. Cette relation est toujours importante. Elle est, c'est tout. Le pédago Freinet est souvent accueillant, permissif, il cherche à comprendre l'individu qui se manifeste. Mais il est aussi, parfois, frustrant, intraitable. Disons qu'il est très "présent". Mais cette qualité de la relation, est-elle le point le plus capital ? Est-elle "naturellement" plus saine qu'en pédagogie traditionnelle ? Et sinon, qu'est-ce qui la rend plus saine ?

On l'a vu ; Denise, comme tout éducateur, même si elle était formée pour cela, a autre chose à faire, qu'à contrôler le transfert. La classe, lieu de production ne laisse guère de temps pour l'introspection. L'attention flottante n'est guère recommandable surtout dans un groupe de caractériels...

Bien sûr, Denise ne se contente pas de "vivre". Sa culture, ses discussions avec le docteur ABELS ou d'autres, ses lectures, lui permettent de ne pas "subir" les choses aveuglément. Elle ne reste pas au niveau du vécu ("Le vécu, c'est l'imaginaire" dit Lacan). Elle cherche à se distancier par rapport à ce vécu. Cette "culture" — vivante — est bien sûr très importante. L'apport du docteur ABELS est aussi capital, car les possibilités thérapeutiques de la classe Freinet, ont des limites.

Mais comment expliquer les évolutions positives d'en-

fants caractériels, dans des classes coopératives où l'adulte n'avait pas la possibilité de travailler avec un psychanalyste à l'élucidation des relations transférentielles et contre-transférentielles ?

Certains ont trouvé : Maître exceptionnel, intuition, doigté, art, etc... Une façon de ne pas répondre à la question.

Peut-être faudrait-il donc chercher au-delà de la qualité de la relation adulte/enfant(s) et de son interprétation proprement psychanalytique...

D. VARIN : Est-ce le transfert, l'implication affective, qui nous empêchent de faire l'étude objective des phénomènes psychologiques ? Il me semble que là il est difficile de faire un schéma de régression et de progression en constatant ce qu'il s'est passé pendant le séjour car tout enfant psychotique est sujet à régression totale en fonction d'un changement même minime dans sa vie et qui ne touche pas fondamentalement la scolarité elle-même mais qui peut se répercuter sur cette scolarité.

A mon sens l'évolution d'une fillette comme Frédérique est le résultat d'un ensemble d'approches : ce que nous avons appelé "psychothérapie institutionnelle", et je considère personnellement la méthode Freinet adaptée à ces enfants particuliers, peut faire partie intégrante de cette thérapie institutionnelle. La difficulté est justement de lui donner sa part exacte, ce qui est difficile en raison de la multiplicité des implications transférentielles.

Nous avons constaté un blocage ou une régression scolaire en cas de maladie d'un père ou d'une soeur, d'absence de la mère par exemple. L'expérience que l'on fait en utilisant la méthode Freinet avec des enfants psychotiques, tout en ayant son originalité peut apporter des éléments intéressants pour d'autres enfants puisqu'on retrouve des mécanismes affectifs infantiles existants ou ayant existé chez tout enfant.

R. LAFFITE : Justement, qui dit "institutionnelle", dit "Institutions", organisation et structurations du milieu, de l'espace, du temps, des rôles, des statuts des individus. Je reviens à mon histoire de relations. Ce que je dis, je ne l'invente pas. Certains parlent de Pédagogie Institutionnelle...

• Dans la classe traditionnelle (celle qui a cours normalement), l'adulte, empêtré dans des relations de transferts, d'identifications etc... quelle que soit la qualité de la relation, quelle que soit son "attitude" a très peu de recours. Pratiquement, il n'a que ses "réactions spontanées" (donc incontrôlées), menaces, sanctions, récompenses, colère, chantage affectif, etc...

L'enfant, lui, n'a d'autre recours que d'offrir ou pas un bon comportement, un beau cahier, une belle écriture, etc... Répondre à la demande qui lui est faite ou pas. Offrir, aussi des choses moins scolaires : (ne pas) faire dans lui : sa merde, seule réelle production possible dans ce cas. Et il y a souvent trente gosses dans la classe. J. Lévine disait à peu près : "Pas un psychanalyste sensé n'accepterait ce genre de situation : il ne tiendrait pas le coup".

• Dans la classe coopé, la relation a des structures différentes, et ça me paraît plus déterminant que la qualité de la relation.

Les enfants et l'adulte ont de multiples recours.

— Les enfants peuvent (ne pas) donner, (ne pas) offrir quelque chose de plus que le bon ou le mauvais comportement. Essentiellement leurs productions : Textes, dessins, albums, chants, objets "trouvailles" etc... L'adulte n'est plus seul à pouvoir donner (le savoir), une réciprocity des échanges devient possible.

Les enfants peuvent donner à l'adulte, mais aussi aux pairs, aux corres., ou à d'autres (bibliothécaires, Christiane Perrin, etc.). Ce don cette offre, n'est pas fictif, il s'inscrit dans un échange. L'autre réagit, répond. L'individu se situe dans et par cette réponse. Il n'est plus dépendant de la seule réponse habituelle : note plus jugement. Christiane Perrin, La Gerbe, la bibliothécaire ne sont pas là par hasard. Si cet échange (de

productions) peut avoir lieu, c'est qu'un milieu le permet.

→ Un milieu qui permet d'abord la production (individuelle et collective), (les techniques Freinet sont autre chose que des gadgets),

→ un milieu qui permet l'échange : lieux (conseil, ateliers, lecture de textes, etc...) correspondance...

→ un milieu où les individus sont maîtres de leur temps, de leur espace, de leurs lieux. Où ils peuvent se retrouver en tant que sujets. Un milieu sur lequel "ils ont prise".

— Ce milieu, n'est pas né par miracle. Laissons non directement des individus ensemble sans repères, sans outils, etc... et le seul échange envisageable pourrait bien être un échange ... de coups.

— Si quelqu'un est attentif à ce milieu, si quelqu'un s'en sert, c'est bien le maître. Il n'est plus seul, démuné, face aux enfants. La relation peut être, est, à tout moment médiatisée par l'outil, la production, ou l'Autre, l'extérieur qui (ne) répond (pas) — corres., visiteurs, etc...

Que fait Denise après avoir remarqué le transfert de Frédérique sur elle ? Consciemment ou pas, elle cherche à induire, un, des, médiateurs dans et par les outils, les institutions, les activités, dans et par des intervenants hors de la classe. A la limite, même, ces médiateurs s'imposent d'eux-mêmes.

Le coeur à coeur, le corps à corps est improbable. Frédérique "n'aura" pas Denise, elles ne se "mangeront" pas, elles ne se "fascineront" pas.

Et là, des "praticiens" comme le docteur ABELS sont précieux, quand ils nous aident à appréhender le rôle joué par ces éléments, ces médiateurs. Connaissant mieux leurs possibilités, ce qu'ils permettent, notre stratégie s'affine(ra).

Si on peut dire que "c'est le milieu qui éduque", je crois que c'est dans et à travers cela...

Oui, mais tout ça ne nous dit pas, si, avec un peu plus de temps Frédérique aurait pu poursuivre son évolution, et "vaincre sa peur d'être responsable". La seule chose qu'on peut dire, c'est que d'autres enfants dans un contexte semblable, ont pu le faire...

Dr ABELS : Il est certain que dans une institution comme la nôtre, à caractère familial, la projection affective de leurs problèmes que font les enfants sur Jacques et Denise, intervient beaucoup. Mais je reste convaincue qu'elle n'explique pas, à elle seule l'évolution positive. Au contraire, il me semble que dans un contexte affectif semblable, une scolarité classique se heurterait à cette projection, sur le couple éducatif, des conflits vécus antérieurement dans les familles, justement au niveau de la scolarité.

Seule une méthode pédagogique différente faisant appel à des mécanismes d'autonomisation personnelle et de travail collectif peut éviter cet écueil. Même si l'adulte y est plus impliqué personnellement, l'enfant peut le vivre autrement que comme une relation de demande du maître de résultats valorisants pour lui-même. Cette différence peut permettre que son vécu de l'adulte évolue également ailleurs. Nous en revenons à la difficulté de faire la part de ce qui revient à chaque technique de prise en charge. Cela me paraît d'autant plus vain de vouloir le résoudre que la pédagogie Freinet est au moins autant un mode d'approche de l'enfant qu'une technique pédagogique. En ce sens, je suis pleinement d'accord avec Denise pour la considérer comme partie intégrante pour nos enfants d'une thérapeutique institutionnelle dont il est difficile d'analyser dans l'abstrait les différentes composantes.

Chez les enfants, ayant des troubles de la personnalité et qui n'ont pratiquement jamais pu faire une identification valable à leur père ou à leur mère, pour des raisons complexes non encore élucidées, le groupe a pu fonctionner comme remplaçant de ce modèle et leur permettre une certaine construction d'eux-mêmes face à l'autre. Il est probable que l'échec de la première identification ne leur permet pas de recommencer en totalité avec un seul individu.

Le groupe doit être moins inquiétant pour eux, parce que plus proche d'eux, plus "à égalité" et ne prenant pas la même valeur hiérarchique et affective absolue.

R. LAFFITE : Ce qui me paraît important, c'est, comme vous (Denise et Elisabeth) l'avez fait, de repérer, pointer, le rôle joué par La Garbe. Christiane Perrin, le texte libre, le voyage-échange, Jacques Varin, le chant libre, la sortie à la bibliothèque, etc. Si bien qu'on pourrait intituler ce travail : "Frédérique et les techniques Freinet".

Certainement que les pairs, les responsables de la classe, ce qu'a dit ou fait Frédérique lors des conseils, ce qu'on lui a dit, etc... ont autant influé que le reste. Il faudrait reprendre les notes quotidiennes de Denise.

Mais ce que vous avez fait me paraît fondamental dans notre méthodologie d'approche : ne pas séparer la relation adulte/élève de l'ensemble de la classe, ce qui s'y fait, ce qui s'y passe. Le "Je ne sais pas" de Frédérique (et le nôtre ?) s'inclut dans ce réseau et s'y remanipule. Son évolution est quand même sensible, dans ce milieu où il est possible de retrouver une identité.

Combien de Frédérique, sans être caractérielle, sont déposées, rejetées, sur les marges pernicieuses des "structures", soi-disant "adaptées à leur cas". Bel euphémisme pour dire que l'école "normale" n'accueille que des élèves qui, à la limite, n'en n'auraient pas besoin.

Faut-il être "inadapté" pour avoir droit à un milieu sain ? Bien sûr, les "ensembles" ont remplacé les "bûchettes" et "le groupe nominal sujet", brille au soleil de la rénovation. Mais les Frédérique en masse, ne pouvant toujours pas assumer leur "nom-propre", deviennent de "mauvais sujets" dans une école aux structures inchangées depuis J. Ferry, et où il est impossible de vivre "ensemble".

EST-IL FACILE D'EDUQUER DES ENFANTS RESPONSABLES DANS NOTRE SOCIETE ?

Enfin, de notre travail de réflexion c'est la question que nous nous posons.

Il est évident que notre société est faite pour l'industrialisation et le rendement, ce qui est parfaitement à l'opposé des besoins de l'enfant.

E. ABELS : C'est l'enfant, qui doit envers et contre tout s'adapter à des structures faites par les adultes pour les adultes — et l'adulte n'admet pas de remettre cela en cause car il serait obligé de revenir sur ce que lui-même a créé — d'où son hostilité à des méthodes qui veulent faire des structures adaptées à l'enfant.

Comment un enfant peut-il devenir responsable ? Il est totalement impossible d'être responsable dans une structure mauvaise qu'on vous impose.

D. VARIN : Il me semble que l'on rejoint là, les difficultés, que nous rencontrons, nous, éducateurs à faire comprendre aux parents et à la société notre démarche éducative freinétiste, qui elle, est basée sur les besoins de l'enfant mais à l'opposé de notre société actuelle puisqu'elle préconise une démarche naturelle dans un bon environnement (liberté et sécurité de l'enfant dans un milieu naturel ou son rythme ne soit pas forcé).

Notre société ne pouvant offrir à l'enfant de bonnes structures, ne peut lui permettre d'être totalement responsable. D'où peut-être cette anxiété qu'a rencontrée Frédérique, quand elle s'exprimait ainsi "J'ai peur d'être responsable..."

E. ABELS : Il est probable que l'enfant psychotique, qui a échappé aux contraintes de la société par la dysharmonie de son comportement, puisse encore moins qu'un autre accepter cette situation même si on lui a fourni un cadre plus acceptable.

CONCLUSION DE NOTRE COLLABORATION DANS LA RECHERCHE

E. ABELS : A la fin de ce travail de recherches, il me semble important de dire que cette réflexion sur une collaboration d'une dizaine d'années dans un même contexte éducatif nous laisse désireux de continuer nos recherches dans un même contexte éducatif en comparant d'autres évolutions d'enfants placés dans le même contexte et atteint des mêmes troubles.

En effet pensons-nous que nous pourrions apporter notre petite contribution à mieux cerner les réactions psychologiques et pédagogiques de nos enfants et éclaircir le "Je ne sais pas" dont parle Jacques Lévine (1).

D. VARIN : Je souhaite pouvoir continuer ma collaboration avec E. Abels d'une manière souple, répondant aux besoins de l'enfant et de l'éducatrice. Nos rencontres même paraissent pas institutionnalisées comme dans d'autres contextes éducatifs.

L'enfant d'âge scolaire et surtout celui dont nous avons la charge a besoin d'une compréhension immédiate de ses problèmes pour éviter qu'il tombe dans l'anxiété et dans l'échec. Donc la synthèse psycho-éducative est souhaitée la plus permanente possible. Il me semble que notre travail permanent porte sur tous les enfants confiés à l'institut médico-éducatif de Feuillancourt, ce qui nous permet des comparaisons relationnelles dans le groupe.

Notre action vis-à-vis du groupe ferait l'objet d'une autre recherche...

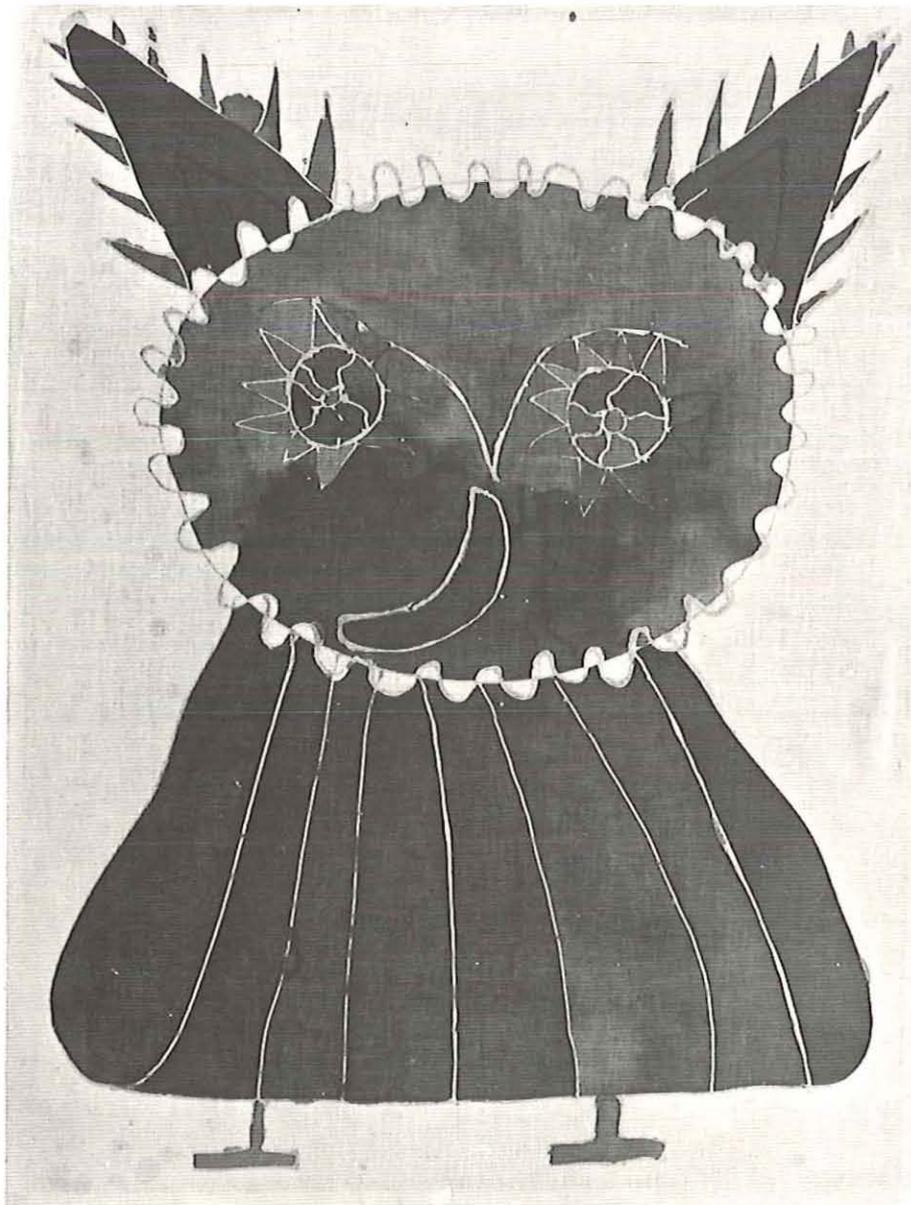
Pour répondre à des questions sur la valeur thérapeutique de l'expression en Pédagogie Freinet, il nous suffit de suivre le chemin que C. Freinet nous a tracé et le relire :

Nous voudrions aujourd'hui attirer l'attention des éducateurs, des psychologues, des psychanalystes sur deux valeurs essentielles et capitales de l'expression : la connaissance profonde, vivante, expérimentale de l'enfant dans son milieu.

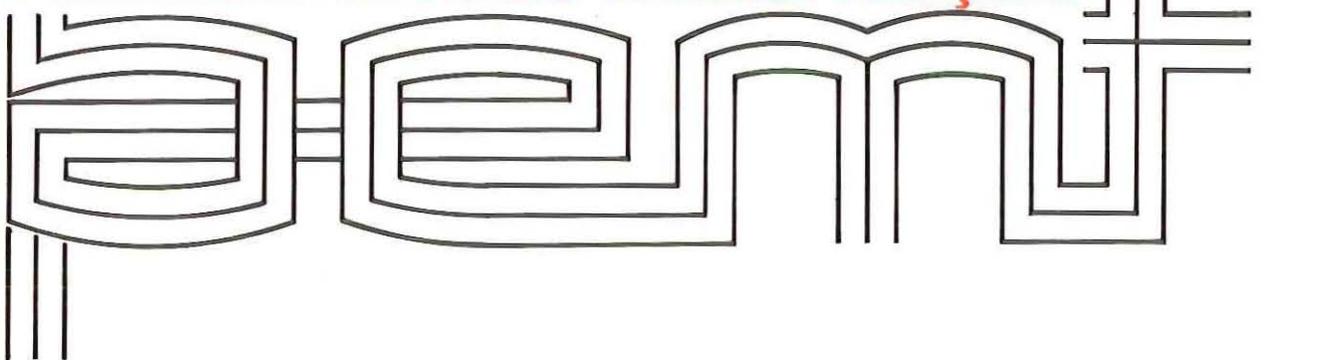
L'aspect libérateur et thérapeutique d'une technique de travail scolaire et de culture qui puise sa source au plus profond de la vie des individus et qui rétablit les circuits obstrués par les pratiques dogmatiques et autoritaires. Nous agissons de l'intérieur.

Nous ne pouvons aujourd'hui que rendre hommage à C. Freinet de nous avoir donné des moyens libérateurs par sa pédagogie, de regretter qu'il n'ait pas pu analyser à l'aide de moyens psychanalytiques ce que vivent nos enfants dans leur milieu.

(1) Intervention de Jacques Lévine sur le sens du "Je ne sais pas" et du "J'ai peur d'être responsable". Intervention que nous publierons dans un prochain "cahier annuel de B.T.R."



PUBLICATIONS de l'ÉCOLE MODERNE FRANÇAISE



BIBLIOTHEQUE DE TRAVAIL (BT)  magazine pour les 10-16 ans - 40 pages abondamment illustrées - photos en couleurs 15 numéros par an 79^F	DOCUMENTS SONORES DE LA BT  disques 33 t. 17 cm le contact direct d'enfants 4 numéros par an 49^F
B.T. avec son SUPPLEMENT (SBT)  BT ci-dessus + supplément de 24 pages maquettes, observations, documents... 10 numéros par an (+ 15 BT) 114^F	L'EDUCATEUR la revue de la pédagogie Freinet des comptes rendus, des synthèses, des techniques... 10 numéros par an 73^F
FICHER DE TRAVAIL COOPERATIF  100 fiches 17 x 22 toutes disciplines pour le travail individualisé et la recherche 2 livraisons de 50 fiches 46^F	L'EDUCATEUR AVEC SUPPLEMENT  la revue ci-dessus + supplément avec documents nés dans les classes et recherches 5 numéros par an (+ 10 Educ.) 129^F
BIBLIOTHEQUE DE TRAVAIL JUNIOR  magazine pour les 6-10 ans - 32 pages abondamment illustrées - photos en couleurs 15 numéros par an 66^F	ART ENFANTIN ET CREATIONS  la revue témoignage des réussites des enfants : peinture, musique, poésie... 4 numéros par an 64^F
BIBLIOTHEQUE DE TRAVAIL 2^d DEGRE  magazine mensuel pour le Second Degré et les adultes - 48 pages 15 x 23 10 numéros par an 60^F	ART ENFANTIN ET SUPPLEM. SONORE la revue ci-dessus + 2 disques 17 cm 33 t. de chants, musiques libres d'enfants et d'adolescents 88^F
BIBLIOTHEQUE DE TRAVAIL SONORE  1 disque 45 t. 12 dias. 1 livret - tous niveaux des documents, des témoignages... 4 numéros par an 145^F	LA BRECHE  la revue de la Pédagogie Freinet au Second Degré, autour de la pratique quotidienne 10 numéros par an 56^F

Abonnements à P.E.M.F. - B.P. 282 - 06403 CANNES CEDEX
 C.C.P. : P.E.M.F. 1145-30 D Marseille

La rédaction de *L'Éducateur* est assurée entièrement par des rédacteurs bénévoles, praticiens de l'Éducation, désireux d'échanger sur leur pratique et sous leur responsabilité. La mise en forme de la revue est confiée à une équipe de bénévoles : Annie BARD, Annie BELLOT, Louis OLIVE, Maggy PORTEFAIX, Germain SHAFFTER. Responsable de la rédaction : Xavier NICQUEVERT. Responsable de la publication : Guy CHAMPAGNE. © I.C.E.M. 1978.

N° d'édition : 1100 - N° d'impression : 4333 - Dépôt légal : décembre 1978 - N° C.P.P.A.P. : 53280 - Imprimerie C.E.L. Cannes