

11

15 FÉVRIER 1973

# L'ÉDUCATEUR

REVUE BI-MENSUELLE

Abonnement 1 an: 38 F

Pédagogie FREINET



## sommaire

DU NUMERO 11

---

1 – L'équipe éducative : questions françaises, réponses américaines.....	Roger UEBERSCHLAG	1
2 – L'auto-évaluation du travail .....	Bernard GOSSELIN	6
3 – Dossier pédagogique : Recherches sur l'expression orale en classes élémentaires		9
4 – La non-directivité, concept à la mode .....		25
5 – Naissances fortuites d'enquêtes enregistrées .....	Raymond DUFOUR	30
6 – A la recherche de la "Peyre-plantade".....	Marc PRIVAL	31
7 – Le massacre des innocents .....	Michel BARRE	

---

## summary

---

1 – Education team : french questions, american answers .....	Roger UEBERSCHLAG	1
2 – Self-evaluation of work .....	Bernard GOSSELIN	6
3 – Pedagogic file : Research in oral expression in elementary school		9
4 – Non-guidance, an "up to date" method .....		25
5 – Fortuitous birth of recorded inquiries .....	Raymond DUFOUR	30
6 – In search of the "Peyre-plantade" .....	Marc PRIVAL	31
7 – Massacre of Innocents .....	Michel BARRE	

---



# L'ÉQUIPE ÉDUCATIVE

## questions françaises

## réponses américaines

Roger UEBERSCHLAG

*« ... et ce seront de longues discussions sur l'adaptation de la méthode Washburne à Winnetka aux exigences CEL, Washburne apportant la technique, la CEL l'esprit nouveau... »*

(Naissance d'une pédagogie populaire, période de Saint-Paul, 1933-34).

Au lendemain de la première guerre mondiale, la pédagogie américaine s'illustre de trois noms : John Dewey demande que l'école soit une vie et pas uniquement une préparation à celle-ci, Miss Parkhurst propose des contrats d'études entre élèves et maîtres à Dalton dans le Massachusetts, et Washburne, dans la banlieue de Chicago, à Winnetka, bouleverse la vie scolaire en introduisant les fichiers auto-correctifs, premiers outils de l'auto-éducation.

C'est par la Belgique que transiteront ces techniques révolutionnaires et c'est vraisemblablement J. Mawet qui les fera connaître à Freinet. Le plan Dalton pour l'individualisation de l'enseignement est publié à Bruxelles en 1930, le système pédagogique de Winnetka en 1934. Ils répondent à quelques-unes des questions que Freinet se posait en essayant de trouver un équilibre entre le travail indépendant et la nécessaire vie collective des élèves.

Et aujourd'hui ? Comment ne pas penser que Freinet puiserait dans la centaine d'ouvrages américains traitant de la créativité et du team-teaching (équipe d'enseignants) pour définir, dans un contexte français le fonctionnement d'une école de ville ou d'un CES.

### 1 - LE POUR QUOI, LE POURQUOI ET LE COMMENT

Laissons nos camarades du mouvement poser les questions les plus brûlantes :

#### DANS L'ENSEIGNEMENT ELEMENTAIRE :

— Problèmes posés par l'éclatement de la cellule-classe ? Peut-il y avoir une équipe avec un grand nombre de maîtres (plus de 6) ? Comment évolue la connaissance réciproque des individus composant l'équipe ? On croit se connaître puis on se découvre au niveau du travail et par l'intermédiaire des relations avec les enfants. Nécessité de définir les relations humaines au sein de l'équipe, dans le travail et en dehors du travail ? Quels sont les droits actuels que peut revendiquer l'équipe au niveau de l'administration : inspection, concertation pédagogique ? (J. Baud 85 - Saint Hilaire de Riez).

— S'est-on préoccupé d'évaluer le « rendement » de l'équipe ? Sous quelle forme ? Faut-il imaginer un autre mode de fonctionnement dans le primaire et le secondaire ? Qu'ont réalisé concrètement des équipes ? (Yves Chouinard et Louise Marin, 93 - Bagnole).

— L'équipe comporte-t-elle un leader, déclaré ou pas ? des éléments étrangers à l'enseignement ? Faut-il sacrifier des initiatives personnelles pour permettre un meilleur travail d'équipe ? (J.P. Blanc, 84 - Bollène).



## DANS LE SECONDAIRE :

— Comment l'équipe s'est-elle formée ? Est-elle importante ? Fonctionne-t-elle parfois à plusieurs maîtres dans la même classe ? Comment fonctionnent les réunions ? En concertations ou en réalisations de documents ? (Quéromain, 14 - Douvres).

— L'équipe s'est-elle formée par hasard ou grâce à l'administration qui a accordé la même classe à plusieurs professeurs ? Degré d'efficacité au sein de l'établissement ? Et le problème des programmes, des locaux, des crédits ? (Hélène Lampert 25 - Pontarlier).

— Fait-on appel à la dynamique de groupe ? Comment surmonter les difficultés venant du conseil d'administration, de sa lenteur, du manque de temps, de la multiplicité des conseils souvent stériles ? (Alexandre Coma, 60 - Noyon).

— Les équipiers ont-ils des classes personnelles pour entreposer le matériel : fichiers, travaux des élèves ? des lieux réservés à la création en ateliers : poterie avec fours, salles obscurcies, salle magnétophone ? (Claudine d'Huit et Solange Le Borgne, 72 - Le Mans).

— Comment se constitue l'équipe : par affinités ou en fonction d'une tâche commune ? Quelles réalisations concrètes qui n'auraient pas vu le jour autrement, l'équipe a-t-elle permis ? Comment se manifeste, pour les élèves de nos classes, le fait que nous travaillons en équipe ? (Cécile Delannoy, 44 - Nantes).

C'est volontairement que j'ai juxtaposé en vrac ces questions pour illustrer la richesse de cette nouvelle conception de fonctionnement. Mais pourquoi apporter maintenant des réponses d'outre-Atlantique ? Les USA auraient-ils plus que la Chine, l'URSS ou la Grande-Bretagne le monopole des solutions aux problèmes de groupe, dans l'enseignement.

Ce n'est pas pour des raisons « d'antériorité technologique » bien que l'examen de l'évolution des mentalités européennes fasse apparaître une imitation assez indiscutable du modèle américain, leader d'une civilisation de type capitaliste. Ainsi un récent rapport sur la sexualité des français en 1970 constatait que les statistiques américaines de 1930 concernant les divers aspects de ce problème étaient tout à fait voisines de celles de la France actuelle. Il est donc utile d'observer l'évolution américaine, pour connaître les pesanteurs sociologiques du système et éviter les erreurs dont nous pourrions faire l'économie.

## 2 - L'ENSEIGNEMENT PAR EQUIPE N'EST PAS D'ABORD UNE SOLUTION A L'ISOLEMENT DE L'ENSEIGNANT.

Ce qui frappe lorsqu'on lit la littérature américaine sur ce sujet, c'est qu'au départ, le team-teaching était une réponse à un problème économique. Plus de 300 000 enseignants avaient quitté leur classe pour des emplois mieux payés pendant la deuxième guerre mondiale. La crise de recrutement continua après 1945 pour atteindre son sommet en 1953, amplifiée par une vague de mécontentement à l'égard de l'enseignement : la peur du communisme engendra la chasse aux sorcières, particulièrement dans l'enseignement où l'on mit en doute le « civisme » des professeurs et où les manuels « subversifs » furent dénoncés. Une autre réaction se fit jour contre l'éducation libérale, en faveur de programmes plus stricts, plus cohérents.

Faut-il ajouter que les traitements des professeurs n'avaient pas évolués durant la guerre et se trouvaient en 1948 au taux le plus bas ? Bien qu'augmentant régulièrement de 5,5 % chaque année à partir de cette date, ils ne purent empêcher les enseignants de se sentir handicapés du fait qu'à partir de la dixième année d'exercice, ils avaient atteint l'échelon le plus haut, sans espoir de promotion sociale.

Une commission nationale pour la revalorisation de l'enseignement, fondée en 1949 essaya de résoudre la crise en cherchant dans trois directions :

- l'introduction des auxiliaires audio-visuels pour soulager les enseignants.
- le développement de l'enseignement programmé.
- l'instauration du team-teaching conçu comme une hiérarchisation de la fonction enseignante avec les grades de « master teacher », de



teacher specialist, de regular teacher, de paraprofessional, d'instruction assistant, d'intern, de team secretary, de community consultant, de student consultant, de resource personnel, etc.

Pour comprendre le désarroi qui régnait dans l'enseignement, il faut avoir à l'esprit qu'aux USA, les enseignants sont recrutés sur petites annonces par des commissions scolaires de district. L'enseignement n'est pas présenté comme une « vocation » mais comme un métier exigeant des aptitudes spécifiques mais pas plus noble qu'un autre et soumis comme les autres à la concurrence, à la loi du marché. Une réforme pédagogique n'est pas parachutée d'un ministère, elle relève de la « libre entreprise » avec ses aléas mais aussi ses investissements en fonction des objectifs fixés. Le misérabilisme des dotations de nos CES n'y est pas pensable. Inversement, le problème du service des enseignants ne se pose pas dans les mêmes termes qu'en France. Les emplois du temps se modulent sur l'initiative du conseil de l'établissement, dans des normes fixées par des conventions syndicales ou la simple concurrence : l'offre d'emploi décrit le poste et annonce le traitement. A l'intéressé de décider s'il est preneur. Le travail en équipe n'est pas une mystique de la vie collective mais simplement « a better staff utilization » (Lobb), un meilleur emploi des compétences au sein du groupe des enseignants. Flexibilité des horaires, variété des tâches, plaisir des réalisations communes, ambitions de carrière rendues possibles, venaient s'ajouter à un fonctionnement déjà plus souple que le nôtre (mais avec les inconvénients d'un emploi dans le secteur privé).

Quelques projets pilotes en 1956 et 1957 déclenchèrent une imitation rapide : 1 500 enseignants et 45 000 élèves dès 1961. Actuellement par suite de l'inexistence de statistiques d'ensemble pour l'enseignement aux Etats-Unis, il est difficile de citer des chiffres. Le team-teaching a pénétré, à des degrés divers, les établissements scolaires, pour des raisons de concurrence économique, répétons-le. Ainsi, en 1969, Mme Leila Sussmann, professeur à la T.V.M. Massachusetts signale dans un rapport sur l'innovation dans l'enseignement aux Etats-Unis (OCDE 1971) que le team-teaching favorise l'insertion des Noirs « qui ont des aptitudes pour enseigner mais qui n'ont pas les diplômes voulus » et qui pourront par promotion interne gravir les échelons qui vont du secrétaire d'équipe au chef d'équipe en passant par le professeur stagiaire, le professeur associé et le professeur principal.

### 3 - PREMIERS ELEMENTS D'UN BILAN

Après plus de 10 ans d'expériences sur une échelle suffisante, les Américains sont déjà en mesure d'éliminer l'effet Hawthorne. Par là il faut entendre l'énergie de « haut moral » qu'un expérimentateur investit dans une expérience et qui fausse cette dernière parce que l'intéressé donne le meilleur de lui-même, valorise les élèves, etc. et obtient des résultats qui ne plaident pas en faveur de l'innovation mais qui signalent la volonté de réussir du groupe, « l'excitation et la fierté ressenties lorsqu'on participe à une expérience ».

Delbert Lobb, directeur du district de Sunnyvale en Californie schématise ainsi les avantages et les inconvénients du team-teaching :

#### AVANTAGES

- plus de temps disponible pour les professeurs pour préparer leurs interventions.
- plus grande variété dans le choix des méthodes et des matériels.
- emploi plus important des moyens audio-visuels.
- utilisation des compétences.
- enseignement plus créatif du fait des interactivités entre les professeurs.
- rencontre de situations éducatives variées en rapport avec les variations des effectifs (du groupe de 4 à l'amphi de 100).
- facilités accordées par l'emploi d'assistants.
- meilleure intégration des professeurs stagiaires ou des normaliens.
- développement d'un esprit de corps.
- meilleure évaluation des résultats des élèves.
- discipline des élèves améliorée.
- stimulation intellectuelle plus grande chez les élèves et les maîtres.





*L'équipe à l'Ecole Normale : « Harmonisation entre la théorie et la pratique : la partie la plus difficile ! » Photo Ueberschlag*

- plus d'enthousiasme chez les élèves.
- rencontre facilitée avec les parents.

**INCONVENIENTS** ou problèmes difficiles à résoudre :

- désorganisation initiale avant harmonisation des interventions.
- inadaptation des moyens (matériels et outils didactiques) au départ.
- temps plus important passé à étudier les problèmes individuels des élèves.
- utilisation excessive des grands groupes.
- difficulté à modifier le cours en fonction des intérêts et de l'humeur des élèves.
- disparité du sens des responsabilités chez les élèves.

**4 - DE L'EXPERIENCE MARGINALE A UNE SEMI-GENERALISATION**

L'expérience du travail en équipe existait déjà en France avant qu'on invente le terme de team-teaching. Mais elle reflétait davantage « de bonnes dispositions psychologiques » entre les enseignants d'un établissement qu'un statut du personnel.

Or il ne fait pas de doute que son extension ne tient pas à un mouvement spontané d'innovation. L'équipe doit être inscrite dans les textes mais pas uniquement de façon symbolique ou schématique. René Hourtic, ancien président CEL et Directeur d'Ecole Annexe fait remarquer que l'organisation actuelle des Ecoles Normales donne droit de cité aux équipes mais si cette mesure est inscrite sur le



papier, son fonctionnement souffre des cloisonnements et des rigidités du système éducatif dans son ensemble :

*« L'équipe pédagogique au sein des Ecoles Normales est peut-être la seule à avoir existence légale et à être recommandée par les textes officiels. Elle comprend : le Directeur de l'E.N. ; les Professeurs, le Directeur de l'Ecole Annexe, les Maîtres d'Application - les Normaliens. Elle est élargie au cours de la deuxième année de Formation Pédagogique aux I.D.E.N. et aux Conseillers Pédagogiques. Elle est théoriquement idéale puisqu'elle comprend du personnel « formateur » de divers niveaux — mais elle est lourde et délicate (oh ! combien) à manier. Elle doit se prolonger par des équipes éducatives :*

*Les Maîtres d'Application entre eux*

*— horizontalement (par niveaux)*

*— verticalement (du CP au CM2)*

*Professeurs et Maîtres d'Application*

*— par matière pour l'organisation et l'étude des résultats des stages d'observation*

*— pour une harmonisation de la théorie et de la pratique*

*C'est la partie la plus difficile. »*

L'expérience américaine a le mérite de nous éclairer sur quelques préalables :

- a - *L'établissement dans lequel on veut instaurer le team-teaching doit disposer d'une certaine autonomie financière : c'est le cas en France pour les établissements privés seulement et cette constatation est inquiétante car elle peut signifier à moyen terme que les réformes pédagogiques seront interdites, en fait, dans le secteur public. Or il doit être possible de décentraliser l'administration scolaire sans menacer le statut et la sécurité d'emploi des enseignants. Aux Etats-Unis, en Grande-Bretagne, les établissements reçoivent du district des subsides dont ils disposent avec une certaine souplesse pour le fonctionnement de leur établissement. Dans l'enseignement élémentaire, en 1963, la ville de New-York dépensait mille dollars par élève et les autres villes entre 414 et 459 dollars.*
- b - *L'organisation des études, à l'intérieur d'un plan cadre fixant les minima annuels, doit être laissée à l'établissement et donner lieu à une répartition variable en conseil de maîtres.*
- c - *Le team-teaching exige des installations suffisantes et un matériel important permettant la réunion de grands groupes pour l'information et de petites unités pour le travail indépendant. La distribution actuelle de classes de 60 m<sup>2</sup> autour de couloirs se prête mal à ces exigences, en France, et l'équipement en vue du travail indépendant (bibliothèques, laboratoires, médiathèques) y est pratiquement inexistant.*

Faut-il en conclure que tout essai nous est interdit ? Nullement. Il y a des établissements de petite taille, disposant de locaux supplémentaires de fortune qui font fonctionner pour le tiers temps des « ateliers » divers, tout à fait dans l'esprit du team-teaching. Il y a dans une vingtaine de CES, des équipes Freinet qui fonctionnent en pionniers et dont nous reparlerons mais ces « accidents » ne doivent pas masquer les exigences fondamentales qui touchent au fonctionnement de l'institution scolaire dans son ensemble et dont il faudra saisir l'opinion.

R. UEBERSCHLAG

#### BIBLIOGRAPHIE :

- *L'innovation dans l'enseignement des Etats-Unis* (Mme Leila Sussmann) OCDE 1971
- *Team-teaching* (J. Shaplin), Harper et Row, New-York
- *Practical Aspects of team-teaching* (Delbert Lobb) Fearon California

---

### ENQUÊTE SUR L'ÉQUIPE ÉDUCATIVE

*Dans le cadre du Comité de Liaison pour l'Education Nouvelle, nous organisons avec les autres mouvements pédagogiques une enquête sur « l'équipe éducative ». Demandez le questionnaire à votre délégation départementale ou à l'ICEM-Cannes.*

---



## Un petit pas vers l'autogestion :

# L'AUTO-ÉVALUATION DU TRAVAIL

Bernard GOSSELIN

En fin de matinée, j'entends un gamin me dire :

« *Ce matin, je n'ai rien fait !* »

Effectivement, Michel n'a fait ni calcul, ni texte libre, ni lecture. Mais je l'ai vu occupé toute la matinée.

Alors je demande à tout le monde : « Est-ce que vous voulez bien, à tour de rôle, répondre à la question : Qu'as-tu fait ce matin ? »

Amusés, ils sont pour une fois, tous d'accord. (tous les présents : 12 sur 15).



MICHEL : « Rien ! »

On cherche tous ensemble ce qu'il a fait ce matin (et lui par jeu ne nous aide pas. Il opine quand nous avons trouvé sans nous tromper).

- Travail manuel Fabrication d'un pompon pour le costume de scène destiné à la fête scolaire.
- Musique Recherche de rythmes avec nos maracas fabrication maison (noix de coco vidées, collées...)
- Dessin Sur feuilles glacées, avec des feutres : recherche de graphismes « abstraits »
- Discussion (à propos de l'accident d'Yvon qui a reçu un coup de bâton à 2 cm sous l'œil).
- Rangement de la classe (après mon absence d'une semaine de stage, les gamins ont éprouvé le besoin de changer des choses en classe).
- Gym libre

Il a donc réalisé un travail important en pré-lecture (c'est son niveau), en vie pratique, en élocution, en expression parlée, en habileté manuelle, graphisme... etc.



JEAN-NOEL : « Rien ! »

Avec tout le monde, voici ce que nous trouvons comme activités de la matinée :

- Travail manuel masques pour danser
- Musique essai d'une nouvelle barre métallique à placer dans un métalophone (hauteur de son et accord avec les autres barres trouvées précédemment)  
recherches rythmiques avec la nouvelle formule du métalophone (il a déplacé les autres barres pour y insérer la sienne).
- Discussion il a raconté ce qui se passe au foyer d'enfants dans lequel il vit  
il a raconté ce qu'il a fait pendant mon absence de 5 jours
- Gym libre (équilibres, courses, sauts, grimpers, agilité)



PATRICIA : « J'ai fait des jeux là-bas (jeux d'encastresments et puzzles et lotos Nathan)  
des dessins  
de la lecture  
de l'écriture  
c'est tout ! »

Avec tout le monde, on complète :

- Rangement de la classe
- Organisation de l'atelier dessin-peinture
- Musique (rythmes, hauteurs de sons)
- Plâtre à modeler
- Gym libre



MARIE-CHRISTINE D. : « J'ai fait un T.L.  
 du dessin  
 de la musique  
 de la lecture (recherches pour écrire le plus possible de son texte libre)  
 du plâtre  
 du travail manuel (couture)  
 de la lecture : j'ai trouvé des mots, quand on a voulu lire ensemble le texte de Christine.

Personne n'a trouvé autre chose.

KARIM : « Moi, j'ai fait des pompons  
 du dessin  
 du travail manuel (masques en carton)  
 de la lecture pour aider ceux qui cherchaient  
 de la musique (recherches de rythmes)

Personne n'a trouvé autre chose.

CHRISTINE : « Des écritures  
 un dessin sur feuille glacée  
 de la lecture avec mon texte (chasse aux mots et aux syllabes)  
 de la gym ».

Personne n'a trouvé autre chose.

PATRICK : « De la lecture à l'atelier collectif  
 de la gym  
 J'ai encore cherché des mots pour écrire mon texte  
 du dessin  
 de l'écriture »  
 Nous y ajoutons :  
 - de la musique  
 - de la gym  
 - du calcul. Patrick avait « oublié ».

MALIKA : « Du dessin  
 de la lecture, avec texte de Christine  
 de la gym »  
 Nous y ajoutons :  
 - de la musique  
 - de l'écriture

YVON : « Dessin  
 j'ai aidé Christine à choisir son texte  
 lecture  
 jeux où il faut emboîter (puzzles)  
 travail manuel »  
 Nous trouvons encore :  
 - musique  
 - gym (ballon, équilibre, course)

MARIE-CHRISTINE V. : « Dessin  
 Lecture, avec Christine »  
 Nous trouvons encore :  
 - plâtre (statue collective)  
 - écriture  
 - musique (rythmes)  
 - recherches de calcul  
 - gym

SALAH : « Du dessin, de la musique (rythmique),  
 de la lecture.  
 J'ai organisé l'atelier d'écriture au tableau et d'écriture sur du papier (invention de Salah cet atelier... et il fonctionne bien depuis... et les gamins s'expriment *par écrit* eux qui démarrent à peine l'écriture et la lecture) »  
 Nous cherchons encore ensemble et nous trouvons :  
 - gym (ballon, pneus d'auto, grimper, sauts en longueur)  
 - plâtre (statue collective)  
 - travail manuel (pompons)

DANIELLE : « Un texte libre  
 de la lecture pour l'écrire toute seule,  
 encore de la lecture pour aider ceux qui cherchaient avec Christine, de la gym (pneus, saut, course, ballon) »  
 Nous pouvons y ajouter :  
 - plâtre  
 - rangement et organisation des ateliers  
 - tirages au limographe  
 - dessin sur feuilles glacées



Comme il y avait des doutes, émis par quelques garçons, sur la valeur de la couture et des pompons, nous avons cherché : A QUOI SERT ?...

LE TRAVAIL MANUEL	1) Couture : A rien ! non ! ça sert à être adroit de ses mains et à décorer.
MUSIQUE	2) Plâtre : A savoir s'y prendre, à faire joli.
DESSIN	à danser, à écouter, à faire des rythmes.
DISCUSSION	à savoir dessiner, à savoir écrire, à savoir faire bouger sa main.
RANGEMENT	à bien parler, à faire des textes, à dire ce qu'on pense.
GYMNASTIQUE	à faire le ménage, à aider ses copains, à tout retrouver.
LECTURE	à grandir, à être souple, à être fort et adroit, à être en bonne santé.
TEXTES LIBRES	à apprendre à lire pour plus tard, on saura écrire des lettres, lire le journal.
	à écrire, à lire ; à bouger sa main, à écrire aux correspondants, à dire ce qu'on a envie.



JEUX (puzzles - lotos) à apprendre à voir, à compter, à apprendre à lire.  
 ECRITURE à écrire, à lire, à bouger notre main comme il faut.  
 CALCUL à rien ! mais non ! ça sert à réfléchir et à savoir lire l'heure.  
 ça sert à mesurer, à peser, à compter.

J'interviens alors pour dire : « Pas d'imprimerie aujourd'hui, ni de calcul présenté à tous par ceux qui ont cherché quelque chose, mais à quoi ça peut servir ? de faire de l'imprimerie et du calcul ?

A lire ! à compter ! à être propre !  
 à travailler avec les copains  
 à se préparer à un métier ! »

Et à partir de là, la discussion dévie sur le métier ou la vie future, quand on sera grand...

JEAN-NOEL Moi, je mettrai mes enfants au Foyer d'enfants pour aller les voir.  
 Je garderai le bébé sauf s'il est méchant. J'aurai un métier. (Il est placé dans un Foyer d'enfants est-il besoin de le préciser ?)

MICHEL Je réparerai les voitures, j'aurai un seul enfant.

PATRICIA Je ne voudrai pas rester toujours enfermée, alors j'aurai un métier.  
 J'aurai des enfants.

MARIE-CHRISTINE D. Je serai mariée. J'aurai un enfant : s'il n'est pas sage, hop ! en colonie ! Mon mari aura une voiture. Je serai à la maison pour le ménage. Mon mari gagnera des sous et il les donnera.

KARIM J'aurai un chien qui guettera la porte contre les voleurs. Je ferai de la mécanique. Je serai marié. J'aurai un seul enfant.

CHRISTINE Je me marierai. Mes enfants iront à l'école. Je resterai à la maison.

PATRICK J'aurai une moto. Je me promènerai avec ma femme. Pas de gosses !  
 Mon métier ? : la Moto !

MALIKA Je ne travaillerai pas à la maison : à l'usine ! Pas d'enfants ! Pas mariée !

MARIE-CHRISTINE V. Moi je me marierai ! Je serai à la maison, avec mes enfants, mon mari travaillera pour avoir des sous. J'aurai un chat et un chien et un cochon d'Inde.

YVON Moi, je me marierai pas. Si je me marie, les enfants vont se battre le soir. Je serai boulanger. J'aurai deux motos : une de motard et une Yamaha. Elles iront à 200 à l'heure.

En dehors de ce que nous apporte une telle discussion, sur le plan de la connaissance des gosses, il serait intéressant de voir, pour un temps donné :

- \* Le nombre de travaux réalisés par un enfant
  - 1) travaux soit-disant « nobles » (calcul - français)
  - 2) travaux soit-disant « secondaires » (gym - travail manuel - dessin)
- \* Le rythme de travail de chaque gamin.
- \* L'aide que les premiers à parler ont pu apporter consciemment ou non aux suivants dans la recherche de leur auto-évaluation.
- \* Les progrès qu'une telle prise de conscience
  - dans le présent
  - dans l'avenir
 a pu apporter dans le sens de l'autogestion.

Un seul sondage comme celui-ci (auto-évaluation du travail) c'est un peu maigre, mais probablement que d'autres vont suivre, car celui-ci avait beaucoup plu aux enfants... Comme l'original de l'enquête est rangé parmi nos albums... on verra bien.

Je n'oublie pas non plus que cette promotion inverse permet aux enfants de dire avec plus d'efficacité ce qu'ils font à l'école :

- soit à leurs parents
- soit aux gosses des classes traditionnelles qu'ils côtoient.

Mais surtout, cette prise de conscience va, je pense, leur permettre plus d'autonomie vis-à-vis de moi et de mes séquelles de paternalisme.

*Allons-nous vers l'autogestion ?*

Bernard GOSSELIN  
 Classe de perfectionnement  
 60 - Méru



### RECHERCHES SUR L'EXPRESSION ORALE à l'école élémentaire

#### 1) Synthèse très condensée de deux cahiers de roulement de la commission enfance inadaptée.

*(Nous pensons que ce travail réalisé en 1966 garde une grande actualité et mérite une plus large diffusion à un moment où l'on revalorise l'expression orale à l'école.)*

« Moreno, comme Freud, constate que, dans le langage, seule la parole vivante et spontanée possède l'efficacité thérapeutique. »  
Didier ANZIEU



**LE BOHEC**  
(C.P. - C.E.)  
22 - Tregastel

Pour moi, maintenant, l'orthographe (comme l'écriture) fait partie de la superstructure. Et c'est au niveau de l'infrastructure qu'il faut porter son action. Ou, si vous préférez des termes plus simples : agir sur les causes et non sur les conséquences. J'en parle en connaissance... de cause. Car j'ai eu, au début de cette année, deux résultats remarquables et démonstratifs. Il faut que je vous en parle.

Didier était un garçon intelligent qui lisait merveilleusement. Hélas ! pour l'écriture et l'orthographe des textes libres, quel désastre ! Jacques, lui, était aussi un garçon intelligent qui calculait très bien. Hélas ! dans ses textes, dans ses copies, que de fautes ! une véritable avalanche ! Et son écriture était pleine d'épées, de flèches ; une écriture échevelée, désordonnée, déchirée, la pire qui soit.

Eh bien ! je n'ai pas travaillé au niveau de l'écriture ni de l'orthographe. J'ai travaillé au niveau de la jalousie des petites sœurs. Et miracle ! l'écriture est devenue très rangée et l'orthographe excellente. Qu'est-ce que vous en pensez ? N'est-ce pas étonnant ?

- *Il s'est avéré que c'était au niveau du conflit frère-sœur, mais cela aurait pu être à un autre niveau, par exemple*

*enfant-mère, enfant-père, ou relations père-mère. Tout conflit quel qu'il soit engendre chez l'enfant des perturbations d'ordre scolaire. (Gaëtane Meunier) (1).*

N'est-ce pas que nous devrions en tenir compte et changer tout notre comportement ? Au lieu de donner les écrivains à la mer après le naufrage, ne vaut-il pas mieux boucher auparavant les trous du bateau ?

- *Cela, il faut sans cesse le répéter et, devant un échec scolaire, chercher la cause. (G.M.)*
- *Oui, et ce n'est pas perdre du temps que de laisser parler un enfant ; si on le coince sur une fiche, on ne connaîtra jamais son mal et la cause de son échec. (Jacqueline Costedoat)*

Mais comment ai-je eu vent de cette jalousie ? En scrutant les textes LIBRES et en écoutant les enfants « parler libre ».

- *On aurait pu le voir aussi dans le dessin libre. (G.M.)*

Car les enfants sont tourmentés par leurs drames personnels. Et justement l'expression libre permet d'exprimer ces drames. L'enfant ne demande que ça : oh ! il n'a aucun effort à faire ; cela vient tout seul !

- *Pas toujours. Il y a parfois des blocages extrêmement forts, et l'on croit, à la faveur d'une « confiance », découvrir la cause du drame. La cause est parfois plus lointaine, plus enracinée, et nous n'en voyons que la surface. (G.M.)*

Je ne sais qui a dit (peut-être Lacan) que ce n'est jamais le conscient qui parle, mais toujours l'inconscient. Ou bien « l'homme conscient n'existe pas »... Peu importe d'ailleurs. Ce qu'il faut voir, c'est que l'inconscient attend toutes les occasions de se manifester. Encore faut-il que l'enfant trouve le langage qui lui convienne. Certains enfants ne dessinent pas, n'écrivent pas, ne chantent pas.

- *Personnellement je n'en ai jamais rencontrés qui résistent longtemps à ces moyens de libération. (G.M.)*

(1) Nous avons reproduit en italique les réflexions écrites en marge par les participants au cahier.



Alors c'est qu'on n'a pas fait assez, si on ne leur a pas offert toutes les pistes de l'expression libre. Ne pas oublier : il y a aussi les techniques parlées.

— Oh ! moi, comme techniques parlées j'ai les marionnettes ! — Mais tu n'as pas fait assez si tu n'as pas, au sein de l'expression parlée, offert aussi toutes les autres pistes.

Donc, première nécessité pour les techniques parlées : la projection. Et en classe de perfectionnement plus qu'ailleurs.

Car à l'origine de la débilité ou du « caractérialisme », il y a presque toujours un nœud qui bloque le développement de l'enfant et qui prend prétexte d'une insuffisance physiologique pour le freiner (quand ce n'est pas l'insuffisance physiologique qui prend prétexte de la névrose ou de la psychose...).

● *Il faudrait développer ce chapitre très profondément, car l'arriération c'est très complexe.* (G.M.)

● *D'accord ; c'est plus complexe.* (Pierre Yvin)

Donc, que les enfants parlent, et ils se livreront et se délivreront. Oh ! pas nécessairement en langage clair. Et pour trouver, il faudra peut-être « interpréter ». Mais si le matériel est abondant ce sera facile, d'autant plus que les malices enfantines sont souvent cousues de fil blanc. D'ailleurs, il n'y a souvent rien à chercher pour que le travail s'accomplisse : il suffit parfois de créer un bon climat et de permettre l'expression parlée libre.

● *C'est bien souvent pourquoi après un an de CdP nous obtenons des enfants qui ont, à la faveur de ce déblocage, une meilleure façon d'utiliser leur matériel intellectuel. Mais ils ne sont pas guéris de leur débilité mentale pour autant.* (G.M.)

Ce n'est pas ici de la psychanalyse, car il s'agit alors uniquement d'être le neutre bienveillant dont l'enfant a besoin. D'ailleurs, essayer d'être actif c'est un peu hasardeux, car on peut agir seulement au niveau du symptôme et obtenir seulement un transfert de symptôme (du bégaiement au tic ou à l'énurésie). Mais, tout de même, on obtient assez facilement une révolution interne utile.

Car il convient d'être prudent. Cependant, quand j'avais bien cerné le complexe, je réunissais un ou deux enfants et on travaillait à débrider la plaie en permettant l'expression totale de l'hostilité et en compatissant. C'est surtout facile pour le complexe de Caïn (l'hostilité au frère ou à la sœur). Et comme c'est souvent à la base des névroses légères, on aura des possibilités d'agir dans ce sens. C'est surtout valable, je crois, pour les caractériels. Pour la débilité profonde, il faudrait aller plus loin, à la psychanalyse d'enfant peut-être.

● *Oui pour certains enfants qui sont de « faux » débiles profonds, mais pas pour tous.* (G.M.)

Mais ce n'est pas notre rôle ; ce n'est pas à notre portée, nous ne sommes pas qualifiés.

Et si vous avez lu Baudouin (*L'Ame enfantine et la Psychanalyse*), vous verrez que la pratique des méthodes actives suffit souvent à elle seule — à condition de ne pas oublier les techniques parlées. (Il vaudrait peut-être mieux dire les techniques orales, parce que le chant y a sa large place : c'est du parlé plus de la durée).

## DEUXIÈME NÉCESSITÉ DES TECHNIQUES PARLÉES

Pour parler, il y a un entraînement à une technique. Il faut développer cet aspect, développer aussi l'élocution en favorisant le tâtonnement expérimental sur le plan verbal. Mais ne pas être maître d'école, mais homme.

● *C'est la première condition de réussite indispensable, et qui est un véritable sésame !* (J.C.)

Il y a le fait scientifique du monde vocal ; il faut qu'il soit conquis comme les autres mondes. Je veux dire que le monde oral existe ; donc les enfants ont le droit d'en entreprendre la connaissance.

## TROISIÈME NÉCESSITÉ DES TECHNIQUES PARLÉES

Il faut communiquer. Non seulement pour clamer son drame aux quatre coins de l'univers, mais pour le donner, pour l'échan-

ger par dialogue, pour le dire à quelqu'un. Ensuite, il y aura aussi la relation des événements, des faits, des connaissances. Il ne faut pas penser à la matière scolaire, aux conférences, aux récits circonstanciés et bien tenus en laisse par le maître. Mais non, mais non ! C'est à l'expression libre qu'il faut penser, et même libre libre, sur le plan du fond et sur le plan de la forme.

Autrefois, l'optique principale des T.F. c'était l'acquisition de connaissances. Maintenant ce doit être, avant toute chose, la psychothérapie, surtout en classe de perfectionnement.

● *Mais je crois qu'en classe de perfectionnement nous l'avons toujours considéré ainsi, moi tout au moins.* (Jacques Morain)

● *Tu vois, j'étais persuadé (à tort) du contraire, parce que je ne jugeais que d'après quelques cas.* (P. Le B.)

● *Et après avoir vu un bon nombre de CdP, je suis désolée de voir que la psychothérapie n'est pas de mise en règle générale, et qu'on s'occupe uniquement de connaissances. Les CdP où l'on parle « enfant » et non « élève » sont rarissimes, hélas !* (J.C.)

Mais cette optique n'est pas près d'être acceptée par tout le monde : il y a des traditionnels de l'Ecole Moderne qui me scandalisent, je vous le dis franchement. Ecoutez-les : « On ne peut pas faire parler les enfants librement, parce qu'on arriverait à du bavardage, au n'importequisme. Et nous sommes contre les Techniques Parlées à cause de cela. »

● *Il n'y a jamais du n'importe quoi. De même que tout dessin est un appel, toute parole une résonance.* (J.M.)

● *Même constatation !* (Lucette Magne)

● *Oui !* (P.Y.)

Eh bien, moi je suis pour ! Et violemment. D'abord parce qu'aucune conduite humaine n'est jamais vraiment gratuite. Lorsqu'on analyse profondément les choses, tout devient significatif. Et aussi bien les mutismes et les abstentions, qui sont souvent très révélateurs. Dire le contraire, ce serait vouloir ignorer tous les apports de la psychanalyse. Et ce serait retarder de cinquante ans. Ou bien alors ne disons pas que nous sommes modernes !

● *J'ai eu souvent l'occasion de me trouver dans des assemblées d'enseignants de tous degrés. Aucun n'acceptait de tenir compte de ces « histoires » ; ils trouvaient ça « marrant à lire » mais n'y croyaient pas. Et puis, « si en plus de l'enseignement il fallait tenir compte de tout ça, on n'en finirait pas ». De mêler cela à l'enseignement, je passais pour une drôle de personne. Tu vois qu'effectivement le retard de 50 ans y est !* (J.C.)

Et ce serait aussi vouloir ignorer le monde des idées. Et d'ailleurs, à quelle angoisse du maître correspond ce refus du parler enfantin !

● *Mais combien de maîtres oseront s'avouer à eux-mêmes qu'ils ont peur de cela parce que ça risque trop de les remettre eux-mêmes en question au plus profond, et les structures si sécurisantes !* (J.C.)

— Mais nos enfants parlent, en telle ou telle occasion !

— Ta ra ta ta. Avez-vous une demi-heure de Techniques Parlées consacrée spécialement à cette discipline ? (Je pense surtout à l'enseignement normal, pour lequel la mutation n'est pas accomplie.)

— Non, mais c'est aussi parce que c'est une matière neuve et peu sondée.

— Mais personne ne la sondera pour nous. Historiquement, nous avons le devoir de nous y mettre. Et tant mieux qu'elle soit neuve. Nous avons encore tout ce secteur à explorer. Et c'est merveilleux de pouvoir espérer y trouver les solutions aux problèmes restés jusqu'ici insolubles. Quelle chance d'avoir gardé cela en réserve et de pouvoir y trouver le secret du comportement des enfants et le secret de leur amélioration !

● *Oui certes, mais pour utiliser une technique il faut en sentir le besoin, et y croire... En pédagogues habitués à la prudence (comme nous avons été formés) il nous est toujours difficile d'aborder sans certitudes une nouvelle technique. Faire des expériences avec nos enfants de CdP, cela peut aussi être un risque de temps perdu !*



*Heureusement, de tels cahiers sont rassurants. L'expérience concluante de collègues, ajoutée au désir certain que nous avons de voir nos enfants s'épanouir ne peut que nous aider à faire ce pas en avant.* (L.M.)

Non, il faut laisser dire les gens. Nous des CdP nous devons faire et laisser parler. Je parle des CdP comme si j'en étais. J'en suis pas mal. Mais à défaut de moi je peux vous citer l'exemple d'un camarade de CdP débutant dans cette classe et ignorant la pédagogie Freinet. Je lui ai donné quelques pistes ; et il est revenu enthousiasmé. Car une de ses fillettes s'est révélée une conteuse extraordinaire. Elle est même un peu cabotine ; mais ce cabotinage est justement un signe de la tendance à l'exhibition, et cette tendance a une source profonde (lire Baudoin).

Pour cette fillette, c'est l'histoire parlée qui a été la brèche. Si elle s'enferme dans cette technique, ce sera dangereux : cela ne donnera pas une personnalité équilibrée. C'est vrai ; mais l'essentiel, c'est qu'elle ait réussi au moins une fois. A partir de là, on peut tout espérer.

● *Ceci est valable pour tous nos enfants de CdP. L'essentiel est qu'ils « réussissent » au moins une fois en quelque domaine que ce soit.* (L.M.)

● *Oui, mais elle aurait pu réussir aussi dans un autre domaine. Le fait important est qu'elle ait été valorisée, et donc qu'elle ait repris confiance en elle. C'est surtout une caractéristique...* (G.M.)

Dans ma classe, pour encourager et pour équilibrer, j'utilise le planning à 10 marches. Au bout de 10 marches on ne sanctionne plus le travail par la montée d'une punaise, parce qu'on est arrivé en haut. L'enfant peut continuer dans cette voie parce qu'il a pris suffisamment d'élan : il n'y a que les dix premiers pas qui coûtent. Mais s'il veut d'autres « brevets », il faut bien qu'il s'attaque à d'autres techniques, et cela élargit tout de suite la base.

L'essentiel, c'est le départ ; ensuite il n'y a plus qu'à agrandir la brèche. Le planning-lancement, c'est vraiment merveilleux pour les Techniques Parlées. Car s'il est vrai qu'elles peuvent susciter de merveilleux déblocages, elles demandent certaines conditions pour s'installer. Et la punaise qui monte (généreusement, pour un mot, pour un soupir), voilà qui aide les premiers pas. Mais dans la classe il y a toujours quelque inconscient qui entraîne les autres, qui voient combien c'est facile de faire monter sa punaise. Et ça démarre...

Le camarade dont j'ai parlé me dit aussi qu'il est ravi parce qu'il a enfin entendu la voix de l'un de ses petits qui a tenu à venir raconter devant les autres son « histoire ». Son maître n'en revient pas de ce pouvoir des Techniques Parlées.

● *Personnellement je n'ai eu, en 18 ans de CdP, qu'un cas de mutité qui a duré six mois (je l'ai déjà raconté dans l'opuscule L'Expression Libre), et il fut guéri par le dessin libre et le jeu poétique.* (G.M.)

## QUELS RÉSULTATS OBTIENT-ON ?

### Projection

Je viens d'en parler. Mais dans les *Educateurs* de l'an 1965 vous trouverez un exemple saisissant de la libération profonde d'un enfant et des résultats stupéfiants que j'ai alors obtenus (en maths, en écriture, en orthographe, sur le plan de l'inspiration, de la voix et de la « quantité » de l'expression écrite, etc.). C'était un cas pour une classe dite normale. Mais vous, n'avez-vous pas des cas ? Et si vous en libérez un ou deux par an, ne serait-ce pas déjà bien ? Mais, secrètement, pour vous j'espère beaucoup plus !

Un autre enfant, à la suite d'une révélation sur une jalousie de petite sœur, a été placé chez sa grand-mère à 50 m de chez lui. Et aussitôt l'énurésie a cessé ; le moral est bon, l'écriture est belle, l'orthographe s'arrondit et le courage s'épanouit en calcul.

### Communication

Il n'y a pas à insister. Communiquer est essentiel. Il faut organiser la communication pour l'expression des drames et des troubles. Organiser les dialogues, les tables rondes, comme à la télé, et même les farces, les clowneries, les théâtres, etc., les histoires à deux, les répons...

## Elocution

C'est en parlant qu'on devient speaker. Peu à peu la confiance vient ; peu à peu ça se déserre. On ose parler, on aime parler, on raffole de parler. Et pas seulement dans un domaine, mais dans tous, ce qui oblige à une certaine maîtrise de soi, ce qui apporte un équilibre, ce qui donne le respect des autres, le respect des temps, le respect des rythmes, la connaissance et la reconnaissance du monde extérieur.



**Anna BERNADOU**  
*Cl. de Perf. 1<sup>er</sup> niveau,*  
66 - Port-Vendres

Je suis certaine moi aussi de la nécessité des T.P.

1<sup>o</sup>. — D'abord parce que nos élèves de CdP ont très souvent des troubles graves de l'élocution, des difficultés d'articulation, et que pour cacher ces handicaps ils ont pris l'habitude de se taire et souffrent terriblement de ce silence qu'ils s'imposent.

● *... quand ils en sont conscients, mais à certains niveaux de débilité mentale ils ne le sont pas toujours...* (G.M.)

Leur permettre de s'exprimer librement, surtout sans rectifier leur défaut de langage, sans prendre garde à leur bégaiement, c'est déjà les libérer. J'ai dans ma classe deux enfants ayant des difficultés très grandes (infirmes moteurs cérébraux) pour s'exprimer et qui déforment à peu près tous les sons. Nous les comprenons par intuition le plus souvent, moi et leurs camarades. Nous les comprenons non pas grâce à nos oreilles, mais grâce à l'affection qui nous anime.

Plus tard, lorsqu'ils seront bien adaptés à la classe, nous pourrions essayer de corriger leurs défauts de langue ; mais il faut d'abord leur donner envie de s'exprimer, le goût de parler et de communiquer.

2<sup>o</sup>. — Ensuite parce qu'au point de vue affectif nos élèves ont très souvent de gros problèmes, et que le fait de parler de leurs angoisses, de leurs difficultés familiales dédramatisent un peu leur situation et les libèrent.

● *Souvent ce n'est pas la difficulté elle-même qui est racontée, mais elle est replacée dans un conte d'animaux par exemple. Ce manque d'affection que tous éprouvent ils l'écrivent dans leurs poèmes ; ils disent leur espoir de le trouver dans leur vie future, dans le mariage, dans la maternité... oui, et dans leur métier futur pour les grandes filles.* (L.M.)

● *Et quand ils disent : « Je t'aime », c'est pour avoir en réponse : « Je t'aime, je t'aime », et pour se l'entendre dire.* (J.C.)

Ce matin, une petite fille très handicapée sur le plan moteur et très arriérée nous a proposé ce texte :

Il était une fois  
une petite fille  
qui avait cassé son assiette  
sa maman l'a battue  
avec le martinet  
maintenant elle a une assiette en fer.

Ce texte a été immédiatement choisi, car il relatait une situation que tous plus ou moins avaient subie : « Oh ! moi, ma mère elle me met une assiette ébréchée, c'est bien bon pour moi, elle dit »... nous a confié un petit. « Mon petit frère il a une assiette en plastique, c'est mieux que du fer »... « Ma sœur en faisant la vaisselle elle a cassé deux assiettes, elle les a mises à la poubelle, c'est moi qui ai pris ! »

Toutes les situations douloureuses qu'ils ont subies sont exprimées. Je ne dis rien, j'ai même l'air de ne pas tellement écouter ; je souris et je propose à ceux qui n'ont rien dit : « Nous allons jouer la scène. Veux-tu être la maman ou la petite fille ? »

● *Attention ! faut-il toujours socialiser un fait ?* (G.M.)

● *Excuse-moi, Annette, mais est-il bien de forcer un enfant à être méchant, de la pousser à la violence, alors que jusqu'ici il s'en est préservé malgré les exemples lamentables dont il a été le témoin ?* (Jeanne Safont)

Le choix de l'enfant révèle un peu sa personnalité : il choisit d'être celui qu'on gronde et maltraite, ou bien il choisit d'être



celui qui détient les pouvoirs. Je ne sais si cela est bon, mais lorsque je vois un enfant qui choisit d'être toujours la victime, je lui propose d'être à son tour le bourreau. Ce matin, lorsque Maryse, l'auteur du texte, a (sous mon impulsion) joué le rôle de la mère, elle l'a fait avec une véhémence terrible ; elle était impressionnante. J'ai eu le sentiment que ça la libérait un peu de toute l'agressivité qu'elle accumule sans jamais oser l'exprimer.

● *Mme Safont pose la question du psychodrame. Eh ! pourquoi pas le psychodrame si cela doit délivrer ? Le psychodrame doit faire apparaître la spontanéité à un niveau qu'elle n'aurait jamais dû quitter. Mais même sans psychodrame proprement dit, on peut avoir un bon niveau de spontanéité.*

*Mais la part du maître y est grande. C'est dans la mesure où il se livre que les enfants se livrent et se délivrent. C'est dans la mesure où lui-même est délivré. (G.M.). « Un bon psychodramatiste doit avoir une certaine tendance à l'exhibition ». Mais on peut trouver ou créer un psychodrame Freinet plus accessible et moins poussé que le psychodrame de Moreno. (P. Le B.)*

● *En racontant, un enfant se grise et a tendance à tout exagérer : une gifle du père devient : « mon père me bat », et plus on en parle plus les coups sont forts. Et je ne suis pas d'avis de « jouer » cela, car quand l'enfant repensera à cette gifle, il aura à l'esprit la scène jouée, (et l'exagération aura multiplié l'importance réelle), et non la tape banale du père. Enfant et adolescente, j'ai vécu cette expérience, transformant en drame (en en parlant et en y repensant) ce qui n'était que bêtise sans réelle importance ; ça fait mal et à présent je suis contre. (J.C.)*

3°. — Nos élèves de CdP fabulent très souvent et mêlent leurs rêves, leurs souvenirs anciens à des faits actuels. Lorsqu'ils racontent à leurs camarades ce qu'ils ont vu, ils doivent faire un gros effort pour ordonner leurs pensées, pour être précis et sincères.

Je crois que cette expérience de communication et d'impartialité est très importante. Le groupe, les camarades et le maître n'acceptent pas qu'on les « bluffe » : il faut citer les faits tels qu'ils se sont passés.

Il faut laisser les enfants faire leurs expériences en ce domaine comme dans les autres, calcul ou sciences. Pratiquer les T.P. ce n'est pas faire de l'élocution ; la forme importe peu ; ce qui compte c'est le contenu.

● *Il faut le répéter sans cesse. (J.C.)*

Il faut leur permettre d'employer un mot d'argot ou de patois, une onomatopée, leur permettre de se lever, de marcher, de faire des gestes, si l'on veut vraiment qu'ils se sentent libres.

Ceci bien sûr est très difficile. La classe est trop petite : il nous faudrait une pièce vide où nous pourrions évoluer sans risquer de tout renverser. Une autre grosse difficulté c'est de faire respecter un peu de silence pendant qu'un camarade cause, ou un groupe, car en général lorsqu'un enfant est décidé à s'exprimer, trois ou quatre ont le furieux désir d'en faire autant.

Cependant j'ai remarqué que le groupe devinait très bien lorsqu'un enfant avait un grand besoin de s'exprimer et qu'automatiquement, sans intervention de ma part, le silence se réalisait.

Parfois je me sens submergée par trop de choses, trop de paroles, trop de gestes. Une sorte d'excitation gagne les enfants ; ils parlent à tort et à travers sans raison profonde. Je ne sais trop comment agir à ce moment-là et mon attitude n'est sûrement pas la meilleure. J'exige le silence. J'essaie de le réclamer gentiment et sans crier moi-même. Je vous demande conseil : que faut-il faire dans ce cas ?

● *C'est que toi-même et tes enfants avez besoin de cette décharge de mots, décharge bienfaisante : parler, parler pour ne rien dire apparemment (un peu comparable à la danse du Vaudou). Laisse les choses s'apaiser d'elles-mêmes. Simplement tu te calmes toi-même et tu fais respirer, respirer, — ou si tu as fait du Malkovsky (danse) main-corp-main, puis écouter en dedans de soi. (G.M.)*



**Michel BARRÉ**

76 - Rouen

Dans ma classe de perfectionnement (enfants de 10 à 14 ans), les techniques parlées ne sont pas totalement détachées du texte libre où certains enfants arrivent à une expression très profonde. Les jeux verbaux tels que les suggère Le Bohec ont peu de place et se révèlent surtout dans le sens de l'imitation parodique et dans le jeu dramatique.

Je reconnais la nécessité de ce déblocage de l'expression qui paraît indiscutable en dessin et qui est si rare dans le langage et l'écriture, même dans les classes Freinet. Pourtant je voudrais ne pas mélanger l'aspect jeu verbal avec l'histoire qu'on se raconte.

Le jeu verbal est gratuit.

● *C'est justement son avantage. (P. Le B.)*

Il n'a aucune règle, on peut y prendre toutes les conventions qu'on veut, les abandonner, en changer en cours de route. L'histoire doit avoir sa cohérence, le point de départ est libre, mais ensuite le déroulement doit s'enchaîner.

● *Voilà deux doit qui pèsent bien lourd ! (P. Le B.)*

● *Pourquoi doit ? Qui dit que ça doit ? Toi, et de quel droit ? C'est lâcher la bride et la tirer ensuite ; c'est faire demi-mesure... et enlever toute valeur aux techniques parlées. (J.C.)*

● *Rassure-toi, ce « doit » ne vient pas de mon autorité magistrale mais de mon souci de permettre un échange avec les autres. J'ai remarqué que certains enfants perturbés avaient besoin qu'on les aide à retrouver de la cohérence dans leurs créations. D'abord parce que cela apportait quelque chose à la construction de leur pensée et cela leur permettait d'entrer en communication plus facilement avec les autres. Ne t'inquiète pas je n'exerce aucun terrorisme de la logique mais j'essaie d'aider à se découvrir tout en découvrant un certain nombre de conventions de la communication. Ce n'est pas un vain mot que d'essayer de retrouver le chemin de la communication avec des psychotiques enfermés dans leur délire. (M.B.)*

● *J'estime qu'il n'y a rien de gratuit chez personne. (G.M.)*

En restant trop sur des jeux qui peuvent être formels ou superficiels, nous risquerions de laisser nos débilés dans le n'importequisme, qui pourrait être dangereux.

● *Hum ! le n'importequisme ? Pour moi, rien n'est jamais gratuit. Si l'enfant dit quelque chose qui paraît n'importe quoi, c'est qu'il en a besoin : il faut en trouver l'explication... Ce prétendu n'importe quoi peut être la brèche salvatrice. Tout peut être bon qui délivre : il ne nous faut rien négliger. (P. Le B.)*

Le jeu dramatique peut être un intermédiaire valable s'il est vraiment un premier jet et non une adaptation réglée et fidèle de l'histoire proposée par l'un des enfants. Le canevas ne doit être qu'un point de départ ou chaque enfant garde toute liberté.

● *Cela peut sembler du n'importequisme, mais au bout ou en cours de route il y aura la clef qui nous aidera à débloquent l'enfant. Que font les adultes ? Ils parlent de la pluie et du beau temps, et puis, s'ils restent un long moment ensemble, ils en viendront à parler un peu d'eux, puis beaucoup plus... et ce ne sera plus du n'importe quoi. Un enfant ne fait-il pas de même ? (J.C.)*

● *Tout à fait d'accord, mais cette conversation n'est pas un jeu à règles. C'est du formalisme que je me méfie un peu. Je veux donner toutes les libertés, mais des vraies libertés en prise sur la vie, sur les échanges avec les autres. (M.B.)*

Je suis d'accord avec Le Bohec : nous ne pouvons ignorer l'apport capital de toute la psychiatrie, notamment la psychanalyse. Lorsque nous écoutons nos enfants, nous entendons monter le chant de l'angoisse ; souvent comme ce chant nous angoisse nous-mêmes, nous refermons vite le couvercle, nous nous rejetons sur l'expression « objective » pour les correspondants. On a peur de l'imaginaire.

● *Vous touchez tous les deux un point essentiel : la projection du drame n'est thérapeutique que si le milieu sur lequel il*



se projette est capable de la recevoir. Si le drame de l'enfant nous angoisse, nous jouons le rôle d'une glace : on lui renvoie simplement son drame, et par la prise de conscience sans espoir que ça donne à l'enfant, c'est multiplié par deux. (J.M.)

Pourtant, je ne crois pas que ce soit en parlant psychanalyse que nous pouvons convaincre les camarades. Certains ne croient pas à Freud comme d'autres ne croient pas à Picasso, comme s'il s'agissait de croire ! Je pense que notre démarche devrait suivre le tâtonnement expérimental.

● *Barré, nous sommes totalement d'accord. Si la psychanalyse est vraie, on doit la retrouver dans les faits. Mais on peut aller aussi loin que l'on voudra seulement si l'on a soi-même reculé les propres limites de ses acceptations. Il faut un peu réfléchir à soi pour, sans s'inquiéter sur soi, faire quelques pas de plus dans la disponibilité. Mais il n'y a pas là de quoi s'affoler. Moi, ce qui me fait progresser contre mes hésitations, c'est la colère.* (P. le B.)

A partir de créations enfantines, sans les tirer par les cheveux, sans leur faire dire plus qu'elles n'expriment, même sans les interpréter, mais en les accueillant simplement telles quelles, nous nous habituerons à ne pas être angoissés par le chant de l'angoisse, et nous deviendrons accessibles à l'expression totale.

Je tiens à votre disposition des exemples clairs, trop longs pour être développés ici et en ce moment. Je prépare un dossier pour le congrès de Tours ; nous en reparlerons plus tard. (Note : Il s'agit d'Aspects thérapeutiques. Documents de l'I.C.E.M. n° 5.)



**Jeanne SAFONT**

Cl. de Perf. 1<sup>er</sup> niveau  
66 - Ille

Je ne sais pas très bien comment commencer, car toutes ces feuilles blanches et numérotées m'impressionnent. Je pense qu'il doit en être de même pour un enfant devant son cahier, et qu'il est plus simple de parler.

Les enfants parlent en dehors de nous et trouvent la clé de situations sans qu'apparemment aucun adulte n'intervienne, par imitation ou raisonnement.

● *Pas toujours ! parce qu'ils ont besoin d'un témoin neutre !* (P. Le B.)

Le plus difficile, c'est de se rendre accessible et libre pour l'enfant qui a le plus besoin de notre attention au moment même où il en ressent la nécessité, et non pendant une demi-heure même quotidienne installée dans l'emploi du temps pour le bon fonctionnement de la classe.

● *La demi-heure quotidienne peut être aussi utilisée au départ pour la recherche des lois du monde sonore, qui peu à peu peuvent se colorer de libération.* (P. Le B.)

Nous bavardons partout ; durant les récréations, en classe-promenade, et même en classe (à mon profond désarroi !). Je me penche tantôt vers l'un tantôt vers l'autre cas, et à travers les mots prononcés, les animaux présentés, les personnages de toutes leurs histoires, je vois des situations, des problèmes qui s'étalent ainsi en plein jour pendant une marche le long de notre canal d'arrosage ou à travers champs, sans que l'auteur se rende toujours compte de sa confiance.

Au retour, je note dans un cahier — le « cahier rouge de la maîtresse ». J'y inscris aussi les histoires racontées en classe ; j'y joins des dessins qui me paraissent évocateurs. J'obtiens un dossier pour chaque élève, très révélateur pour la connaissance de ses réactions dans le temps et dans l'espace.

L'un d'eux, André, a très vite compris l'intérêt qu'il y avait à communiquer ainsi avec moi. Et chaque fois qu'il a un problème profond à débattre, il vient mine de rien me le présenter sous l'aspect de « la sorcière qui s'habille toujours en noir et qui veut étouffer un gentil garçon ». Sa maman veuve s'est remariée avec un très gentil « tonton » pour lequel il faudrait avoir toute la tendresse requise, puisqu'il est gentil, mais qui vous a tout de même pris votre maman. De plus, il y a un frère qui a un an de plus que lui et qui s'entend très bien avec le nouveau mari.

● *Sachant cela, tu pourrais peut-être prévenir le tonton de renforcer sa gentillesse ! J'ai eu parfois des réussites*

en m'adressant aux parents, — avec grande prudence, évidemment. (P. Le B.)

Alors certains jours j'ai les histoires de méchante femme (noyade, étouffement, maison fermée), et à d'autres moments au contraire, « le gentil monsieur va donner à manger aux oiseaux avec l'enfant ». J'ai le sentiment qu'André étudie les faits. Je dois dire qu'il fait d'énormes progrès en dictée ; parallèlement il écrit QUCUQI pour « qui est-ce qui », etc. Il vient ainsi près de mon bureau et raconte à voix basse. Nous savons tous deux que ce verbiage constitue un élément libérateur, un facteur d'équilibre pour lui...

Les techniques parlées possèdent aussi l'avantage de pouvoir briser la coque de l'œuf, de franchir les limites trop resserrées du monde intérieur qu'est l'esprit de chacun de nous, et de communiquer avec ses amis.

● *Oui, mais cela est possible quand le climat est créé.* (G.M.)

Au point de vue jeu dramatique, je ne mêle pas les genres. Nous ne reproduisons pas en classe les histoires « sérieuses » et les textes libres. Ce n'est pas la recherche du geste précis, de l'intonation donnant le meilleur effet, qui provoque chez l'enfant les facteurs recherchés de satisfaction, de libération et d'équilibre. Au contraire, elle constitue, me semble-t-il, un effort supplémentaire dans l'espace et le temps qui ne sont plus les mêmes. L'esprit, loin de courir à la recherche de la liberté qui rejoint l'état du bonheur, s'enlise dans un mensonge à demi inconscient, puisqu'il est demandé à l'enfant de faire abstraction des personnes et de l'état présents pour recréer des situations révolues. C'est là faire marche arrière. Au théâtre de marionnettes, il peut aller de l'avant, créer des situations, se livrer tout entier à sa fabulation.

A nous de souffler sur tous les détails de cette mosaïque qui se meuvent à proximité les uns des autres, mais en retenant notre respiration, de peur de casser les fils. A nous de donner une coloration garantie grand teint à chaque petit débile qui nous est confié, compte tenu de tous les produits modernes qui circulent dans le commerce. J'essaierai aussi le système de planning de Le Bohec, la punaise de couleur qui grimpe chaque fois qu'on fait quelque chose qu'on n'avait pas encore fait.

● *Plusieurs camarades insistent comme toi sur la nécessité du dialogue maître-élève. C'est l'essentiel, l'indispensable. Mais j'ai tenu à souligner qu'on ne devait rien négliger et que tout est bon qui fait avancer. Mais je crois que l'on n'a jamais à se défier de l'imaginaire. Au contraire, c'est par l'imaginaire que passe le chemin du réel.* (P. Le B.)

● *Je suis heureuse de lire cette remarque de Le Bohec ; j'y crois ferme et il me rassure. Trop de collègues me mettaient en garde contre les « énormes » dangers de l'imaginaire. Je doutais, et surtout je craignais finalement de porter tort à ces gosses. Je continuerai donc tranquillement !* (J.C.)

● *En effet, nous avons besoin d'y croire.* (L.M.)



**Gaëtane MEUNIER**

10 - Troyes

Je n'aime pas trop ce terme « techniques parlées » (1) car qui dit technique laisse suggérer l'intervention d'un mécanisme (mais je peux me tromper). Je lui préfère le terme « expression orale », — comme on dit : expression écrite, expression poétique, expression gestuelle, ou expression picturale ou graphique.

Mais j'y viens. Que faites-vous quand vous vous trouvez en face de 15 inconnus la première fois que vous prenez une CdP ? Eh bien ! on parle. C'est la première chose que j'ai faite en octobre 1949, alors que 15 enfants ricanantes ou hébétées, grimaçantes, instables, agressives, niaises, le regard vide, etc., m'attendaient. Je n'étais pas très maîtresse de ma pédagogie ; j'avais une sacrée frousse de me laisser emporter par le courant, de ne pas dominer la situation, de perdre pied,

(1) Je l'utilise parce qu'il est moins banal qu'« expression orale ». Et aussi pour souligner qu'il y a beaucoup de techniques. (P. Le B.)



de n'être qu'un fétu... moi qui sortais de 6 ans de préparation au C.E.P. et qui avais enregistré des réussites. Et les techniques Freinet n'étaient pas alors ce qu'elles sont.

Alors on a parlé. Il faisait gris, mais nous avions un jardin devant nous, une grande cour, une grande classe, un bon vieux poêle. On a parlé de nos affaires de classe, de nos tabliers, de notre classe, des arbres qui étaient devant nous, du quartier.

Je questionnais, on me répondait. Puis on a joué, on a encore parlé, on a écrit une phrase tirée de notre conversation, on a dessiné. Enfin, on a tenté de vivre en harmonie cette première matinée.

Ce ne fut pas sans tâtonnements que j'ai continué cette expérience, mais le pli était pris. Dans la classe on parlait, et tout au long de cette première année, j'ai recueilli maintes et maintes confidences, maints bavardages, maints commentaires de dessins, maints dialogues. On a fait des marionnettes, du théâtre libre, et il faut dire en toute objectivité que c'était parfois un beau chahut dans la classe.

Et puis j'ai continué cette expression orale, mais que je traduisais toujours par un petit texte, une phrase au tableau. C'était encore un peu scolaire. Plus tard, j'ai amélioré ma façon de faire et je me retrouve maintenant comme M. Jourdain. Je faisais de l'expression orale libre comme Freinet l'a toujours demandé sans me rendre compte que c'était de l'expression orale ou des T.P. Et je le dis maintenant : oui, j'ai toujours utilisé la parole, les sons, la voix de mes filles pour les détraumatiser, les dédramatiser, les déconditionner, etc.

Pensez à ce que pourrait être une CdP en 1950, au lendemain de la guerre, avec des enfants qui étaient nées entre 1940 et 1945, qui avaient subi dans leur chair, dans leur âme et dans leur affectivité, la guerre et ses lendemains. Elise me parlait sans cesse d'une femme que l'on découpait en morceaux, qui se jetait à l'eau, qui était morte ; Liliane de chats aux pattes griffues ; Gabrielle du bonhomme qui la poursuivait ; Michèle de la mangeaille, etc. Il faudrait que je cherche mes dossiers d'alors pour continuer l'énumération.

L'expression orale est, chez nous, l'expression élective à chaque fois que la phonation le permet. Mais c'est surtout depuis 6 ou 7 ans que j'utilise au maximum les richesses et les possibilités des T.P. La lecture d'un livre déjà ancien, *Essai de Psychanalyse* de Freud, et plus tard *La vie de Freud* de Marthe Robert (La Révolution psychanalytique, libr. Payot) m'ont beaucoup aidée, ainsi que tout le travail qui s'est effectué au niveau des maternelles.

Je suis très consciente de l'utilité du son, de la voix, de la conversation, de leur nécessité, et qu'il convient d'offrir de nombreuses pistes orales aux enfants pour qu'elles puissent trouver la voie permettant de se libérer des drames intérieurs. Il est nécessaire que nos enfants, vrais ou faux débiles, se délivrent des traumatismes qui les ont marqués, qu'ils subissent encore.

Mais si je crois à l'urgence de la libération, je crois aussi à l'urgence de la valorisation. Et à côté de l'aspect libérateur des techniques Freinet, je recherche le côté valorisant, car chacun peut trouver, quel que soit le moment, quelle que soit la matière, le moyen de se mettre en avant, de mener le peloton. On obéit parfois, mais on se fait obéir aussi. Il faut avoir lu Freud et Jung ; et c'est chaque soir, en faisant le bilan de la classe, que je reconnais les bienfaits et les résultats de la libération et de la valorisation de chaque enfant.

J'ai, pour ma part, rencontré peu d'enfants qui ne parlaient pas spontanément. Françoise a mis 6 mois pour arriver à se détendre ; mais il en est qui ont beaucoup de difficultés pour expliciter leurs manifestations délirantes, leurs histoires, leurs rêves ou les drames nés de leur imagination. Difficultés de vocabulaire, de phonation, de concept (elles ne font pas de phrases) ; pauvreté de mots... Alors nous associons expression orale et jeu dramatique venant de l'enfant, expression orale et expression gestuelle, expression orale et expression graphique, l'une précédant l'autre ou l'inverse, qu'importe !

Aussi, après expérience, dans mon cadre scolaire se dégage pour moi cette conclusion que les T.P. sont indispensables, mais que certains enfants trouvent mieux leur voie libératrice dans d'autres expressions, et je n'en néglige aucune :

— Expression gestuelle, qui mène à la gymnastique et à la danse : là, Malkovski m'a apporté une moisson de richesses insoupçonnables ;

— Expression poétique et expression écrite, aboutissement logique de tout le reste ;

— expression mathématique ; expression manuelle.

Expression où la liberté est de rigueur, où l'aide apportée par la classe, par le maître, les camarades, soutient le « conteur » et où la création apporte le bonheur et permet d'effacer en partie les marques laissées par les chocs de la petite enfance.

Ainsi Viviane (8 ans, 2<sup>e</sup> d'une famille de 5), chétive, fausse débile, petit rat, se réfugia dans la maladie pendant toute son année de CdP, et même depuis sa naissance. Elle est maintenant très bavarde, elle chante et danse beaucoup et arrive à lire ; son écriture est bonne, meilleure la coordination des gestes, anxiété diminuée, elle se réfugie moins auprès de sa mère, ses dessins s'allègent des pattes de chat, des traits agressifs... Je ne crois pas pour autant qu'elle soit complètement guérie et qu'il faille la mettre dans le circuit normal.

Mais elle s'achemine vers une meilleure acceptation d'elle-même, de sa situation familiale, de sa pauvreté matérielle. Il a fallu la parole, le chant, le dialogue, mais aussi le dessin, la peinture, la danse, le calcul vivant, où elle a réussi, et les camarades, et le climat sécurisant de la classe, pour que la maladie ne soit plus le refuge qui lui permettait de se faire chouchouter, de retrouver sa mère et l'état fœtal.

Aussi rien n'est simple chez nous. Mais si une technique n'aboutit pas entièrement, nous obtenons de l'aide dans une autre et nous obtenons des réussites.

Il me reste à dire que les meilleures guérisons ou réussites, je les obtiens chez les enfants fausses débiles, celles pour qui les instruments intellectuels existaient, mais qui ne savaient pas, ou plus, ou mal s'en servir. Mes vraies arriérées ont été améliorées mais sont restées des débiles.



**Jacques MORAIN**

*Institut médico-pédagogique*

32 - Lescout

Je voudrais dire, à propos de débilité, que je ne suis pas d'accord avec les camarades qui nient l'existence de la débilité. Vrais ou faux débiles, peu importe : la débilité existe. Il y a des gosses de constitution physiologique fragile, personne ne le nie. Il y a des gosses plus ou moins doués manuellement, personne ne le nie. Il y a aussi des gosses plus ou moins bien doués intellectuellement. Ceux qui nient la débilité le font par générosité, par respect de la personne.

● *Mais enfin, Morain, certains blocages entraînent une fausse débilité : les possibilités intellectuelles existaient mais on n'avait pas permis à l'enfant de les utiliser ; maintes fois je l'ai constaté dans ma classe. (Paulette Mioche)*

● *Justement ! ce terme (faux en lui-même) prouverait que l'autre débilité est vraie ! (J.M.)*

● *Je serais de l'avis de Paulette pour dire que la débilité est un trouble de la pensée dont rien ne prouve qu'il soit définitif ou non, mais s'il faut refuser le pronostic définitif, il faut bien reconnaître la réalité présente et la difficulté de l'enfant. (M.B.)*

Mais je pense que ce respect, cette générosité ne sont pas complets. Je respecte une personne non pas pour ses qualités ou ses potentialités, mais tout simplement parce qu'ELLE EST. La pauvre mousse qui pousse sous les éclairages artificiels des grottes, secteur du désert et de la mort ; la pauvre mousse à la limite de la matière inerte et de la vie ; la pauvre mousse que l'on ne saurait comparer à la perfection d'une rose, la pauvre mousse EST ; elle est belle, parfaite dans sa vie propre.

Je suis gêné par les camarades qui affirment que les enfants des CdP sont « comme les autres », par ceux qui sont fiers de dire que les enfants des autres classes normales ne font pas si bien que les leurs dans tel ou tel domaine. La valeur d'un être ne saurait se comparer à celle d'un autre être.

Ceci a son importance quand on étudie les techniques d'expression. L'expression, pour nous, est belle non par sa valeur



sociale, non dans la qualité — comparative au complexe social — de sa projection, mais dans sa qualité de projection d'une vie, d'un être, quels qu'ils soient.

J'ai des enregistrements de chants, d'histoires, de poésies que tout le monde admire. Mais j'ai aussi des enregistrements de chants lamentables pour les auditeurs, de phrases banales comme : « j'ai vu un chat », que personne n'admire, qui ne seront jamais dans aucun disque C.E.L., dans aucune « Gerbe », dans aucune B.T. Magazine, et qui sont parfois cent fois plus beaux que les premiers, parce qu'ils marquent l'expression profonde d'un être, tandis que les premiers n'étaient jamais que concession pour plaire à un complexe social.

La qualité d'une expression ne réside pas dans sa formulation, mais dans sa relation entre des personnes, des personnes qui sont au départ l'enfant et nous : l'enfant dans sa richesse propre de personne, nous dans notre capacité d'acceptation et de recherche de l'autre, quel qu'il soit, pour notre propre vie, pour notre propre richesse...

Je ne suis vraiment pas fort pour les techniques parlées ou non, et cela me manque. Je me suis inscrit pour ce cahier afin de me renseigner sur ce sujet, et tout ce que vous dites me passionne. Faute de connaissance suffisante des techniques Freinet, j'en supporte d'autres. On ne peut se passer de techniques ! Et entre plusieurs il vaudrait mieux choisir la bonne.

● *Est-il si sûr, après tout, que l'on ne puisse se passer de techniques? Je me demande même par moments s'il est vrai qu'il y a de bonnes ou de mauvaises techniques, et parfois le doute m'effleure. Freinet ne nous aurait-il pas légué un héritage empoisonné avec ses techniques?* (J.M.)

● *Il est d'ailleurs venu à dire : « la pédagogie Freinet ».* (P. Le B.)

Mais je suis plus à la recherche de... techniques de silence ! Certes, il y a des gosses qui ne parlent pas. On ne peut pas résister longtemps, dit Gaëtane... En fait, tôt ou tard, ils parlent. Et c'est là le problème. Au départ, le langage n'est pas un lien : c'est une barrière, une fuite. Les enfants fuient leurs problèmes, ils fuient les relations. Ils fuient leur moi (trop dramatique ou trop inconsistant) par des mots.

La caractéristique essentielle de l'inadapté, c'est qu'il ne sait pas écouter.

Quand quelqu'un vous regarde fixement dans les yeux, il n'y a qu'une façon de lui échapper : lui parler. Au départ, je ne cherche pas tellement à lui parler. Je cherche son regard. C'est formidable ce que l'on peut dire par les yeux ! Quand les enfants arrivent en classe, le matin, on commence par se regarder : un regard un peu appuyé, et l'essentiel a passé... Je ne cherche pas tellement à comprendre ce que l'on me dit, mais à comprendre celui qui dit. Et tant que je ne connais pas celui qui parle, ça ne passe pas !

● *C'est pas tellement malin au fond. Pourquoi ne pas chercher à comprendre ce qu'il dit, pour le connaître?* (J.M.)

On connaît par la parole, allez-vous me dire? Voire. On précise, par la parole. Tant que votre femme vous disait : « Je t'aime » on y croyait, certes. Mais il y a d'autres façons de communiquer son amour que le tout bête « je t'aime » ! Il est vrai que mes gosses sont gascons. Et un gascon, ça parle...

Je revois un événement d'avant-hier. Avec mes garçons, si exubérants, si bruyants ! Nous avons reçu nos correspondants ; ce sont des amblyopes. Parmi eux, il y a deux aveugles. Ils avaient entendu leurs correspondants par bande magnétique. La première chose qu'ils ont faite, ce n'est pas de se parler, mais de TOUCHER (faute de voir).

● *Et les gosses ont découvert avec stupéfaction tout ce que l'on pouvait apprendre par le toucher* (J.M.).

Je repense au profond silence de nos gosses quand un des deux aveugles s'est mis à jouer de l'accordéon... La richesse de ce silence valait mille fois plus que tous les mots.

Parler pour exprimer ses problèmes? Pleinement d'accord. Mais voilà justement l'inadaptation : c'est de ne pas pouvoir, de ne pas vouloir les exprimer. C'est même de ne pas en être conscient.

● *Et exprimer les problèmes, ce n'est pas pour autant forcément les résoudre.* (J.M.)

Notre rôle d'éducateur n'est pas de supprimer les problèmes. A l'âge où nous arrive le gosse ici, à 8, 9 ou 10 ans, c'est déjà fait. On ne pourra jamais plus remplacer la mère absente ou hostile, et les traumatismes affectifs ne sont pas des plaies que l'on pourrait soigner ; c'est devenu partie constituante de l'individu. Notre rôle est de faire prendre conscience à l'enfant de ses problèmes et lui fournir la possibilité de les assumer.

● *Ceci dans le cadre IMP qui t'intéresse : chez nous, en CdP intégrée dans une école et dans la ville, la chose est un peu différente. Quelquefois les parents nous aident, et vice-versa* (G.M.).

D'abord lui permettre d'ETRE. Je parlais de paroles-fuite, de paroles-barrière. J'ajoute que si certains enfants parlent tellement, c'est qu'ils n'ont justement rien à dire.

Pour simplifier : il y a le « moi » ; le moi ne peut exister seul ; il n'est qu'une puissance, qu'une possibilité d'exister. C'est dans le rapprochement avec d'autres que le moi s'affirme comme MOI par rapport à TOI ou à LUI.

Autour de moi, il y a tout un tas de choses que le moi prend pour lui, dont il se nourrit et qui deviennent manifestation du moi ! Mais le milieu était hostile : au lieu de prendre, l'enfant a dû se protéger. Et cette protection est devenue l'essentiel de son existence. Au lieu des rayons qui relient l'axe à la jante (et qui justifient son existence d'axe), il n'y a plus qu'une jante, prête à s'écraser du reste, faute de rayons, et qui se fait la plus grosse possible. La solidité, au lieu de se trouver dans les rayons, se trouve dans la jante.

Et l'enfant nous arrive avec tout un ensemble d'attitudes, de comportements, d'habitudes, qui ne sont que des épiphénomènes. Attitudes superficielles, communications superficielles.

● *Attitude toute d'agressivité ou de passivité, ce qui revient au même.* (J.M.)

Il se saouïe de mots. C'est le n'importequisme.

Il n'est évidemment pas question de lui demander de se taire. Mais plus que d'écouter ce qu'il dit, il vaut mieux le regarder parler. Effectivement, dans cette débauche de mots, il y a toujours quelque chose de vrai. Mais je ne connais guère de camarades qui aient pu résister longtemps à se creuser la cervelle pour comprendre ce que disent les gosses qui parlent 4 ou 5 à la fois... Et puis il faut que l'enfant puisse dire « merde ! » (pas le merde virgule, le merde gros point d'exclamation qui veut dire quelque chose). Comme il n'est jamais très agréable de se faire insulter, autant ne pas trop écouter. Parle, crie, hurle ! tant que tu veux, tant que tu peux.

● *Et tant que je puis le supporter !* (J.M.)

Ça te fera du bien après les H.L.M. du silence, les écoles du silence.

Mais ce n'est pas ça qui fait la communication. Nous disposons également des autres techniques de la parole. Le magnétophone est précieux, — j'y reviendrai. Les différentes sortes de jeux dramatiques, les marionnettes, etc. Ce que je recherche le plus, c'est la possibilité de communiquer par la parole, que la parole redevienne ce pour quoi elle est faite : un moyen d'échange. Pour cela, il faut :

- que l'enfant puisse se décharger ;
- qu'il y ait quelqu'un pour le comprendre ;
- qu'il se retrouve lui-même ;
- qu'il réalise qu'il y a un lien entre lui et l'autre ;
- qu'il réalise que la parole renforce ce lien.

*Premier stade* : Démolir la parole-bruit, rechercher les sons fondamentaux, écouter...

Après la classe, il m'arrive souvent de partir seul avec un gosse écouter les oiseaux ou écouter la nuit. Pour le gosse, c'est un prétexte : ce qu'il cherche, c'est avoir un adulte à lui tout seul (j'ai quand même vu des gosses qui ne réalisaient même pas que nous étions deux tout seuls). La communication est forte quand on est deux à écouter. Le bain de silence fait du bien. Et on écoute sans rien se dire, ou très peu. De toute façon il est rare que l'enfant parle pendant ce temps.

*Deuxième stade* : Il y aura ensuite toutes les chasses au son, dont je reparlerai.

Avant que la communication par la parole prenne la prédominance, il faudra l'utilisation de bien d'autres formes d'expression qui ne sont pas gâtées comme elle. Avant que je m'entre-



tienne vraiment avec un garçon, il aura fallu qu'il repasse par le stade de la découverte des choses et des gens. Il aura fallu qu'il monte sur mes genoux (ou qu'il en soit redescendu). Il aura peut-être fallu qu'il se batte avec moi.

● *Qu'il affronte sa force physique à la mienne et qu'il ait senti croître la sienne.* (J.M.)

Je pense à un garçon qui, lui, ne parlait pas. Au bout de quelques mois, il s'est mis à caresser les 3 ou 4 adultes de la maison qui ne lui faisaient plus peur, puis à faire jouer leurs doigts, leurs mains, leurs bras, leurs jambes.

*Troisième stade :* Il faudra aussi que l'enfant redécouvre sa propre voix, qu'il joue avec, qu'il l'essaie, — le stade si amusant où tout le monde joue à Monsieur Jourdain, où l'on joue à deviner la parole sur les lèvres, à inventer des mots, à parler en « chinois », à chanter. Là, le magnétophone est utile aussi.

*Quatrième stade :* Alors la parole devient le lien privilégié. D'abord avec l'adulte, puis avec les autres par l'intermédiaire de l'adulte, puis avec les autres directement. Alors l'enfant peut exprimer ses problèmes et il est capable de les assumer.

A ce moment, je pratique des « entretiens ». Les enfants sortent de classe à midi, le repas est à midi et quart. Je reste seul avec un garçon pour parler. Là, c'est un langage raisonnable, contrôlé, où l'on s'entretient de « choses sérieuses ». La progression normale, c'est : la famille, la naissance de l'enfant (relations mère-enfant), le métier, les problèmes sexuels. Je reparlerai aussi de ces entretiens.

Mon attitude générale dans ce problème des T.P. : me taire (même dans un psychodrame), attendre, ne pas forcer. De temps en temps, un coup de pouce. Le problème est de le donner au bon moment !

● *Il me semble que tu touches le point essentiel : l'enfant a surtout besoin d'un témoin.* (P. Le B.)

## PROJECTION

C'est aussi un problème difficile. Il ne suffit pas que l'enfant projette ses drames :

— Il faut que le milieu puisse accepter (milieu adulte, milieu enfant) ;

— Il faut que si la projection permet à l'enfant de prendre conscience de ses problèmes, il soit capable de les assumer ; rien n'est plus angoissant que la révélation de son angoisse.

Je me souviens d'un enfant qui avait lu, comme texte libre, la phrase suivante : « Je suis dans la forêt. Un gros serpent tombe sur moi. » Et il avait crié : « J'étouffe ! J'étouffe ! » (Il y avait des serpents dans les peintures libres de plusieurs garçons.) Gros silence angoissé dans la classe. Bien des regards anxieux se tournaient vers moi. M'étant trouvé également angoissé devant ce cri inattendu (j'aurais dû y être préparé : il m'aurait suffi de lire le texte), j'ai mis quelques secondes avant de sourire. Heureusement un gosse qui a pourtant de grandes difficultés d'élocution s'est levé, et, avec un grand geste maniant un bâton imaginaire, a dit : « Ton serpent, je le tue ». Un autre s'est levé et a écrit au tableau en grosses lettres : « Zorro arrive et tue le serpent. » Comme il écrit lentement et très mal, il a fallu le temps de déchiffrer, ce qui a mieux fixé la réponse.

Après le repas, les enfants ont joué au serpent. En classe ils ont dessiné des serpents ridicules : à lunettes, à chapeau, à pattes, etc. Et quand j'ai demandé à Patrick pourquoi il n'avait pas imprimé son texte, il m'a répondu : « C'est pas la peine, il ne m'intéresse plus. »

Donc on s'en est sorti. Donc il y a même eu psychothérapie. Mais, vous voyez, c'était à la limite. Et la cause de l'angoisse, elle, demeure. Patrick est toujours rejeté par sa mère : c'est un enfant adultérin, qui a provoqué la démolition du ménage et les drames de ses frères et de ses sœurs.

Je pense qu'il faut que nous allions doucement, prudemment. Il faut garder une attitude d'attente ; ne pas pousser à la projection, ne pas l'empêcher non plus. Il faut aussi donner des coups de pouce au bon moment, pour laisser sortir la projection qui n'est plus retenue que par une mince coquille (comme la mère-oiseau qui donne le coup de bec supplémentaire à la sortie de l'œuf).

Il me paraît essentiel que l'enfant soit d'abord entouré d'un milieu sécurisant. Il vaut mieux qu'un temps il oublie son

angoisse. Il faut qu'il travaille, qu'il agisse, qu'il crée, qu'il découvre, qu'il s'intéresse aux insectes avant de s'intéresser aux hommes.

Notre premier rôle est de créer avec lui, d'agir avec lui, de découvrir avec lui. Il faut travailler, nous aussi. Que la constitution du groupe soit faite autour du travail et de la production. Que la parole elle-même serve au travail. Qu'il essaie, face à la matière, toutes ses possibilités. Que nos relations soient celles prônées par Freinet : des relations coopératives, « travail ensemble ». Il n'y a que dans ce cadre constructif de travail, de vie de tous les jours, de milieu sécurisant, que l'on peut aborder les problèmes profonds des enfants.

Après plusieurs années que nous avons passées ensemble, j'aborde maintenant ces problèmes, mais en « entretien », c'est-à-dire pas en symbole, en langage clair et précis, en regardant la réalité en face. Maintenant que nous avons reconstruit la parole, qu'elle n'est plus un instrument de défense, nous nous lançons dans les « tables rondes ».

## LA RECONSTRUCTION DE LA PAROLE

1. — Ecouter le silence.

2. — Ecouter les sons, les bruits : les gros sons, comme celui du marteau-piqueur qui travaille dans l'IMP en ce moment ; les petits sons de la montre, des insectes, du crayon ou du stylo-feutre sur le papier. Grâce au magnétophone, les enfants se passionnent pour cette chasse aux sons.

3. — Construire des sons : encore quelque chose de passionnant. Créer des sons que personne ne peut reconnaître ; imiter par des objets les sons produits par d'autres. Toujours l'utilité du magnétophone. Déformer, ralentir, accélérer les sons, les écouter à l'envers.

4. — La voix. Jouer à Monsieur Jourdain : mettre des boules dans les oreilles pour reconnaître, les yeux fermés, les mains sur la gorge d'un camarade, les sons qu'il émet (c'est très difficile) ! Des gosses ont passé des heures à faire des « la la la, are are are, gre gre gre » au magnétophone. Deviner les mots sur les lèvres ; reconnaître qui fait « la la la » derrière un rideau ; écouter la voix des autres (ou sa propre voix) dans le magnétophone, dans le ventre, la poitrine, derrière un chiffon, à travers une porte, etc. Le champ d'expérimentation est très vaste ; il n'y a qu'à ouvrir les pistes...

5. — Réinventer la parole : inventer des langues, parler et chanter en chinois, en « pointu », en oiseau. Inventer des mots chinois et des mots d'oiseaux ; reconnaître des mots dits à l'envers.

Pour la méthode, ne pas s'en faire : c'est tellement amusant que vous serez les premiers à vous laisser prendre au jeu... Le magnétophone Mini K7, bon marché, solide, très simple d'emploi, a fait très bien l'affaire. Pour l'écoute, nous le branchions sur l'amplificateur d'un poste ; si besoin était, je repiquais sur le gros appareil plein de boutons de la maison. Ce magnétophone les a fait avancer à une vitesse folle. On peut tout raconter à un magnétophone ; il permet ensuite de se détacher de soi pour s'écouter soi. (Mais c'est aussi dangereux : j'ai vu des gosses effrayés par ce qu'ils avaient sorti ; heureusement on peut effacer, voire couper, même sur le minicassette !) Découvrir SA parole. Ne faire réentendre que ce que l'on veut bien, sélectionner ce qui se passe. Comme les gosses oublient vite que ce qu'ils ne repassent pas reste s'ils ne l'ont pas effacé, vous pouvez vous payer le luxe d'écouter, vous, leurs élucubrations !

L'important, c'est de pouvoir partir avec. C'est aussi le danger. Vous ne serez pas là aux moments de découvertes traumatisantes de l'enfant et vous ne pourrez pas leur apporter la sécurité de votre présence.

René a passé des heures à chanter : caca, popo, maman, pipi, lolo, are are. C'est un pupille difficile de l'Assistance. Il a tout effacé. Heureusement il m'avait dit où il allait (ce qui voulait dire : tu viens me voir !) et j'y allais, non pour écouter ses cacas pipis qu'il ne souhaitait pas que j'entende, mais pour dire : « ça marche, t'as pas besoin de piles ? »

Le magnétophone permet surtout la création, dans le domaine de la parole et du son. C'est là le plus important. Nous retrouvons là les grandes lignes de la pédagogie Freinet : tâtonner, créer.

Nous ne sommes pas des médecins. Nous n'avons pas peur d'utiliser des techniques thérapeutiques, mais pas dans une



optique de soignant. Nous sommes des EDUCATEURS. Le tâtonnement, la création soignent, et l'éducation rééduque.



**Paulette MIOCHE**  
*Les Cadeneaux*

Je dois travailler à peu près dans les mêmes conditions que Morain (maison d'enfants, classe + internat, caractériels, cas sociaux, marseillais). Dès mon arrivée ici, il y a 10 ans, j'ai subi un déluge de paroles, de verbiage. J'avais l'impression que chez ces enfants tout se passait en bavardage accompagné de gestes éloquentes. Ici à Marseille on dit couramment : « Il bouffonne... »

Comme Morain, j'éprouvais le besoin d'une cure de silence pour eux et pour moi. Pourtant je me posais des questions et je me répétais : Il doit y avoir quelque chose là-dessous ; ça devrait aboutir quelque part... Je passais alternativement de l'optimisme au pessimisme, d'autant que je me sentais seule. Les autres disaient, voyant tout de l'extérieur : « Temps perdu... ils doivent rattraper leur retard... » Lorsque j'ai entendu parler de la thérapie des techniques parlées, je me suis raccrochée.

J'avais constaté qu'un enfant dit « bavard » n'en est pas pour autant compris, qu'il n'entre pas forcément en relation avec autrui. Au milieu de ses flots de paroles, je le pressens seul. Il se camoufle, il se donne des allures de « dur », il cache sa timidité, son manque de confiance en lui-même. Cette observation s'est trouvée vérifiée dans la plupart des cas.

● *Vérifié aussi.* (L.M.)

Comme nous vivons très près des enfants, cet aspect bouffon s'est très vite changé en confidences aux moments où je m'y attends le moins, où je suis moins l'« institutrice » : au lever, au cours d'un repas, d'une promenade, etc.

● *Eh oui ! ils savent qu'une FEMME, ça comprend mieux et ça aime mieux qu'une institutrice.* (J.C.)

En grattant un peu, on pressent qu'il y a là-dessous quelque chose qui bouillonne.

Peu à peu j'ai dû mûrir ces T.P. (je leur préfère : expression orale). Elles ont été autant de ponts jetés d'eux à moi et de moi à eux. Mais j'avais toujours l'impression vague d'une perte de temps.

● *Moi aussi.* (L.M.)

● *Oui, et au début on a mauvaise conscience ; on a l'impression de ne pas accomplir sa tâche de façon valable et profitable. Quand on a quelques exemples de réussite, on est plus tranquille.* (J.C.)

Il y a eu toute une période de tâtonnement de leur part et de la mienne. Mais ils éliminent peu à peu d'eux-mêmes ce qui est inutile, superficiel (sinon, c'est le rôle du groupe ou le mien). Dans cette atmosphère de libre confiance, les « inhibés » s'y mettent aussi.

Cette année, nous l'appelons « entretien », au moment où ils en sentent le besoin. « Madame, il faut qu'on parle !... » Je n'éprouve plus cette pénible impression de subir des bavards. J'écoute, je découvre, étonnée, abasourdie devant ces garçons jugés au début superficiels, sans raisonnement ni vocabulaire. Car même le vocabulaire y est, — et dans le texte il n'y est pas ! Élégance de la forme, originalité, logique et rigueur de la pensée... Ils se libèrent et communiquent :

— « Amandier torturé » : poème d'un seul jet sans bégaiement au magnétophone (G. est obsédé par la guerre ; il ne l'aurait pas écrit en T.L.) ;

— Chant libre ;

— Présentation d'un événement vécu, tel qu'il vous donne l'impression d'être en face d'un adulte maître de sa pensée et de ses mots ;

— Révélation de M.F., étiqueté comme « pitre », alors que c'est un inquiet et un angoissé.

Ce n'est pas facile ; c'est long, très long et je ne trouve pas toujours. Comment faire, par exemple avec A.C., 12 ans, qui fabule sans arrêt ? On l'écoute ; je l'écoute : « Les Vietnamiens ont bombardé Marseille à 13 h 10 hier... Mais oui Madame ! » Il y a quelque chose là-dessous, mais quoi ? Futur

malade mental, dit le psychiatre ; et moi j'enrage de ne pouvoir rien faire !



**Paul LE BOHEC**

Je donne à mon intervention du deuxième tour la forme d'un commentaire de chaque participation.

Il faudrait sortir du cadre de la commission Perfectionnement, parce que vous avez une expérience dont il faudrait faire profiter l'éducation toute entière. Et ainsi vous poserez la question de la place de l'expression orale dans l'enseignement normal.

● *On a trop souvent tendance à croire que dans l'enseignement spécial notre pédagogie est bien « spéciale » et sans relation avec la pédagogie des classes normales.* (L.M.)

Je ferai aussi un compte rendu de ce cahier et du 23 bis pour le bulletin des CdP. Car si je me trompais en croyant que peu avait été fait dans ce domaine en CdP, je ne crois pas me tromper en disant qu'il reste, même là, beaucoup à faire. Et il est peut-être utile de soulever le lièvre !

● *Oui, il y a encore presque tout à faire, et c'est difficile, car trop de maîtres se sentent bien dans le confort de la routine. Secouer vigoureusement serait indispensable ; il faut en PARLER (ça s'impose), écrire, correspondre, mais que ça change et qu'enfin les classes vivent ! Le monde évolue et s'enrichit... mais pas l'enseignement. C'est tout de même un peu fort !*

## LE PLANNING

Voilà ce que j'ai fait : j'ai quadrillé une plaque de contreplaqué comme pour démontrer qu'un mètre carré c'est 100 dm<sup>2</sup>. Les lignes verticales représentent des colonnes ; le long de ces colonnes progressent des punaises à la couleur de l'enfant : Michel, rouge ; Philippe, jaune, etc.

Quand l'élève a réussi quelque chose, sa punaise monte ; c'est tout. C'est excellent, parce que le plus petit progrès, la plus petite réalisation peut être encouragée. Il n'y a chez moi que les dix premiers pas qui coûtent. Celui qui émet un son, celui qui chante, celui qui écrit une lettre (un signe), celui qui fait un geste de danse si étriqué soit-il, voit sa punaise monter. Et ça favorise les départs. À la dixième marche (ça pourrait être pour vous la cinquième) on a le « brevet », qui est en fait un certificat de prise de départ, ou plutôt on dit : « Je suis sorti ! » Bref, c'est facile et utile.

## A ANNA BERNADOU

« Nous allons jouer la scène ! » Cela soulève des problèmes... Gaëtane pose la question de la socialisation du fait ; Jeanne pose la question du psychodrame.

Je ne peux rien apporter comme réponse à la première question. Mais la deuxième ouvre une grande porte à la discussion (sur l'ambivalence des attitudes). Car il y a toujours des identifications, et l'enfant, ici, peut chercher à être à son tour la mère.

Quand je lisais Moreno, j'ai utilisé le psychodrame dans ma propre famille. Quand il y avait une tension, je disais : « Maintenant je suis Hervé... Voilà papa comment il est : il fait mine de s'intéresser à vous, mais il n'y a que ses trucs qui l'intéressent. Tout à l'heure, je voyais bien qu'il attendait que j'aie fini pour se barrer dans sa chambre pour écrire ses trucs. Ecoute-moi pour une fois, papa, voilà comment c'est arrivé, etc. »

Je me plaçais au point de vue d'Hervé. Hervé riait de mon interprétation de son personnage, il rectifiait, il exposait sa pensée ; et nous avions une situation claire qui se dénouait d'elle-même parce que nous l'avions envisagée froidement. Je crois que ça peut être excellent de se mettre à la place de l'« autre ». On ne le fait jamais assez peut-être parce qu'on ne peut pas le faire, qu'on ne sait pas, qu'on n'a pas appris à le faire.

Pour Maryse, il y a eu certainement une décharge d'agressivité bienfaisante ; et peut-être il y aurait une catharsis en faisant revivre sur un autre mode et avec une autre issue la scène traumatisante.



Mais cette question de l'AUTRE va loin. Et il est bon, à mon avis, d'essayer d'aider l'enfant à ne pas s'enfermer en lui-même, à découvrir son moi par la découverte du moi des autres.

#### A JEANNE SAFONT

Tu vois encore l'ambivalence de l'attitude de l'enfant pour qui le tonton c'est l'ennemi, puis le copain. Mais ce qui apparaît nettement — et je voudrais le signaler et le souligner pour ceux qui n'y croient pas —, c'est la facilité d'habillement par l'imaginaire des drames réels. Combien de gens refusent cela ! Et sans doute même en perfectionnement...

- *Mais dans certains cas lorsqu'on a pris conscience de ce qui arrête l'enfant, on peut aller voir le tonton, ou le père, et lui conseiller de vivre davantage avec l'enfant, de participer et de faire participer aux mêmes entreprises : chez moi, un enfant s'est transformé le jour où son père l'a emmené à la pêche !*

#### A MORAIN

Ce que tu m'apprends pour commencer, c'est qu'il faut voir l'être pour lui, et non barder son jugement de concepts scolaires. Il existe ; il a le droit de vivre tel qu'il est. Et aussi l'aider à tirer le meilleur de lui-même, c'est-à-dire ne pas avoir en tête des buts, mais l'aider à partir, à se mettre en marche. Ne pas le traîner, le hisser vers la perfection orthographique par exemple, ou quoi que ce soit d'autre, mais l'aider à accomplir son destin. Ne pas le traîner comme une remorque, mais mettre ou remettre en lui le moteur en marche.

Ensuite, tu parles des créations de tes enfants que tout le monde admire alors qu'ils n'admirent pas des phrases simples pourtant plus riches. Tu as raison, mais pas totalement. Je te comprends bien, parce que je suis passé par les deux stades. Et je sais bien que cette simple phrase : « J'ai vu un chien », dite par Pascal, vaut le plus beau poème de la classe.

Tu dis : « Les autres enregistrements ne sont jamais que concession pour plaire à un complexe social. » Attends ! nous sommes des lutteurs, nous nous bagarrons et, j'irai plus loin, nous faisons la guerre. La guerre contre les forces d'oppression. Il nous faut blesser des certitudes, toucher, atteindre. En face de nous, nous n'avons pas que des adversaires, des monstres. Non, il y a aussi beaucoup de gens qui ne savent pas ce qu'ils font. Comment toucher ces possibles amis, ces futurs compagnons de lutte à leur talon d'Achille, c'est-à-dire à l'endroit sensible qui pourrait les faire réagir utilement ?

Par exemple, nous voulons inscrire dans le monde la liberté d'expression de l'enfant. Or on nous la refuse sous prétexte qu'il faut plus de 50 ans pour produire quelque chose de valable. Mais si nous démontrons que les créations des enfants portent aussi en elles des possibilités de joies esthétiques, cela fera ouvrir les yeux et écouter, et cela fera accepter la liberté de l'enfant. Et peu à peu cette expression libre ne sera pas un objet de scandale mais une chose de tous les jours, que l'on admettra et même que l'on recommandera ; et l'opinion publique ainsi travaillée fera diminuer la pression de l'angoisse des parents ; et les maîtres en seront d'autant plus sécurisés et libérés. Car les maîtres sont dans le complexe social.

Tu sais, les Chansons de Gérard n'ont en rien été préfabriquées. Mais je suis content d'avoir pu les enregistrer, car cet accord de la musique, des paroles et de la simplicité de cet enfant ont fait choc. Sais-tu que les trois films *Genèse*, *Poème d'exister*, etc., sont partis de là ? Et que cela fait un peu boule-de-neige.

Que dirais-tu d'un psychiatre qui ferait une exposition des œuvres de ses malades et se régalerait optiquement sans que ses malades en bénéficient ? Au départ peut-être il se réjouit optiquement, mais il dépasse vite ce stade esthétique, et il apprend à lire les messages, et il voit beaucoup plus loin et il aide beaucoup plus.

Si je déplorais maintenant dans ma classe l'absence de création d'un niveau égal à celui de Gérard, je ne serais qu'un pauvre type ; mais il y a belle lurette que j'ai passé le stade des pures satisfactions esthétiques et que je sais apprécier toutes les créations de tous mes élèves à leur juste valeur.

Si les gens se régalaient esthétiquement, il ne faut pas leur en vouloir : c'est qu'ils en avaient besoin. Et je dirai même que pour ceux qui n'en ont pas besoin, c'est grave. Mais il faut les

aider à aller au-delà, à ne pas rester en route. C'est d'ailleurs ce que tu fais, par ta critique si juste. Mais il ne faut pas qu'elle soit prématurée : attends qu'ils se soient mis en marche. Il semble naturel et chronologique de passer d'abord par l'apparence du message, puis par le message, avant de communier avec l'être : c'est le cheminement habituel. Et si ce sont des satisfactions de surface qui attirent d'abord, tant mieux, puisqu'elles attirent !

- *Tout à fait, tout à fait d'accord. Quand je disais « les autres enregistrements », je parlais des miens, de mes enregistrements à succès, où les gosses avaient cultivé ce qui rendait en classe, auprès de moi et auprès des adultes. Ce qui du reste était une bonne chose en soi. Rechercher ce qui plaît aux autres constitue une recherche de communication et, en tout cas, est preuve d'adaptation.*

*Non, non, il faut continuer à magnifier le plus possible les créations de l'enfant. Du reste, si tu savais l'apport des chansons de Gérard à mes gosses ! Tous ont chantonné « Monsieur Le Bohec aime bien regarder, Monsieur Le Bohec aime bien écouter ! »*

*Nos gosses sont cent fois plus sensibles à la poésie d'enfant qu'à celle de l'adulte.*

*Dans notre univers d'inadaptés, dans notre champ clos de conflits, dans nos problèmes, dans la tristesse qui gagne par moments le groupe, dans notre lutte constante entre la joie et la peine, entre la résignation et la prise en charge, entre la passivité et le dynamisme, nous avons besoin d'un apport extérieur de joie, de soleil, de beauté, de clarté.*

*Il faudrait au contraire les multiplier, les disques de ce chant libre. Il faudrait recréer les albums d'enfants et les Gerbes. Les gosses ont appris à lire grâce au livrets de la Méthode naturelle de Lecture. Il en est qui connaissent par cœur Nini la Baladine. Ils ont lu et relu les albums d'enfants (mes 3 cueilleurs d'étoiles sont pleins de taches de doigts). Nous avons trop perdu par cette suppression. Je rêve à des « stations-service » du soleil ; des classes riches qui pourraient envoyer sur demande un peu de carburant : un album, 2 ou 3 peintures, des chants. Il suffit d'un rayon de soleil pour épanouir une fleur desséchée... (J.M.)*

Tu as parlé de l'amour. Ce serait amusant de voir pour quelles raisons on s'est d'abord aimé, et comment par la suite cet amour s'est nourri de toutes autres raisons parfois même en contradiction avec les premières. Mais il fallait que les premières passent d'abord, sans cela on ne serait jamais parvenu aux dix-huitièmes.

« Il est vrai que mes gosses sont Gascons ! » Tu as raison de le signaler, parce que chez nous le problème est totalement différent. Un Breton, muré dans ses tabous ancestraux, ça ne parle pas. Mais ça pense terriblement. C'est riche infiniment (je ne veux pas dire que les Gascons ne le sont pas !). Faire parler un Breton, c'est un art et une garantie. Une garantie de l'excellence du « climat ». Car pour qu'un Breton se livre, il faut qu'il ait des sécurités doubles. Je parle du Breton normal ; quant au Breton « spécial »...

Je comprends aussi pourquoi je suis étranger dans ce cahier : c'est que j'ai affaire à des enfants de C.P. - C.E.I., donc tous neufs, tandis que vous avez des enfants nettement plus âgés. Et même avec des enfants de l'enseignement normal je sens le problème. Quand un enfant m'arrive au C.E.I., venant d'une école de ville, je constate à quel point il a été démolé, sorti de lui-même, combien il est devenu « écolier ». Et je parviens difficilement à le mettre en route. Alors pour vous quel problème !

Tu as raison, Jacques, l'école fabrique énormément d'inadaptés...

- *Effectivement, et je répète ce que je dis et redis depuis vingt ans : si les classes étaient différentes, si les maîtres (très consciencieux, il faut le dire) étaient plus Ecole Moderne, si les enfants avaient enfin le droit d'être enfants, le nombre de soi-disant inadaptés diminuerait, et on aurait moins besoin de classes de perfectionnement (G.M.)*

#### A PAULETTE MIOCHE

En te lisant, je pense à ce que disait Morain : « La parole peut être une fuite ». Chez vous, gens de parole, les signes ne sont pas les mêmes. Cela me rappelle les remarques des inspecteurs



du midi à leurs collègues bretons : « Vous, quand vous parlez, c'est pour dire quelque chose ! »

Je suis également sensible au fait que le poème « Amandier torturé », l'enfant l'a dit d'un jet au magnétophone et qu'il ne l'aurait pas écrit. La réciproque est vraie. Chez nous, les enfants écrivent des textes qu'ils ne diraient pas, car les mots écrits ils les voient, ils peuvent les rattraper, tandis que s'ils les disent (surtout au magnéto) ils ne peuvent plus les reprendre.

Aussi mes articles ne sont pas justes, car je ne tiens pas assez compte des régions. J'ai tendance à généraliser des choses qui ne sont valables que dans notre presque île particulière de Bretons particuliers !



## G. MEUNIER

Les premiers résultats des techniques parlées, cette année, furent très scolaires. On s'en tenait à la promenade du dimanche, au jeudi, aux petites aventures et mésaventures habituelles de cet âge, sans dépasser le cadre du réel. Et puis un jour Muriel se mit à nous raconter d'après un dessin l'histoire de la maison du chat qui s'écroule :

La maison du chat s'écroule  
Le chat a peur des pierres  
Si une pierre tombait sur lui  
Il aurait mal à la tête  
Il est triste.

Tout ceci dans un fatras de mots. Le dessin portait bien ces éléments ; mais il y en avait d'autres : des fleurs, des oiseaux. Ses trois camarades très intéressées l'écoutaient.

Muriel serait volontiers restée dans les catastrophes, mais les autres étaient là et désiraient consoler ce malheureux chat qui pleurait. Ainsi fut fait : on fit ensemble une suite de l'histoire qui nous servit à réaliser un bel album. Voici cette suite :

Les moineaux vont chercher des fleurs dans les champs, dans les bois, dans les jardins, chez les fleuristes.  
Ils ont même rencontré l'écureuil de Gilda.  
Ils les tiennent dans leurs becs, avec leurs pattes, sous leurs ailes.  
Ils bâtissent une grande maison en fleurs à côté de la rivière.  
Elle est belle la maison, avec des rideaux roses et des rideaux bleus.  
Et maintenant le chat est heureux dans sa belle maison.

A travers tous ces mots, on voit d'abord le drame de l'enfant, dû à je ne sais quoi (je ne le cherche pas encore) ; seulement elle s'exprime, c'est tout. Heureusement les autres, le climat sécurisant de la classe, lui apportent le beau, les fleurs, l'amour, la sublimation en somme. Et notre Muriel, qui ne sait ni lire, ni écrire, ni compter (tout juste dessiner) en est toute heureuse. Voilà d'abord qu'on l'écoute, qu'on lui répond, qu'on l'interroge, qu'on prend plaisir à son histoire, qu'on la valorise. Quel bonheur pour elle ! De ce jour les résultats scolaires s'amélioreront très lentement, mais d'une manière indubitable.

Le chat revint souvent, et les oiseaux, les fleurs, le papa et la maman. Pourtant les thèmes évoluaient peu à peu. Au début (septembre), elle parlait, parlait ; des mots sans suite, passant d'une histoire à une autre, mêlant dix idées différentes, sans cohésion ni logique, sans objet bien défini, avec d'énormes difficultés d'élocution, inventant sans cesse, mêlant le réel et l'imaginaire.

Ce stade du n'importe quoi (pour nous adultes), du verbiage, cette impossibilité de communication par le verbe durèrent un long moment. Et puis, le 5 mars 1968, voici ce qu'elle nous raconta d'une traite, d'après un dessin, sans avoir été aidée ni encouragée par personne :

Le moineau veut manger la petite fille  
Oh ! il ne peut pas la manger  
parce qu'il a un grand bec.  
Il rentre dans un arbre ;  
il est trop pointu son bec.  
La petite fille court se cacher  
et le moineau ne peut plus la trouver.  
Le moineau a pleuré parce que la petite fille ne vient

plus. Mais elle est revenue et le moineau est content.  
Il vole, il s'envole, il fait le tour de l'arbre et il va chercher le soleil pour la petite fille.

Le dessin porte encore des phallus, mais cette fois les voilà sublimés. Et ce bec ! eh bien ! il est gênant, mais il y a victoire ; l'enfant est victorieuse ; elle gagne sur le bec. Et Muriel est gagnante, car son histoire c'est la première fois qu'elle la raconte seule et qu'une structure intervient dans sa formulation.

On assiste donc pour elle à une amélioration de ses structures mentales. Pour moi, la voilà sur le chemin de la reconstruction de son moi intérieur. De légère schizophrène qu'elle était au départ, la voilà qui redevient petite fille. D'ailleurs je me suis aperçue que Muriel inventait des mots pour écrire son histoire, qu'elle savait compter jusqu'à 15, qu'elle écrivait mieux, savait reconnaître et distinguer : plus grand, plus petit, plus gros, lourd, léger, dessus, dessous, gauche, droite, etc., et surtout qu'elle faisait des dessins où l'accumulation de petits éléments s'effaçait au profit d'une œuvre plus poussée. Bien sûr, les chats ont encore quelquefois deux pattes et quelquefois dix !

Si je me suis étendue sur le cas Muriel, c'est qu'au départ, en connaissant sa grosse débilite (moins de 50 de QI), je n'en espérais pas beaucoup, ni si vite. Là encore, l'enfant n'a fait que confirmer ce que tout ce présent cahier veut bien exprimer. Nous, bien sûr, pour les besoins de la discussion, nous sommes obligés de faire des cahiers de ceci et de cela. Il n'y a de techniques parlées vraiment efficaces que s'il y a des techniques libérales dans toute notre pédagogie. Et parler de techniques parlées c'est aussi parler des autres techniques gestuelles, de dessins, de mathématiques, de chant, de correspondance, et puis de climat de la classe.

Pour Muriel (et aussi pour Dominique, une autre enfant qui m'arrive à 9 ans souffrant d'un sevrage et d'une jalousie de sœur), c'est tout cela qui a joué. L'enfant, sachant que tout est accueilli, permet aux mots et aux autres manifestations de s'exprimer.

## LE PSYCHODRAME

J'ai depuis quelques années mis dans ma classe des poupées avec tout un lot de chiffons, de fil, d'aiguilles, de boîtes, à la disposition des petites nouvelles. L'autre samedi, mine de rien, je regardais Gilda et Muriel qui jouaient ensemble avec ces poupées. Je ne comprenais pas tout ce qu'elles se disaient, mais c'était vraiment de l'expression libre. Elles avaient oublié leur milieu scolaire habituel pour se transporter dans une sorte de monde enchanté.

Et j'ai alors assisté à une séance de psychodrame — comme Raimu le fait dans la Femme du Boulanger en voyant revenir sa chatte noire. Je n'ai pris aucune note et je me gardais bien de paraître attentive. C'est quand l'enfant est avec ses semblables qu'il peut devenir un autre que lui-même : la maman qui bat le bébé, le père qui est beau alors que le sien ne l'est pas...

J'ai fait dernièrement du théâtre libre où chacune, seule ou avec une camarade, présentait aux autres quelque chose. Le choix des personnages, des thèmes constituait déjà une façon de psychodrame. Mais faire du psychodrame spécialement avec moi adulte, alors là je me méfie. Peut-être est-ce possible avec des enfants de plus de 12 ans ? Avec les plus jeunes, il y a tellement d'autres moyens de les dédramatiser plutôt que de faire intervenir ou d'accuser telle ou telle source de drames...

Proposer des activités de sublimation ? Je crois que là, cher Le Bohec, je vais être entièrement d'accord avec toi. C'est Elise, il y a bien longtemps, qui nous a mis sur la voie des techniques parlées, ou plutôt alors de l'expression orale vraiment libre. Elle avait alors un enfant débile très touché au point de vue mental, physique et caractériel. Elle n'en tirait rien et se désolait. Et puis un jour son gosse trouva des fossiles. Elise nous raconta que quelque chose d'incroyable se passa alors en cet enfant devenu avide de connaissances grâce à ces fossiles. Elle sublima l'affaire. Elle ne chercha pas des causes, elle ne fit pas de psychodrame, mais elle entra avec l'enfant dans le monde des fossiles. Et de ce jour il s'achemina vers la guérison.



C'est ce qui m'avait bouleversée alors. Sans psychanalyse, sans grands mots, sans grande science, elle avait redressé dans cet enfant ce qui était courbé, en valorisant, en sublimant.

C'est Lacan qui dit lui-même : « La vie psychique est faite de ressorts structuraux libérant des tensions. Quand ces tensions sont résolues, c'est la sublimation. » Oui, mais comment résoudre ces tensions ? Est-ce en les accusant, en les faisant connaître à l'enfant, ou bien plus simplement en les canalisant, en les détournant vers un chemin plus noble ?



**J. COSTEDOAT**  
CdP - Toulouse

Je dis qu'il faut tout faire pour que les enfants donnent leur mesure ; et cela n'est possible que lorsque la liberté d'opinion est totale. C'est par les mots que nous exprimons généralement notre être. Or si nous voulons décrire nos pensées profondes en une ligne, l'interlocuteur risque fort de ne pas savoir que nous sommes aussi autre chose. Mais si nous ajoutons un détail, puis un autre, il aura une idée plus exacte de ce que nous sommes et cela facilitera bien la communication.

Moi, je n'aime pas être l'« institutrice » ; je préfère être la femme, et tous les moyens me sont bons pour rendre mes gosses heureux. Ils aimeraient parler, bouger, chanter et jouer ; s'ils ont du mal à le faire, c'est que trop longtemps on les a rivés sur un banc. Donnons-leur le temps de s'habituer au droit d'être soi, comme Jeanine.

Mais elle a gagné, et c'est ce qui compte. Et tous gagnent sans exception. Chacun a ses problèmes, mais ils sont plus difficiles à porter en CdP. Et l'on voudrait qu'il y ait un intérêt scolaire alors que le cœur pleure ? Un enfant malheureux, mal dans sa peau, se moque pas mal de l'addition du tableau si sa maman n'a pas accordé une caresse ou un baiser après une gifle, ou bien s'il croit n'être pas aimé. S'il peut exprimer sa peine, il en sera déjà soulagé, car elle sera partagée. Et puis on peut toujours l'aider, lui expliquer, lui donner le sentiment qu'on le comprend, que notre affection est à sa disposition s'il la veut.

Tout cela est possible grâce à une liberté d'expression orale portée au maximum. Un enfant débarrassé de ses problèmes se porte plus aisément vers des intérêts divers qu'il ne nous reste qu'à exploiter avec lui. Et c'est là que les problèmes commencent pour nous maîtres... Comment faire pour traiter valablement toutes les questions posées (car toutes sont intéressantes) ? C'est un feu croisé permanent, une recherche active de documents pour que l'appui visuel se joigne aux paroles... Mais on n'en finirait pas de dire la richesse que nous offrent les enfants.

Il faut quand même que j'ajoute autre chose : on parle beaucoup des enfants, et c'est normal ; mais le maître ou la maîtresse ne compte-t-il pas ? Il est entendu que, suivant son attitude, il y a ou il n'y a pas d'expression orale ou écrite libre, qu'elle est superficielle ou qu'elle est profonde. Mais — sans doute est-ce égocentrisme de ma part ? — la femme que je suis ne gagne-t-elle rien à tout cela ?

● *Bravo. Il faudrait un cahier de roulement pour examiner en toute objectivité scientifique la part personnelle du maître dans la relation maître-élèves : ce qu'il donne, ce qu'il reçoit, ce qu'il cherche profondément et souvent inconsciemment. Il y a quelquefois au départ peut-être une névrose personnelle qui se sublime heureusement dans l'action pédagogique, — heureusement à la fois pour le maître et surtout pour les enfants. (P. Le B.)*

Même si cela ne répond pas aux questions posées en tête de ce cahier, il faut que la femme que je suis dise ce qu'elle y a trouvé. Depuis un an et demi seulement je connais et applique les techniques Freinet. Enfin, je « vis », moi aussi. Il y a plus que ces six heures de travail ; j'ai appris à recevoir et à donner à ces enfants, et eux m'ont procuré quantité de joies. Nous nous sommes formés les uns au contact des autres, et c'est moi qui suis la première gagnante. Ils m'ont transformée en me permettant d'être moi-même et de m'exprimer en femme. Moi aussi je me suis épanouie et j'ai osé me montrer telle que je suis. N'est-ce pas important ?

● *Elise avait raison de dire : il faudrait voir non seulement part du maître-part de l'enfant, mais aussi l'inverse, part des enfants-part du maître. Il n'y a pas beaucoup de métiers comme le nôtre où il y ait tant à gagner ! Il faudrait lutter contre la frustration des enseignants, car elle conditionne le travail pédagogique. (P. Le B.)*

Je suis libérée. Ainsi puis-je rendre mes enfants libres grâce à l'atmosphère de la classe, propice à l'expression libre sous toutes ses formes, particulièrement la forme orale. La plus révélatrice et celle qui demande le meilleur accueil.



**Luce MAGNE**  
Institut Médico-Pédagogique - Limoges

Lorsque les enfants nous arrivent en CdP, le plus souvent les causes profondes de leur inadaptation sont autres que la seule débilite. Si cette dernière est réelle, il n'en reste pas moins que ces enfants avaient perdu pied dans les classes d'où on les a rejetés. Leur rythme de travail trop lent, leurs difficultés pour se faire entendre et comprendre ont fait d'eux des êtres à l'écart des autres, incompris, habitués à vivre dans leur mutisme et leur échec, ou bien au contraire des opposants en réaction perpétuelle contre tout ce qui les entoure.

Notre premier souci en CdP est de créer ce climat de confiance qui les déconditionnera. Il faut que l'enfant se sente heureux et à l'aise dans sa classe, délivré de ce conditionnement scolaire auquel il s'était certes habitué mais dans lequel il n'était ni heureux ni même conscient de son propre échec.

Là, j'en viens aux techniques parlées, car c'est par elles que s'établissent ces tout premiers contacts maîtresse-enfants qui contribueront à créer ce climat de confiance et de libre-échange.

Ces techniques nous permettent en effet à tout instant de mieux connaître nos enfants. Ainsi, par des « dialogues » seul à seul avec sa maîtresse, au cours de la composition d'une page imprimée pour le journal scolaire ou pendant la création d'une tapisserie, ou d'un dessin libre, etc., l'enfant se livre peu à peu s'il se sait écouté et compris.

- *Tout à fait du même avis. (S.S.)*
- *Moi aussi. (J.C.)*

C'est dans ces moments (que certains pourraient appeler des bavardages inutiles) que j'ai le plus appris à connaître mes filles. Ainsi cette petite Yvette, qui a de grosses difficultés d'élocution, qui a du mal à communiquer avec les autres, qui avait même peur du son de sa propre voix... Cette petite m'a parlé de sa maman et de sa famille, et à travers ses confidences j'ai compris combien était criant son besoin d'affection, combien elle souffrait d'être « coupée » des siens, de vivre en internat.

Elle m'apporte toutes ses lettres et nous parlons simplement. Je peux lui demander beaucoup plus, maintenant que je la connais mieux : ainsi elle est devenue capable de choisir et de nous présenter de jolies poésies ; elle sait aussi raconter par écrit des textes libres intéressants et qui parlent d'elle. Depuis cette année, elle communique beaucoup plus avec sa camarade Alice ; elle accepte même de jouer avec elle et avec d'autres aux récréations, alors qu'elle était toujours jusqu'ici seule dans son coin. Mais ses progrès les plus sensibles sont ceux accomplis en éducation rythmique et physique, et notre professeur d'éducation physique est étonné du résultat obtenu, qui nous eût paru inconcevable il y a deux ans.

Ces échanges répétés tout au long des six heures que nous vivons ensemble permettent aussi de découvrir des trésors de tendresse et de sensibilité cachés chez ceux qui paraissent extérieurement turbulents et agressifs ou sont classés comme tels.

Etre ce neutre bienveillant dont l'enfant a besoin, comme nous le dit Le Bohec, voilà la clef véritable du problème. Lorsque le maître est disponible totalement, l'enfant le perçoit, et il se livre, parce qu'il a besoin d'être compris et entendu, parce qu'il trouve auprès du maître le milieu sécurisant dont il a besoin, si ce dernier est sincère, s'il ne joue pas la comédie, s'il s'intéresse vraiment à lui. Avec leur cœur tout neuf, les enfants sont toujours sensibles à la chaleur humaine, à tout apport gratuit du maître.



● *Est-ce vraiment toujours gratuit? Inconsciemment, est-ce qu'on n'attend pas quelque chose? (J.C.)*

● *Oui, bien sûr. (L.M.)*

Ici j'ai une expérience récente à rapporter. J'avais pour 15 jours deux stagiaires préparant le CAEI. J'ai tenté de leur expliquer que mes filles avaient de sérieuses difficultés à parler, mais qu'il fallait passer outre au souci perpétuel de correction qui éteint d'emblée toute expression libre. Mais elles n'ont pas su se défaire des principes de pédagogie ancrés en elles. Aussi, acharnées à vouloir tout reprendre, tout corriger, elles ont tué toute spontanéité et même tout désir de lire des textes écrits au cahier d'essais. Jamais je n'aurais cru mes filles capables de tant de bêtise et d'inattention : cherchant à répondre pour répondre, n'étant pas du tout « accrochées », elles ne faisaient aucun effort pour les exercices proposés par ces stagiaires.

Etre disponible, tout est là, et c'est la chose la plus difficile. Car même si l'on est ouvert aux problèmes de nos enfants, il reste que nous ne sommes pas toujours aptes à recevoir tout ce qui nous vient d'eux, par fatigue, travail, soucis personnels, manque de temps, conditions de travail...

● *C'est vrai. Revendication politique. (P. Le B.)*

● *Hélas ! c'est bien vrai ! (S.S.)*

● *Oui, mais si les enfants nous savent généralement disponibles, croyez-moi, elles acceptent que nous puissions parfois ne pas l'être. Il suffit alors — quand elles ne l'ont pas senti intuitivement — de le leur dire. Et peu à peu le climat se détend. (G.M.)*

Les T.P. employées dans ma classe, outre ces dialogues personnels maître-élèves, sont multiples. Il y a aussi ces conversations libres entre camarades, le matin en rentrant, aux retours des vacances surtout, ou encore au cours de classes-promenades, de sorties de plein air, de jeux. Et ici, d'accord avec Le Bohec, je dirai qu'aucune conduite humaine n'est jamais vraiment gratuite, et que souvent au cours de ces conversations à bâtons rompus, viennent se glisser des éléments très révélateurs de la conduite et du comportement d'un enfant.

Je n'ai pas encore osé inscrire cette rubrique techniques parlées dans mon emploi du temps.

● *Ne les inscris pas, mais pratique-les ! (P. Le B.)*

Mon inspecteur m'ayant fait remarquer que tout exercice qui « n'aboutit pas à une trace écrite ou dessinée » ne peut être d'aucun profit pour l'enfant.

● *Ce n'est pas parce que c'est un type à principes que les enfants doivent trinquier. Il y en a assez de ces types. Avec un peu d'adresse, on peut présenter une façade avec par derrière du travail profond qui se réalise. (P. Le B.)*

Bien que je ne travaille pas pour mon inspecteur, je pense qu'il ne faut pas vouloir aller trop vite. Plus exactement, je veux me sentir plus sûre de moi, car je ressens la nécessité de ménager ces instants de conversation. J'aimerais par contre avoir des renseignements plus précis sur la façon d'organiser la communication pour l'expression des troubles ou des drames, sur la manière d'organiser ces tables rondes dont parle Le Bohec. Je fais appel ici à l'expérience des camarades qui peuvent m'aider.

● *Organise l'expression libre même farfelue : tous les drames s'exprimeront, parce que l'enfant ne demande qu'à les exprimer par le symbolisme des paroles, des écrits ou des actes. (P. Le B.)*

Je n'ai jusqu'ici su organiser que des entretiens sur des sujets précis (présentés par moi ou élaborés en conseil de coopé), ceci avec mon groupe des grandes seulement.

● *Ça est néfaste, parce que ça pue l'école. Il faut se défaire de l'école et apprendre à vivre. Il y a une mutation à accomplir : je suis contre un certain journal, contre une certaine forme de correspondance, de coopérative, contre tout ce qui rassure peut-être le maître mais tue la spontanéité. (P. Le B.)*

● *D'accord avec toi, mais il est difficile de s'éloigner d'un travail construit et planifié quand on a été préparé à ça ! (L.M.)*

Exemples de sujets précis :

— Le travail : avantages, inconvénients (dialogue entre deux équipes) ; ce que nous aimerions faire plus tard (le métier) ; le travail de nos parents ;

— Notre vie en internat : l'aimons-nous ? pourquoi ? aimerions-nous être ailleurs et pourquoi ?

— Nos enquêtes et nos visites : dans quel but ? les estimons-nous utiles ? est-ce que nous aimons découvrir des choses inconnues ? pourrions-nous parler de tout cela à nos amies correspondantes ?

● *On travaille généralement mal sur questions, parce que pour la réponse il faut rester dans un cadre déterminé, et ça coupe les ailes. (P. Le B.)*

Ceci se prépare en général par petites équipes. Une fillette dirige les débats et nous enregistrons le tout au magnétophone. Ensuite nous commentons : si nous jugeons intéressante la bande enregistrée, nous l'envoyons à nos correspondantes. Ce sont des essais modestes mais qui ont conduit à des progrès chez mes anciennes élèves : clarification des idées, mise au net des réponses, plus d'assurance pour parler.

● *Pour moi, ce n'est pas cela les T.P. Il est vrai que j'ai affaire à des petits. (P. Le B.)*

● *D'accord avec Le Bohec. Peut-être n'oses-tu pas ? Oublie que tu es une institutrice face à ses élèves et imagine que tu es en vacances avec quelques enfants ressemblant à tous les autres. Rien ne presse ; il suffit de vivre le plus heureusement possible ; tu verras que c'est facile et tellement agréable, et riche pour toi aussi. (J.C.)*

● *Oui ; malheureusement il faut tenir compte des nécessités de la vie même de la maison : visites multiples, stagiaires CAEI, normaliennes, etc., ce qui fausse toujours les relations enfant-maître dans tous ces cas. (L.M.)*



Mme MESSANA

Classe de perfectionnement unique de filles

J'ai un magnétophone personnel qui reste en permanence dans la classe. Nous l'utilisons pour l'envoi des bandes aux correspondantes, pour des enquêtes. Lorsque la classe s'est formée, il y a deux ans, nous avons interviewé l'assistante sociale du groupe scolaire. La conversation avec cette jeune femme leur a permis de poser toutes les questions médicales ou paramédicales qui les embarrassaient. Pour connaître le métier de l'institutrice, elles m'ont aussi demandé de répondre à leurs questions. Excellente occasion de dialogue ! Se montrer telle que nous sommes avec nos soucis, notre vie familiale, notre personnalité, c'est libérant.

Je crois sincèrement que la communication s'établit lorsque les gens sont vraiment eux-mêmes. Le magnétophone aussi les a libérées : elles osent parler, alors qu'autrement elles sont gênées. Une de mes grandes, Danielle, arrivait même à faire participer ses camarades à une enquête. Toutes ont pris de l'assurance. Lors d'une visite à la CdP voisine, il y a eu échange entre les deux classes sur les travaux, les projets (autour du micro) ; la visite nous fut rendue et ces élèves qui m'étaient arrivées inhibées, presque muettes par peur de dire des bêtises, devenaient subitement de gentilles hôtes pour leurs camarades.

Elles ont eu également l'occasion de se valoriser aux yeux de leurs anciennes condisciples : elles avaient préparé une exposition (albums, dessins, travaux manuels), et autour du magnétophone elles les ont invitées à un échange.



Simone SANINO

Classe de perfectionnement unique

Je ne dirai jamais assez tout ce que ces cahiers de roulement m'ont apporté, ne serait-ce qu'une confiance en moi que je n'ai pas toujours, la certitude que d'autres, plus expérimentés, pensent et agissent comme moi, que je suis dans la bonne voie. Lorsque je me suis inscrite pour participer à ce cahier des T.P., je pensais que je n'avais rien à apporter, car je ne pra-



tique pas de technique spéciale, à part quelques séances de marionnettes (rares, faute de temps, mais révélatrices). Je ne jugeais cependant pas négligeable le temps consacré « accidentellement » (c'est-à-dire ne figurant pas sur l'emploi du temps) à l'expression parlée libre : cela ne me paraissait pas une technique, mais quelque chose de simple et de naturel. Et pourtant !... C'est la troisième année seulement que j'exerce en CdP. Jusqu'à présent, peu de difficultés pour faire parler mes filles : le climat de la classe les a assez rapidement « dénouées » ; les moments d'expression parlée ne manquent pas. Cela a commencé à l'heure dite d'« étude », de 17 à 18 heures. Sept ou huit seulement sont en classe à ce moment ; alors plus de groupes de travail ; liberté totale de l'emploi de cette heure ; les liens semblent se resserrer entre nous. Peinture, imprimerie, travaux manuels, lectures, ou... inactivité remplissent ce temps extra-scolaire, et tout naturellement les langues se délient.

C'est le premier pas. Pour des raisons de santé, je n'assume plus ce service, mais l'habitude est prise et l'on se rattrape pendant les heures de classe. De 8 h 20 à 8 h 30, deux ou trois élèves ont un service à assurer et montent en classe avant la cloche. Elles savent que je suis là ; même si elles ne sont pas de service, elles peuvent monter ; c'est alors le moment des confidences : les craintes, les angoisses, le drame de la veille, il faut s'en libérer pour vivre sa journée comme si tout allait bien à la maison.

« Madame, papa a dit qu'il allait nous quitter ; il vendra tout et nous laissera ». - « Papa, hier soir, il était énervé, il a tout cassé ; je voulais coucher avec maman, je ne voulais pas qu'il aille avec elle, j'avais peur ! » etc. Ecouter d'abord, laisser parler jusqu'au bout, puis trouver les mots qui ramèneront un peu de paix, être d'abord femme, comme le dit si bien J. Costedoat.

Puis, tout au long de la journée, il y a les moments de lecture des textes libres, et surtout les paroles qui suivent et qui vont souvent au-delà du texte écrit, les comptes rendus d'enquêtes, les classes-promenades, les entretiens occasionnels mais fréquents à la suite de réflexions entendues à l'école, dans la famille ou dans la rue, les conseils de classe à l'occasion desquels on ouvre la boîte à questions...

Là encore le climat de la classe, l'attitude aidante de la maîtresse assise à une quelconque table parmi les élèves, permettent de préciser les termes de ces questions parfois embarrassantes que l'on n'ose pas demander à sa maman, et de mettre au point, de liquider, ou du moins de minimiser l'angoisse de toutes jeunes adolescentes devant certains problèmes de vie. Je crois à ce sujet qu'il ne faut pas craindre de parler parfois de ses propres angoisses d'enfant ou d'adolescent, de sa propre expérience, des soucis de sa vie familiale même, à l'occasion.

● *Oui, c'est notre attitude réelle (et pas en personnage joué) qui conditionne tout. Les enfants sont rassurés quand ils apprennent que nous avons eu les mêmes difficultés qu'eux, éprouvé les mêmes sentiments. Cela leur montre qu'on peut s'en sortir, qu'il n'y a pas de raison de désespérer et qu'ils sont comme tout le monde, que ce n'est pas réservé à ceux des CdP. Etre humain avant tout, être confiant nous aussi ! (J.C.)*

Mais il y a mes « petites »... Pas si petites que cela : elles sont trois de 8 à 11 ans, niveau CP ; l'une serait plutôt du niveau de la maternelle ; elle ne parle que par signes affirmatifs ou négatifs ; une autre répond à peine aux questions posées ; la troisième s'exprime très peu et a des difficultés d'élocution telles que sa maman, énervée, la fait taire, ce qui n'arrange rien. Pour ces trois-là il faudrait que je sois beaucoup plus disponible. J'ai essayé de leur consacrer, deux fois par semaine, un moment de technique parlée, mais une demi-heure c'est très insuffisant ; et les autres sont là avec leurs exigences !

Depuis huit jours je possède un magnéto prêté pour deux mois. J'ai entendu, grâce à lui, le son de la voix de ma « petite » ; elle aussi voulait l'entendre comme elle entendait la voix de ses camarades. Les deux mois de magnéto seront-ils suffisants pour le démarrage ? Je vais essayer la punaise qui monte sur le planning.

Pour les autres, les grandes, quatre déblocages certains (en trois ans, ce n'est pas trop mal !) : attitude plus normale, davantage d'assurance, nets progrès scolaires, socialisation,

initiatives. Mais pour les trois petites j'aurais besoin de conseils. Qui peut m'aider, dans les conditions de travail d'une classe unique où avec la prolongation de la scolarité vont se côtoyer des enfants de 7 ans et des adolescentes de 15-16 ans ? J'étais très favorable à la classe unique ; j'avais l'expérience des petites classes de village ; mais en perfectionnement c'est tout de même différent, et je vois maintenant des difficultés que je n'avais pas prévues tout d'abord (écrit avant la création des SES).



**Jacqueline PUJOL**  
classe de perfectionnement, 2 niveau  
Port-Vendres

Dans ma classe (8 filles, 8 garçons de 10 à 14 ans), il n'y a pas de moment où les techniques parlées ne soient pas en action. D'ailleurs ce mot ne me convient pas ; je lui préfère simplement celui de « communication ».

Dès la rentrée du matin, les conversations fument d'enfants à adulte, d'enfants entre eux, d'adulte à enfants. Tout est communication. Le temps, l'humeur... Je trouve que l'enfant qui arrive en annonçant : « Je me suis levé du pied gauche » se projette, me met en garde et prévient ses amis qu'il faut aujourd'hui l'aider et l'encourager, et, pourquoi pas, le ménager. J'annonce bien quelquefois que je suis fatiguée ou lasse : pourquoi pas eux ?

Dans nos pays de tramontane, le climat importe beaucoup, et un de mes élèves me dit souvent de mettre un disque « doux tendre », que cela nous calmera et qu'on pourra mieux travailler ensuite.

Tout est communication : l'actualité, l'esthétique, un jour de soleil ou de printemps, le travail des parents. Du plus loin de la classe, dès que je gare ma voiture, mes élèves se précipitent et m'annoncent qu'il y a de la sardine ou de l'anchois, que les chalutiers arrivent chargés, que leurs papas seront contents, qu'il y aura une bonne paie. Et je suis aussi joyeuse qu'eux. Par contre, quand ils disent tristement qu'il fait mauvais ou que les bateaux ne sont pas sortis, je les aide si je le peux à retrouver l'espoir.

Deux de mes élèves ont pour papa un docker. Dès qu'on entend la sirène d'un cargo, ils m'annoncent qu'on attend un bateau d'engrais, ou d'agrumes, ou de primeurs, et nous partageons leur contentement. La communication entraîne la discussion, et lors de la grève des pêcheurs j'ai eu des textes libres et des conversations édifiantes.

Les enfants de marins parlent de leurs misères, de la sardine payée 35 centimes le kg, d'où barrage du port. Les enfants de dockers expriment leur désarroi, les bateaux de commerce ne pouvant être déchargés. Les autres expriment leur colère : chez le poissonnier à Port-Vendres même la sardine était vendue 4 F le kg ; la société était bien représentée, les consommateurs et les producteurs lésés ; le commerce paralysé. Un besoin constructif leur faisait imaginer des hypothèses et des solutions : une enfant souhaitait voir disparaître les intermédiaires (mareyeurs, conserveurs, administrateurs des chambres froides).

Dans ma classe comme dans toutes les autres, il y a des enfants frustrés, des mal nourris, des mal-aimés ; il y a des jalousies entre frères et sœurs ; il y a des instables, des nonchalants, des agressifs. Je fais ce que je peux ; je ne pense pas être une psychomotricienne : ce mot me fait peur et me fait rire.

Mais par la communication parlée notre petite vie s'organise, s'autogère sans heurt, sans explosion notable. Et je vois par exemple Jeannot écrire maintenant des textes poétiques où il raconte ses peurs et ses joies. Comme il a beaucoup de mémoire, il y incorpore des vers ou des phrases tirés de poésies étudiées ou lues. Je ne dis rien ; petit à petit ce sont ses aspirations, ses sentiments, son être intérieur qu'il dévoile, et je suis aussi heureuse que lui (il a marché à 3 ans et parlé à 4 ; jugez de son retard !). A 14 ans, il vient d'écrire un texte sur son ombre ; on y sent toujours une légère angoisse, mais n'est-ce pas un peu normal quand on va changer d'école en octobre ?

Pour Lydia, 12 ans, petite juive rapatriée du Maroc, elle nous parle de sa maman, déchirée par l'éloignement de sa famille qui se trouve en Israël. Elle nous a expliqué qu'elle avait refusé d'être christianisée (sa sœur en CEG a accepté). Elle nous a porté le costume de mariage de sa grand-mère, un chapeau



et un sac avec des mots en hébreu. Elle admire son papa marin, tatoué des pieds au cou, même « quand il est un peu bu ». Pourtant, l'adaptation en France a été très difficile ; cela fait trois ans que je l'ai en classe ; les progrès en français et langage sont saisissants ; nous connaissons maintenant tout d'elle et des siens.

Cette année seulement elle nous a dit sa colère, sa haine pour tout calcul mécanique (les bandes l'emm..., les fiches encore plus). Mais si vous entendiez ses thèmes de calcul ! Si papa débarque (quitte la mer), il aura un mois fixe (800 F), mais il sera pas heureux ; il vaut donc mieux se fier au hasard et passer avec une semaine de 50 F, puisqu'on vit à la maison et qu'il sait si bien cuisiner le poisson. « On n'a jamais faim, tant pis si je n'ai pas des bottes blanches à 70 F ! » N'est-ce pas mieux que tous les exercices ?

Et Marie-Rose, qualifiée avant son arrivée dans ma classe de « simplette innocente » ! Elle ne sait plus si elle est en classe et souvent elle confond la maison et l'école et m'appelle : « maman ! j'en ai assez, je vais changer l'eau du poisson », puis elle ajoute : « oh pardon ! » Elle est bien adaptée, ses histoires, racontées avec un débit saccadé, nous amusent. Il faut dire qu'il lui arrive des mésaventures : elle remue de trop au lit et fait tomber son frère jumeau ; elle a cassé une assiette en faisant la vaisselle... Elle était si pressée de raconter vite son histoire qu'elle trébuche en s'avançant au milieu de la classe. Ces petits malheurs étaient des drames la première année ; maintenant qu'elle les raconte avec esprit, cela la valorise aux yeux de notre petite société.

## 2) Les diverses techniques parlées.

Paul LE BOHEC

Ici ce n'est pas difficile : tout ce qui apparaît, tout ce qui fait parler peut être appelé technique parlée. Un exemple : Au stage de Buis-les-Baronnies, Février et son fils s'étaient parlé par onomatopées. Puis ils nous avaient demandé de dire ce qu'ils avaient voulu exprimer. La diversité des opinions était amusante. Et justement, chacun se livrait dans son commentaire. C'était une technique de projection qu'on aurait pu appeler : interprétation d'un dialogue de muets. Mais je voudrais donner ici rapidement l'idée de quelques techniques qui permettraient de démarrer.

### DIALOGUES A PLUSIEURS

Un groupe de quatre (ou plus) s'adresse à un autre groupe de quatre ou plus. On dit ce qu'on veut aux autres. L'avantage de cette technique est qu'elle donne confiance. Souvent on peut dire aux hésitants : « Tu peux venir devant, tu ne seras pas du tout obligé de parler. » Et on a la surprise de voir que c'est celui qui redoutait le plus de parler qui en avait au fond le plus d'envie.

Les enfants disent ce qu'ils veulent. Si rien ne vient, le maître peut se placer dans l'un des groupes pour l'amorçage. Par exemple : « Où allez-vous ? » ou bien : « Que ferez-vous dimanche prochain ? » ou bien : « Nous, on va à la chasse ; et vous ? »

### DIALOGUE A DEUX

Si ça marche à quatre et plus en face de quatre et plus, on diminue le nombre des interlocuteurs, trois face à trois, puis deux face à deux. Et on arrive assez rapidement, je crois, à un face à un, ce qui est l'idéal. Des marches sur le planning peuvent sanctionner toute participation, même muette, à ces dialogues. En fait, cela doit s'installer vite, parce que les enfants ont besoin de parler.

### DIALOGUE DE LOIN

Je n'utilise plus depuis longtemps cette technique, parce que je n'en ai pas besoin. Mais l'obligation de parler fort pour se faire entendre provoque une plus intense respiration et supprime l'émotivité. Cela peut aider ceux qui démarrent.

Le jour où elle est arrivée à maîtriser sa mauvaise motricité et à sauter 17 fois à la corde en entrant toute seule pendant que la corde tournait, toute la classe était victorieuse et elle criait : « 17, Madame, 17 ! c'est la première fois ! » Elle ne nous porte pas encore de chants libres, mais l'autre jour je l'ai surprise avec l'harmonica-piano que l'on m'a donné ; ça commence bien : à 14 ans elle sera, je pense, presque libérée, et cela grâce à tous les échecs et à toutes les victoires qu'elle nous a communiqués.

Je viens de lire vos pages. Je me demande si je cerne bien le sujet ; vous me semblez si savants quand vous parlez de psychanalyse, de psychothérapie, de sociodrame, de psychodrame ! Au fond, toutes ces choses si compliquées nous les faisons dans nos classes simplement, sans esbrouffe, puisque le comportement s'améliore, que l'atmosphère se détend, que la vie est agréable, que la lecture est une joie ainsi que l'orthographe (même si on lui donne quelque coup de pouce : « C'est si triste les fautes ! »)

Ne croyez surtout pas que je n'aie que des réussites ! Mais bon an mal an, le navire vogue, les handicapés se perfectionnent, les mécontents le sont un peu moins, les trop contents se stabilisent, et tout ceci grâce à la communication parlée, avec nos histoires racontées, nos marionnettes, nos chants libres, nos résumés de lecture orale, nos spectacles racontés (la télévision leur apporte toujours quelque chose), nos jugements sur l'actualité, et aussi leur autoportrait...

Alors, vivent les Techniques parlées !

### THEATRE

Psychodrame de 30 secondes, inventé à la maison, dans la cour ; pièces ultra-courtes.

A partir du moment où le dialogue s'est installé, on peut tout faire : histoire à deux, récit à deux, relation à deux, dialogue de près, histoires douces (cela fait du bien aux agités). Au début, on a un peu de tout, et pas toujours du très beau. Mais peu à peu on pourra canaliser et faire respecter les règles du jeu. Quand je suis de service de cantine, la cour est en folie : bagarres, tortures, bouc émissaire. Je jette deux ballons : le foot s'organise avec des règles que l'on accepte. Ici c'est pareil. Au début ce sera un beau fouillis, mais petit à petit la classe adoptera certaines techniques, et c'est elle qui fera respecter les règles.

Mais lorsqu'il y a transgression de la règle, il faut accepter. Si l'enfant parle au lieu de chanter (ou réciproquement), il faut accepter. Naturellement, il faut être très généreux sur le plan de la liberté. Si on bloque une émission, surtout au début, ce peut être pour toujours.

### PARLER A UN

Là, il faut que l'atmosphère soit bonne pour y parvenir. Mais cela peut venir d'emblée avec certains enfants ; d'autres mettront un mois à se décider. D'autres n'accepteront de parler qu'à deux, et puis soudain, au bout de deux ans parfois, ils se décident ; et ils auront de belles choses à dire...

### HISTOIRE ASSISE

L'enfant seul assis raconte ce qu'il veut.

### POÉSIE PARLÉE

Le maître peut donner l'exemple. Voix monocorde avec silences : « L'autre jour... j'étais parti... à la grève... il faisait encore jour... » C'est presque du chant sur une seule note, avec de longs silences autorisés. C'est à mes yeux la technique qui permet le mieux la projection. J'ai eu dans certains cas accès direct, par cette technique, à des complexes bien cernés.

### COMPLAINTE ET PSALMODIE

On se rapproche davantage du drame.



## CHANT LIBRE

Avec toutes les variantes : dominante psychologique (sans presque pas de musique), dominante rythmique, dominante musicale ; tout est bon. Parfois ce n'était que du rythme, et puis soudain fuse une phrase significative.

## IMITATION DE CHANTEURS

de langue étrangère (accent de Pollux), de la Télé. Imitation des reportages, du journal parlé, de tout ce que l'on fait, voit et entend dans le monde oral. Imitation de bruits (démarreurs de voitures, bruitages divers). Création sifflée... Et vous en trouverez beaucoup d'autres.

## AU MAGNÉTOPHONE

Bien sûr, il y a l'échange scolaire. Je passe, je passe... Mais vous verrez peut-être le magnéto-confiance. J'ai eu des révélations extraordinaires que je ne comprenais quelquefois que chez moi en écoutant la bande, et quelquefois seulement un an après.

Mais si vous avez la possibilité de mettre un casque (pour que l'enfant s'entende ou ne s'entende pas) qui isole mieux du monde extérieur, surtout s'il chuchote dans le micro tout près, pour que les autres n'entendent pas, et s'il tourne à peu près le dos à ses camarades, vous verrez comme il se livrera à fond.

### ● *Magnétophone portatif!* (J.M.)

Et vous en serez saisi. Mais renseignez-vous pour la possibilité de ce casque en H.P.S. (haut-parleur supplémentaire), car vous pouvez fusiller votre transfo de sortie.

### ● *J'ai essayé, et chaque fois l'enfant voulait que je reste avec elle ; c'est à moi qu'elle voulait dire son problème, et non pas au magnéto. Comment puis-je amorcer cela? Il me semble que c'est intéressant, et qu'ils pourraient s'exprimer davantage (ils ont de 10 à 14 ans, il est vrai).* (J.C.)

J'arrête là cette énumération. En résumé, tout est bon qui permet le succès, la prise de tête du peloton dans un domaine quelconque, la projection ou la reproduction fidèle, ou la communication.

## ROLE DU MAITRE

C'est l'initiateur, le lanceur, le créateur d'atmosphère, le créateur de libertés. Et c'est dans la mesure où il se livre, où il est lui-même, que les enfants se livrent et sont eux-mêmes.

### ● *Oui, et une classe qui ne va pas bien est une classe où le maître reste en dehors du coup, ne vit pas là comme chez lui et ne se donne pas tel qu'il est, mais se compose un personnage qu'il croit être le maître idéal... ou bien alors il s'en f... (J.C.)*

Mais dès que c'est lancé, il doit se retirer, se faire neutre le plus possible. Assis à son bureau, un peu en retrait de l'enfant si possible, il fait mine d'écrire et prend des notes sur ce qu'il entend.

## INTERRUPTION

C'est dangereux de couper brutalement une émission ; aussi il faut profiter d'un silence un peu long, d'une perte d'inspiration, pour dire : « C'est très bien ; à Patrick maintenant ! »

### ● *Je n'avais pas pensé aux histoires de trente secondes, mais nous pratiquons souvent, en fin d'après-midi, ce qu'ils appellent « jouer des pièces » (3 ou 4 minutes). Je ne les interromps jamais brutalement. Je devine le moment où il faut dire, d'une voix feutrée : « Pensez à finir ! » Il faut quelquefois répéter plus impérativement. Les enfants ont ainsi le temps de conclure, puis la classe a quelques secondes pour parler aux acteurs (fond - forme), et on continue. (L.A.)*

### ● *Merci pour ce truc pour faire finir!* (P. Le B.)

## ATTENTION

Dans le théâtre, ne pensez jamais au spectacle, à la fête de Noël, à quelque chose de ce genre. Vous pouvez avoir beaucoup de créations théâtrales mais de 50 secondes, peu d'importance. Quelquefois un thème surnage ; on peut le reprendre, le travailler, en proposant plusieurs acteurs pour chaque rôle, par exemple.

NOUS AVONS TOUT DIT... A NOUS DE JOUER !

## LISTE DES DOSSIERS PEDAGOGIQUES parus à ce jour

Des éducateurs expliquent comment ils résolvent les problèmes pratiques de la vie de leur classe.

Les titres en italique concernent le Second degré

le n° simple : 1,70 F — le n° double : 2,80 F — le n° triple : 3,90 F

- |  |   |  |
|--|---|--|
| 1. Le limographe à l'école moderne                               | 28-29. Expérience d'initiation au raisonnement logique              | 55. <i>Les prolongements du texte libre (second degré)</i>                   |
| 2. Instructions officielles                                      | 30-31 L'emploi des moyens audio-visuels                             | 56-57-58. Un trimestre de mathématique libre au C.E. 2 (I)                   |
| 3. Classe de transition  | 32-33. <i>L'enseignement mathématique</i>                           | 59. <i>Une adolescente naît de la poésie</i>                                 |
| 4. L'écriture  | 34-35. La coopérative scolaire                                      | 60-61. Un trimestre de mathématique libre au C.E. 2 (II)                     |
| 5. L'organisation de la classe                                   | 36-37. Calcul et mathématique                                       | 62-63. Mathématique naturelle au C.P.  |
| 8. L'imprimerie et les techniques annexes                        | 38. Méthode naturelle en hist.-géo.-sciences                        | 64-65. L'éducation corporelle  |
| 10. L'éducation musicale   | 39-40. <i>L'étude du milieu (classes de 6e à 3e)</i>                | 66-67. Le dossier individuel   |
| 11. <i>Journal scolaire au second degré</i>                      | 41-42-43. Initiation au raisonnement logique à l'école maternelle   | 69-70. L'organisation de la classe maternelle                                |
| 12-13. <i>Les sciences au second degré</i>                       | 44. <i>Une méthode naturelle d'apprentissage de l'anglais en 6e</i> | 71-72. L'expression du mouvement en dessin                                   |
| 14. Brevets et chefs-d'œuvre                                     | 45. <i>Les conférences d'élèves en classe de transition</i>         | 73. Expérimentation en sciences à partir des questions d'enfants             |
| 15-16. <i>Mathématiques au second degré</i>                      | 46-47-48. Une expérience mathématique libre dans un C.E. 1re A.     | 74. <i>Fichier thématique (2e degré) : le troisième âge et ses problèmes</i> |
| 17. Mode d'emploi de l'imprimerie                                | 49. Discussion sur la formation scientifique                        | 75. L'observation psychologique des enfants                                  |
| 18. <i>Enquêtes et conférences au second degré</i>               | 50. <i>Un essai de correspondance scientifique au 1er cycle</i>     | 76. <i>Incitation à l'expression au second degré</i>                         |
| 19. Mémento de l'Ecole Moderne                                   | 51. Comment démarrer en classe de perf.                             | 77. <i>Fichier "Sciences du discours" 2e degré</i>                           |
| 21. L'emploi des moyens audiovisuels                             | 52. Etude du milieu et programmation                                | 78. <i>Histoire et géographie au second degré</i>                            |
| 22. Expérience de raisonnement mathématique à l'école maternelle | 53. <i>Transformation et matrices (math. 2e degré)</i>              | 79. Recherches sur l'expression orale à l'école élémentaire                  |
| 23. <i>Gerbe des journaux au second degré</i>                    | 54. L'observation libre au C.E.                                     | 80. <i>Comment démarrer au second degré</i>                                  |
| 24. Organisation de la classe de transition                      |   |  |
| 25. Organisation de la classe au C.P. et au C.E.                 |   |  |
| 26. <i>La pédagogie Freinet au second degré</i>                  |   |  |
| 27. <i>L'enseignement des langues au second degré</i>            |   |  |



# LA NON-DIRECTIVITÉ,

## CONCEPT A LA MODE ?

Jacky CHASSANNE

J'ai très souvent de longues discussions avec mon père, enseignant récemment retraité, instituteur avant d'être sous-directeur d'un C.E.S. Il a de l'éducation une conception fort différente de la mienne, et pourtant, je le soupçonne de n'avoir pas été aussi rigide dans son comportement de pédagogue qu'il le laisse supposer en affichant ses conceptions. J'en suis même sûr. A l'occasion de nos échanges sur l'éducation en général, dans la famille ou à l'école, il a de fréquentes diversions vers ce qu'il a connu en dernier lieu et en particulier au cours de ces précédentes années : le lycée. Je sens combien il a vécu le drame actuel de nombreux établissements du second degré : manque de formation du personnel enseignant, « relâchement » de la discipline sans renouvellement de méthodes s'appuyant sur une nouvelle relation maître-élèves, manque de travail des élèves, connaissances largement insuffisantes à tous les niveaux, etc. Voilà, fort résumé, son témoignage sur cette situation.

Et le remède proposé, et bien c'est le retour à la discipline d'autrefois, qui, elle, permettait au moins d'assurer et le travail de l'élève et le respect de l'enseignant. Il faut dire que de telles affirmations, si elles ont le don de nous choquer, s'appuient sur un raisonnement cohérent, qui assimile l'enfant à un être impuissant, que l'adulte doit guider, modeler à son image, la contrainte d'aujourd'hui étant le meilleur gage de sa liberté et de son bonheur de demain. Face à ces arguments, j'expose ceux qui justifient une éducation centrée sur l'enfant, et je peux recevoir en retour comme aujourd'hui, cette réponse ironique qui touche à l'absurde : « Si je revenais à l'école, je bouderais dans un coin de la classe, manifestant ainsi mon hostilité à l'individu plus grand que nous qui nous observerait du coin de l'œil, limitant ainsi ma totale liberté ! » Et l'on pourrait ajouter : à la limite, l'enfant n'est pas libre de venir ou de ne pas venir à l'école...

Voilà une absurdité qui est fort partagée. C'est celle dont on charge volontiers le concept de non-directivité, à la mode ces temps-ci, c'est celle dont pâtissent les lycées (en même temps que des insuffisances du pouvoir), c'est sans doute aussi celle dont parle R. Mallerin dans un récent article (1). Ce qui est à la mode est toujours superficiel et correspond souvent à une méconnaissance de soi-même et de ses vérités profondes puisqu'en y souscrivant, on s'abandonne au conformisme.

La pédagogie non-directive est en réalité bien autre chose qu'une mode et ce n'est pas non plus une vue de l'esprit ou un coquet verbiage. Il faut d'ailleurs regretter cette terminologie de caractère négatif qui l'apparente à la non-intervention. Un maître non-directif n'est pas un maître absent ; c'est au contraire un être particulièrement présent qui vit intensément sa propre expérience et celle du groupe. Or, comment établir et vivre une relation réussie si ce n'est en partageant intimement les sentiments, les intentions des enfants, en assumant au même titre qu'eux le travail quotidien ?

La non-directivité ne se résume pas à une observation des pulsions, tensions, conflits que vit le groupe, dont l'adulte dresse le constat, n'étant qu'un révélateur froid, mécanique, faussement scientifique.

Dans les résultats, y aurait-il une différence fondamentale entre une telle attitude et celle du pédagogue traditionnel qui ignore les drames de l'enfant, ses besoins essentiels, sa personnalité profonde ? En fait, l'un des buts d'une éducation non-directive est de dégager, de retrouver cette personnalité profonde.

(1) *Educateur* 17-18, juin 1972 : « Spontanéisme anarchique ou éducation coopérative ? »



Maryse, 11 ans, en arrivant en classe de perfectionnement, connaît son premier contact avec la pédagogie Freinet. C'est le genre de gosse, avec son minois agréable, qui provoque d'emblée la sympathie, s'attirant ainsi une certaine considération. Elle a sans doute bien besoin de cet attachement que je lui témoigne, de cette compréhension que je manifeste face à toutes ses attitudes pourtant si pénibles parfois ; je ne sais que penser : est-elle une mal-aimée à la maison ? Les échecs scolaires l'ont-elle à ce point perturbée ? En effet, elle se montre obséquieuse, manifestant une politesse exagérée, une docilité qui semble à toute épreuve, courant au devant des services à rendre. En un mot, elle a un fort besoin d'approbation.

Face à un tel comportement, l'éducateur peut adopter deux types d'attitudes :

— Il peut être indisposé par la conduite de l'enfant et l'exprimer de façon très nuancée. Même sans jamais formuler de remarque blessante, son attitude peut être négative, en ce sens qu'il n'accepte pas l'enfant et que celui-ci le sent.

— Ou bien, au contraire, il manifeste une considération évidente pour l'enfant, sans pour cela travestir ses sentiments de chaque instant, ce qui permet de retrouver, au-delà de ce vernis résultat de nombreux refoulements, la personnalité authentique.

Cette façon d'être est celle du maître non-directif qui adopte non pas une attitude neutre, ce qui est impossible et absurde, mais une attitude engagée totalement dans le devenir de l'enfant, lui permettant ainsi d'être vraiment lui-même. Il faut dans ce cas adopter un parti-pris et se reconnaître en lui. Chaque être humain est porteur de potentialités positives qui agissent comme régulateurs au contact de celles qu'on considère souvent à tort comme négatives et contribuent à son élévation, son épanouissement, lorsque les diverses composantes de sa personnalité peuvent s'exprimer.

Il s'agit là d'une des deux grandes conditions qui président à un enseignement non-directif : la qualité de la relation maître-élèves. On en parle beaucoup, mais on n'analyse sans doute pas suffisamment ce qu'elle doit être pour devenir une relation réussie au-delà des rapports amicaux superficiels et des résultats scolaires sanctionnables tout aussi illusoire. L'évolution des esprits et des aptitudes dans la classe passe d'abord par une révolution radicale : celle de la personnalité du maître. Une relation véritablement efficace est consécutive à la mise en question de l'éducateur par lui-même. Je pense que nous sommes rarement, pour ainsi dire jamais, des individus authentiques. Il ne s'agit pas directement de notre attitude en classe, avec les enfants ; il y a d'abord et avant tout ce que nous sommes à chaque instant de notre vie, face à nos proches et surtout face à nous-mêmes. Nombreux sont les sentiments profonds, véritablement nôtres, que nous n'exprimons pas, parce que refoulés, ignorés, ou

que nous ne communiquons pas parce que nous les estimons indignes de nous-mêmes. Or, il n'est pas possible d'être un maître authentique sans être véritablement soi-même, conscient de ses sentiments, de ses faiblesses, de ses ressources, de la nature et de la valeur exactes de ses expériences et du verdict qu'elles dictent, capable ensuite de communiquer tout cela naturellement, favorisant ainsi la rectitude des rapports entretenus avec les autres et l'épanouissement, le développement du Moi. Si nous pouvions nous connaître aussi intensément, et vivre en conséquence, il n'y aurait bien sûr aucune difficulté à se transporter ainsi dans sa classe, pour vivre en rapport étroit avec les enfants et s'influencer mutuellement. Cette notion d'influence réciproque revêt une grande importance : notre attitude fondamentalement authentique retentit sur l'enfant qui abandonne barrières et tabous et nous oblige, en retour, si nous sommes à son écoute, à reconsidérer constamment nos expériences, nos points de vue, à améliorer notre comportement. Être soi-même, cela introduit pour l'enfant et pour nous, une dynamique, une mouvance des richesses intérieures qui favorise l'élévation. Disparaissent alors toutes traces de paternalisme, de faux semblants, de démagogie. Étant un être congruent, j'exprime naturellement ma joie, mon enthousiasme, ma déception, ma colère, tout comme peut le faire l'enfant, sans composer, sans s'identifier à qui que ce soit. J'exprime les sentiments d'apparence négative (tels que la colère qui peut être l'expression d'un reproche) en les nuancant en fonction de l'interlocuteur, car être à l'écoute de soi conduit nécessairement à une compréhension accrue des autres qui interfère sur nos propres réactions.

Mais être vrai, dira-t-on, peut conduire au rejet d'un enfant qui nous est déplaisant, si tel est notre sentiment. Non, car l'option non directive s'accompagne d'un parti-pris que nous avons cité plus haut : chaque individu est considéré comme un être positif qui porte en lui toutes sortes de potentialités le rendant digne d'intérêt, de confiance. Ce qui conduit à lui manifester une attention chaleureuse, à se montrer réceptif, à l'accepter *totalemment*, dans toutes ses réactions, sans réserves. C'est la considération positive inconditionnelle telle que la définit C. ROGERS (1). Accepter la personnalité de l'autre, souhaiter qu'elle s'exprime sans contrainte ni gêne, tenter le plus possible de se placer du point de vue de l'autre, de comprendre emphatiquement sa démarche, permettre ainsi, par l'expression des sentiments et des besoins l'épanouissement, le développement, le changement de la personne. Se connaître et s'accepter dans tous les aspects de son expérience vécue est la condition d'un changement de la personnalité, c'est-à-dire de la perception qu'on a des êtres et des choses, et de l'activité créatrice qu'on engage avec eux.

Cette considération ne peut pas se manifester d'emblée, mais nous devons être convaincus que

(1) C. ROGERS, *Le développement de la personne*, Dumod.



chacun des enfants qui nous sont confiés dispose de pouvoirs créateurs latents ; l'approche progressive de la personnalité de l'enfant, de ses possibilités, nous entraîne à une considération toujours accrue qui se double d'une compréhension de plus en plus grande de ses réactions, de ses sentiments, de ses insuffisances, de ses blocages, de son expression.

Un article, paru dans la revue *L'Education* mais dont je n'ai malheureusement pas pu retrouver la trace, a relaté une expérience riche de signification qui a été réalisée aux Etats-Unis. Son titre, tout aussi éloquent : « Faut-il les aimer tous ? ». Des enfants, après avoir été testés ont été placés dans plusieurs classes : ceux qui étaient apparus en difficulté sur le plan scolaire furent présentés comme doués aux maîtres qui en avaient la charge, ceux qui semblaient présenter des facilités furent catalogués faibles. Il s'avéra que cette contrefaçon détermina une évolution insolite des enfants. Les « doués » déclinerent, les « faibles » s'améliorèrent nettement et dépassèrent les premiers dans leurs résultats scolaires. L'échantillonnage était varié, et l'expérience fut prolongée sur plusieurs années avec inversion des informations sur les enfants, je crois, sans rien changer au résultat initial. Cette expérience, qui ne visait certainement qu'à sanctionner l'évolution des résultats scolaires en fonction de l'intérêt porté par le maître à l'éduqué sans s'attarder sur l'étude de la personnalité, corrobore cependant la théorie de la personnalité de Carl Rogers qui affirme que l'individu ne peut atteindre un épanouissement optimum que s'il rencontre chez ses interlocuteurs considération et compréhension empathique. Ces caractères impliquent qu'aucun jugement de valeur ne doit être porté sur autrui pour ne pas dénaturer la relation, et sur ses expériences au risque de les rendre caduques. En effet, estime Rogers, toute expérience sur laquelle on porte un jugement de valeur ne participe pas normalement à la construction de l'édifice humain : si l'on rejette son expérience, l'individu ne peut la reconnaître comme sienne. Et juger favorablement, n'est-ce pas laisser supposer qu'on peut aussi condamner ? Voilà qui met en question les appréciations collectives que nous pratiquons dans nos classes : n'est-ce pas à l'individu seul de se juger ?

Voilà donc la relation telle qu'elle se conçoit dans un enseignement non-directif dont elle est la première condition. La seconde est dans *le libre choix des possibilités d'action*.

Si l'on permet à l'enfant d'être lui-même dans ses sentiments, dans ses pensées, dans son comportement, il faut en même temps qu'il puisse s'exprimer aussi librement dans ses actes. Nous devons mettre à sa disposition des activités, des techniques, des matériaux, une documentation, nous devons nous mettre nous-même à sa disposition pour lui fournir les renseignements dont il a besoin, mais nous n'avons pas à l'obliger à suivre des activités auxquelles il ne souhaite pas participer. Comme dans la relation développée ci-dessus, on aboutit à une prise de position individuelle. Ce faisant, la classe s'oriente

vers un système de vie en autogestion, au niveau individuel et au niveau collectif, chacun ayant à prendre des décisions de travail, tous ayant à tenir compte des décisions de chacun et des besoins de la collectivité.

Au moment où le groupe-classe est constitué, devient une réalité « physique », le maître sait qu'il est dépositaire de techniques, d'un savoir, et d'une *autorité*. S'agit-il, avant toutes choses, de transmettre ce savoir ? A mon avis, il y a bien plus important.

Le premier but de l'animateur, c'est de se décharger de son autorité, c'est-à-dire de ses tendances :

— A provoquer d'emblée le dialogue, ce qui le conduit à proposer des techniques, des activités qui ne sont pas l'expression des désirs des enfants, à transmettre sa vérité.

— A juger, donc à sanctionner les réactions incontrôlées des membres du groupe.

Par contre, il doit :

— Chercher à être le miroir des intentions, désirs qui émanent du groupe, visant à les traduire dans les faits, ou cherchant à expliciter les formulations imprécises dont il perçoit clairement le sens réel.

— Provoquer des prises de conscience individuelles qui conduisent à la connaissance de soi-même, ce qui est la première étape d'une véritable construction de la personnalité.

« *L'action suppose toujours un intérêt qui la déclenche, qu'il s'agisse d'un besoin physiologique, affectif ou intellectuel* » dit Piaget. Freinet souscrirait certainement totalement à cette affirmation, tout en pensant sans doute qu'il peut être artificiel de séparer ainsi l'origine de ces besoins, lesquels sont l'expression de la totalité de l'être, de sa puissance vitale. Mais lorsque les activités de nos enfants restent surtout collectives, lorsque leur libre choix est limité dans le temps ou dans la variété, sommes-nous certains qu'elles sont vraiment des expériences qui participent efficacement au développement de la personnalité, dont Piaget dit qu'il est « une équilibration progressive, un passage perpétuel d'un état de moindre équilibre à un état d'équilibre supérieur ».

Si nous désirons une plus grande adéquation au processus de rééquilibration, il nous faut laisser à l'enfant le choix de ses activités et de ses expériences, afin que l'expérience réussie s'intègre à son comportement. Nous qui faisons du tâtonnement expérimental la base de tout apprentissage réel, ne sommes-nous pas convaincus que seule une expérience personnelle (c'est-à-dire ressentie comme un besoin et réalisée de façon autonome) est facteur d'acquisition véritable, alors que l'expérience d'autrui n'est bénéfique que lorsqu'elle est ressentie comme un écho de la nôtre ? Ne devons-nous pas penser qu'il faut favoriser la multiplicité des expériences résultant d'un choix personnel ? Ce choix s'opère entre trois types d'activités :

— Activités basées sur la communication



entre les membres du groupe.

— Activités basées sur la création en groupe ou la création individuelle.

— Activités de rattrapage, individualisées, dues à l'intervention du maître ou demandées par l'enfant.

La tentative de définition de l'attitude du maître non directif tentée ci-dessus pourrait être reprise ici. Pour résumer, disons qu'elle veut favoriser le développement des personnalités dans une relation profondément aidante, en étant respectueux des choix et tâtonnements divers (prenant généralement la seule part aidante sollicitée par l'enfant), acceptant erreurs, hésitations, pertes de temps apparentes qui conduisent à une réussite authentique, en étant désireux de ne pas faire passer dans la pensée et l'œuvre de l'enfant ses idéaux d'adulte, désireux de favoriser un épanouissement qui se réalise dans des expressions différentes suivant les personnalités, en étant créateur soi-même.

Cette marche vers l'autogestion ne doit pas être un balancement entre l'adulte et les enfants, chacun proposant et imposant tour à tour ses initiatives, le maître étant pris de vertige devant les conséquences immédiates de son attitude non-directive et se réfugiant par réaction dans une rigidité sécurisante, transmettant ainsi son anxiété au groupe.

*« Notre position de responsable suppose que nous nous gardions de démissionner et de laisser faire, en nous invitant à rechercher le cadre des limitations par lesquelles la permissivité que nous instituons prendra ses chances en évitant une insécurisation excessive. Il nous faut consentir à peser notre poids réel, combattivement, mais en épurant notre activité des surcharges et des suppressions. »* (A. de Péretti).

Et il est certain que la recherche de ce style de vie communautaire est un long tâtonnement vécu avec les enfants, au cours duquel s'édicte les règles de vie collectives, facteurs d'éducation de la volonté, non pas d'une volonté abstraite et transcendante telle que la conçoit l'éducation traditionnelle, mais d'une volonté basée sur les tendances régularisées par les valeurs sociales auxquelles on a adhéré.

Dans ce contexte, le mode de travail s'oriente vers des activités en ateliers permanents, abandonnant la forme collective adoptée auparavant. La classe organisée en ateliers permanents procède à la fois d'activités individuelles et d'équipes, certains moments étant ménagés pour la communication, l'échange et l'information, moments souvent collectifs auxquels les enfants participent activement puisqu'ils répondent à un besoin, moments de socialisation indispensables à l'équilibre du groupe et de chacun. Cet éclatement de la classe, qui est valable pour tous les domaines, des activités de français à celles d'éducation corporelle, se caractérise par une grande souplesse, le but étant que les structures de travail libèrent toujours davantage l'enfant de ses blocages, sa participation à des travaux collectifs imposés (que ce soit par le groupe ou par le maître) étant toujours aléatoire. Cette organisation, mise

en place par le groupe, est sans cesse l'objet de sa critique, et va dans le sens d'un éclatement du cadre de travail favorable à la libération de l'expression qui devient thérapeutique.

*Trois mois se sont écoulés depuis la rentrée, et Maryse découvre sa véritable personnalité. Elle est agréable sans être jamais obséquieuse, capable de refuser de réaliser un travail qui ne lui convient pas, tout en s'engageant complètement dans les tâches qu'elle s'est assignées : elle rédige maintenant de petits poèmes, ordinaires, certes, mais qui commencent à dire ce qu'elle porte au fond de son cœur. Elle parle aussi de mieux en mieux, elle qui a des difficultés de langage qui semblent bien être le symptôme de son trouble de personnalité, d'origine scolaire.*

On a souvent dit de notre mouvement qu'il proposait surtout des techniques. Nous savons quoi penser d'une telle affirmation, et pourtant nous nous en affligeons volontiers. Mais, plutôt que s'inquiéter de ce qu'on pense de nous, ne vaut-il pas mieux porter nous-mêmes une analyse objective sur notre travail, et, si nos regards se tournent vers l'extérieur, que ce soit non pas pour découvrir les contrefaçons, les attaques indélicates, mais pour chercher des confirmations et un enrichissement. Notre mouvement ne s'est pas contenté de présenter des techniques, même si Freinet a toujours mis l'accent sur l'outil.

Pourtant, il est permis de se demander si cette priorité n'a pas valeur d'institution. Autrement dit, le mouvement n'a-t-il pas institutionnalisé des techniques ? N'est-il pas amené à imposer des techniques qu'on dit libératrices — et le fait est qu'elles le sont dans un certain contexte — mais qui peuvent devenir contraignantes si on en systématise l'emploi et si l'on fige le cadre institutionnel qui en assure le fonctionnement. En conséquence : sommes-nous bien sûrs d'être à l'écoute de l'enfant, de nous-mêmes, de notre expérience pédagogique ?

Je suis convaincu que l'autogestion pédagogique, synonyme de relation non-directive, représente la meilleure chance de développement pour l'enfant, parce qu'elle lui offre effectivement liberté et sécurité psychologique, loin de le livrer à ses impulsions destructrices. Aux côtés de la recherche sur les outils et les techniques, cet approfondissement peut sembler essentiel. C'est la raison pour laquelle un chantier de travail va poursuivre la recherche entamée il y a quelques années par la commission Enfance Inadaptée de l'I.C.E.M. Tous les camarades intéressés peuvent s'y joindre, en rédigeant le témoignage de leur expérience journalière, de leurs réflexions, de leurs lectures ; ces documents seront échangés entre tous les membres du groupe de travail. Que chacun s'engage avec la volonté d'apporter le maximum à l'entreprise par la densité et l'authenticité de son témoignage.

Écrivez-moi. Je vous adresserai les renseignements utiles.

Jacky CHASSANNE  
Miermaigne  
28420 - Beaumont les Autels



## Réflexions de René LAFFITTE sur l'article de Jacky CHASSANNE

Cet article est dense, fouillé, précis, dans l'analyse qu'il fait de l'attitude non-directive. Il est une prise de position individuelle.

Les idées, la théorie de C. Rogers, s'appliquent dans un domaine précis, dans un référentiel spécifique, celui de son lieu de travail, de la nature de l'échantillonnage sur lequel portent ses expériences, de son époque.

Elles rappellent certains aspects de l'attitude du maître Freinet. Cet article, plaidoyer pour une attitude non-directive, est une brève analyse des idées de C. Rogers. Il engage le dialogue, l'échange. Mais il me paraît nécessaire, pour que cet échange soit fructueux, de partir, et de revenir à notre pédagogie.

D'abord, je relève au passage, des affirmations d'ordre théorique, qui me paraissent devoir être discutées :

— « Or, il n'est pas possible d'être un maître authentique sans être véritablement soi-même, conscient de ses sentiments... »

C'est vrai, mais qu'est-ce que ça signifie ?

Psychoanalyse de tout le personnel enseignant ? Hum !

Auto-analyse ? Hum ! Hum !

Il me semble que la pédagogie Freinet, par l'ensemble de ses techniques, peut permettre de remédier un peu aux suites de ce théorème (voir plus loin).

— « ... Tout comme peut le faire l'enfant, sans composer, sans s'identifier à qui que ce soit... »

Grandir et croître sans modèle, sans identifications (momentanées, successives, supports, catalyseurs de déblocages, de progrès, etc.) ? Hum ! Hum ! Hum !

— « Voilà qui met en question les appréciations collectives... n'est-ce pas à l'individu seul, de se juger ? »

Mais :

— « ... Tous ayant à tenir compte des décisions de chacun et des besoins de la collectivité... »

A ce que je sache, la plupart des enfants ayant résolu un gros problème affectif (à part en cure analytique), peuvent dire merci, entre autre, au groupe où ils ont pu s'intégrer.

Mais je crois, qu'il ne faut pas prendre la discussion dans ce sens-là. Justement, à mon avis, si l'on peut relever plusieurs affirmations douteuses, c'est qu'on en reste au stade de l'analyse théorique. Et c'est en cela que réside le hiatus.

Notre position de maître-Freinet, nous met en position originale, car notre pédagogie ne postule pas simplement pour une attitude, mais elle met au point des outils, des techniques, des activités, qui sont de véritables outils et qui permettent justement,

par leur application, un certain type de relations. Vais-je retomber dans l'autre débat, infini, éternel, entre « outil » et « esprit » ? Non, encore une fois il sera stérile, tant que nous ne partirons pas, tant que nous n'analyserons pas notre situation, c'est-à-dire la vie de la classe Freinet.

Bien sûr, il faut se servir des outils d'une certaine façon, avec un certain « esprit », Freinet l'a dit maintes fois, sans cela on fait du dégât.

Mais nos outils, nos activités-outils, parce qu'ils sont des médiateurs de parole, des vecteurs, ou plutôt des axes portant les vecteurs des relations, permettent à chacun de parler, de se dire, de dire des choses importantes, qui seraient dangereuses, justement, s'il n'y avait pas des lieux, des moments, des outils, pour les dire, les entendre, et peut-être y répondre.

C'est cela qu'il faudrait analyser de plus près.

Va-t-on dire au nouveau venu : « Pour faire la pédagogie Freinet, il te faut avoir une attitude empathique, il te faut avoir résolu tes propres problèmes ? »

Si cela se révèle, à la longue, nécessaire, je ne postulerai tout de même, jamais pour une pédagogie d'élite, de « bons maîtres ».

D'ailleurs si beaucoup de camarades arrivent, en venant travailler dans les groupes départementaux à trouver une voie d'expression, de réalisation, de sublimation, n'est-ce pas aussi par l'intermédiaire d'un groupe où existent des outils, des activités-outils, etc. et qui permettent justement aux membres du groupe d'accueillir tout ce qui se dit, se fait ? (Il serait intéressant de pouvoir analyser le rôle joué, entre autres, bien sûr, par le bulletin départemental, par *Techniques de Vie*, par la *B.E.M.*, *L'Éducateur*, et d'autres outils de ce type, dans l'évolution du maître militant I.C.E.M.

Nous voilà hors de la classe ?

Peut-être pas, peut-être que nos classes sont véritablement des milieux de vie, de progrès, de dépassement, et que tout milieu de vie ressemble à un autre milieu de vie.

Mais il ne faut pas s'arrêter là, car ce serait éluder le problème. Je répète, il nous faut nous mettre à cette tâche, et partir de la classe Freinet, et ainsi, pourrions-nous peut-être, mieux cerner nos attitudes, y situer la non-directivité, la part du maître, etc. Et nous serons plus à l'aise pour définir le référentiel éducatif de nos techniques, pour définir, ou situer l'attitude et l'esprit... sans lettres majuscules, au début...

René LAFFITTE

---

Pour continuer le débat, quelques documents (Voir l'annonce dans *L'Éducateur* 9-10, p. 48) :

n° 7 — Vers l'autogestion (16,50 F)

n° 8 — La communication dans l'expression libre (6 F)

n° 9 — Essai de mesures de la créativité (8 F)



# A LA RECHERCHE DE LA "PEYRE-PLANTADE"

*Ce texte a été rédigé d'un seul trait, le soir même de la sortie dont il est question ici. D'où son aspect spontané auquel 4 ans après je n'ai rien retouché. Je revenais alors du service militaire, ce qui explique la date tardive de ma nomination : 1<sup>er</sup> novembre 1967. La découverte, le nez au vent, réserve bien des surprises pour qui sait saisir le hasard. En voilà un exemple, sans prétention que je dédie aux jeunes « profs parachutés » en territoire inconnu...*

Si les guides touristiques sont pour la découverte d'une région d'une grande utilité, le hasard a parfois des fantaisies particulièrement fécondes...

Ce jeudi 9 novembre le soleil de la Saint Martin m'attirait par une force irrésistible au dehors. Mais où aller ? J'étais nommé depuis 6 jours au lycée de Saint-Flour, et la région m'était à peu près inconnue. Enseigner la géographie à des Cantalous qui en savaient plus que moi, je trouvai cela à la fois cocasse et irritant !

J'optai donc pour le château d'Alleuze, mine féodale, haut-lieu des Routiers pendant la Guerre de Cent-Ans. Et le hasard se présenta dans St-Flour sous la forme d'un panneau « Route déviée ». A la sortie de la ville, sur la « mauvaise » route donc, j'hésitai, puis un nouveau panneau « Château de Saillant, site » me décida. Quatre kilomètres plus loin, au milieu d'une vallée, ce fut une vision de conte de fées : un étrange château-fort, entièrement conservé et perché sur un éperon basaltique. Et puisque le hasard faisait si bien les choses, pourquoi ne pas continuer ?

En arrière du château, je découvris une splendide cascade qui entaillait une coulée de lave et se jetait dans une énorme « marmite » de 50 m de haut et de 100 m de rayon. Un spectacle aussi grandiose n'est pas rare en pays calcaire ; mais en pays volcanique, il y a de quoi surprendre le touriste le plus blasé. La route s'élevait ensuite jusqu'à Talizat d'où l'on découvrirait un horizon immense jusqu'au massif cantalien déjà saupoudré de blanc.

Je me repérai sur la carte Michelin et mon attention fut attirée par un « dolmen » signalé à côté de Talizat au lieu-dit « Peyre-Mantade », dont l'étymologie était limpide. Comme je ne voyais rien de la route, des paysannes me le signalèrent dans la côte en l'appelant « Peyre Plantade ». J'escaladai la pente, et parmi les pâturages je trouvai la délicate gentiane ciliée, encore en fleur à cette époque avancée. Mais pas de Peyre Plantade !...

C'est alors que j'avisai un vieux paysan à moustaches qui gardait un beau troupeau de « blanches et noires » (vaches hollandaises qui se répandent de plus en plus dans la montagne). La conversation partit, à bâtons rompus, et j'en appris autant en cette demi-heure de causette qu'en un après-midi de lecture.

La terre : « C'est bien maigre par-là ; y a que la pierre en dessous ; on peut même pas faire de regain. Mais plus bas, vers la médaille (1), on cultivait des lentilles, les meilleures de la région. »

Et ainsi j'apprends qu'on cultivait des lentilles à 1 000 m d'altitude, alors que dans ma naïveté de géographe je croyais qu'elles venaient toutes du Puy...  
« Oh, mais, « ils » ne nous les payaient pas bien cher ; on n'en fait plus ; tout est en herbe ; « ils » en font venir de Beauce et d'ailleurs, ils les mélangent... »

Puis, on vient à parler du remembrement qui, à l'entendre, ne lui a guère été profitable : on lui a « pris » de bonnes terres fumées, pour lui donner des pâtures empierrées. Il a tout déroché au tracteur, et les cordons d'épierrement témoignent que « ça a été du travail » !

On parle aussi des vaches, de leur rendement ; des « gros » du village et de leurs nouvelles méthodes ; de la laiterie coopérative qui écoule le lait.  
— Ça marche, cette coopérative ?  
— Oui, mais on y comprend rien. Et puis, ils écrèment le lait, ça ne fait pas de la bonne fourme...  
Le vieux m'entretient encore de son blé qui « fait 45 balles (2) à l'hectare », ce qui en montagne paraît plutôt étonnant.

Que devient la Peyre Plantade là-dedans ? Pas grand chose en vérité, car il s'avère que c'est une simple pierre fichée dans un pré et plus ou moins basculée. Je ne ferai même pas le détour en redescendant, car le plus grand mérite de cette pierre... c'est de m'avoir fait rencontrer ce paysan avec lequel j'ai passé quelques moments passionnants. Bien sûr, il y a « à prendre et à laisser » dans ce qu'il m'a dit, et je ne manquerai pas d'aller rendre visite aussi à l'ingénieur des services agricoles qui est mon voisin. Mais à travers les remarques de ce vieux montagnard, parfois sceptiques mais jamais dénuées de bon sens, j'ai découvert à la fois des problèmes que j'ignorais et une certaine mentalité... bien auvergnate celle-là !

Marc PRIVAL  
CES, 63 - Cournon

(1) Champ dans une combe, je suppose.  
(2) Quintaux.



# NAISSANCES FORTUITES D'ENQUÊTES ENREGISTRÉES

Raymond DUFOUR

Parmi d'assez nombreuses occasions d'utiliser le micro au lieu du bloc-notes (pour les enquêtes plus ou moins « sauvages » que nous tentions : moi et mes élèves d'abord, mes élèves et moi ensuite, puis quelquefois les élèves seuls), je vais présenter deux exemplaires qui peuvent apporter des éléments significatifs : Le rémouleur (interview d'un adulte par des enfants), puis Les écrevisses (interview d'un enfant par d'autres enfants).

Dans les deux cas la non-intervention du maître, surtout au moment de la prise de son, a été de règle. L'expérience avait déjà prouvé, à l'époque que *sa seule présence était nocive*, à partir du moment où les élèves avaient maîtrisé suffisamment la technique.

Voici l'histoire de la bande *Le rémouleur*.

Un matin, la sonnette d'un rémouleur forain habitant la ville voisine (Beauvais, 5 km) et circulant à pied dans les environs, retentit sous les fenêtres de la classe. L'actualité devant être exploitée à chaud, le maître, sans doute avant les élèves — mais le réflexe micro était depuis longtemps entré dans le comportement de tous, décide de porter quelques ciseaux et couteaux au meulage et d'enregistrer l'opération. D'une part pour avoir la sonnette, qui sait aussi la chanson ? et le bruit de l'acier sous la morsure de la pierre... Aucune idée préconçue de recherche d'information, de documentation...

Pour faciliter les choses, et ne pas déplacer le magnétophone, on invite le brave homme à s'installer dans la cour. L'équipe prévue au planning — elle a de la chance celle-là ! — installe le matériel, branche les fils : micro par la fenêtre, magnéto à l'intérieur, haut-parleur ouvert : on pourra se voir mais on n'aura pas l'intervention malencontreuse de l'effet *Larsen*. Le manipulateur est à son poste, le porteur de micro peut faire le compte à rebours 5...4...3...2...1...0 !... il va diriger le micro tantôt vers les interlocuteurs, tantôt vers la meule, les bielles, les pédales, etc. et les questions arrivent et les réponses viennent, et la conversation suit son cours, naturellement : ça tourne rond et nous n'en perdons pas une miette, j'allais dire une limaille.

La prise de son faite, on procède à l'écoute de la bande, tout le monde rentré dans la classe. A noter que le rémouleur répète de vive voix les réponses qu'il a déjà données quand il réentend les questions... L'idée vient de reprendre cette fois, en silencieux, dans la classe quelques séquences de l'interview, mais sans le bruit d'accompagnement de la meule.

Les deux versions, très sommairement débroussaillées, furent envoyées aux correspondants, en sollicitant leur avis. Ce fut la version « à l'air libre » qui — avec sa musique d'environnement — emporta la préférence. Une seule séquence de la version « intérieure » fut conservée dans le montage définitif.

## LE FORTUIT DANS L'ETUDE DU MILIEU

*La pêche aux écrevisses* a été encore plus purement, une création d'équipe enfantine, sans intervention adulte. L'équipe « de correspondance sonore » s'isole dans la petite salle du secrétariat de mairie avec le magnéto complet. Trois élèves seulement : Gilles, le héros de l'aventure « celui qui a pêché les écrevisses... », Christian, manipulateur de l'appareil, s'exprimant avec difficulté, Martine, la timide qui ne parle que rarement devant les autres et surtout pas devant le maître.

La classe se déroule (normalement ?) à côté. On entendra la rumeur sur la bande. Mais l'activité ne sera pas perturbée pendant le quart d'heure de l'entretien enregistré dont rien n'aura transpiré avant l'écoute collective.

Et Gilles, pour son correspondant, mais aussi pour tous, va narrer ses débuts dans la capture à la balance du crustacé d'eau douce, et répondre aux demandes d'explications de ses équipiers. Les questions sont nécessaires, car le sujet est neuf, l'animal inconnu,





Photo Nicquevert

la technique hors du commun, et la gastronomie insolite ! Les réponses de Gilles vont satisfaire les demandeurs, bien que les informations et la connaissance qu'il a soient peu précises et peu orthodoxes...

La bande obtenue sera écoutée par la classe et envoyée telle quelle aux correspondants. Pas de montage, presque pas d'intervention des ciseaux.

Contrairement à une « chasse aux escargots poitevins » (lumas) reçue quelques années auparavant et qui avait déclenché un dialogue sur les techniques de ramassage, les mœurs des gastéropodes, et surtout les utilisations gastronomiques réciproques de Chavagné (79) et Aux Marais (60) ; pas d'écho pour les écrevisses. Il reste que ce flash peut être plus riche d'humour involontaire aux oreilles adultes que de retentissement documentaire pour les enfants.

Mais qui sait si ce moment privilégié de vie n'a pas été inscrit profondément chez les acteurs et s'il n'aura pas eu des répercussions ?

R. DUFOUR  
Goincourt, 60 - Beauvais

*Les deux enregistrements cités appartiennent à la sonothèque coopérative tenue par René PAPOT, Chavagné, 79260 - La Crèche.*



## LE MASSACRE DES INNOCENTS

Un chalet mal situé englouti par une avalanche, un car de ramassage qui se retourne, un dancing-piège meurtrier, un C.E.S. qui flambe et s'écroule comme un château de cartes. Depuis quelques années combien de catastrophes ont eu pour victimes des enfants ou des adolescents ! Comme on ne peut admettre que la fatalité ou la malveillance les prennent délibérément pour cibles, force est de reconnaître que ces jeunes sont les victimes spectaculaires d'un système, d'une politique de la jeunesse qui en sacrifie bien d'autres. Après tout ce chalet, ce car, ce dancing, ce C.E.S., c'était bien suffisant pour des jeunes qui obligent l'Etat à dépenser tant d'argent si précieux ! Songez aux millimètres d'autoroute qu'on pourrait construire avec le prix de chaque classe créée par nos généreux gouvernants !

Il n'est paradoxal qu'en apparence de voir ceux qui regrettent le plus les dépenses pour la jeunesse, lutter farouchement contre toute mesure risquant de freiner la natalité : un système de gâchis a besoin du nombre pour sélectionner et éliminer sans péril ni remords.

Comme tout le monde, j'ai appris avec effarement l'origine de l'incendie de la rue Pailleron, mais mon indignation ne dévié pas de son but premier, bien au contraire. L'irresponsabilité dans laquelle on maintient le plus longtemps possible des adolescents, y compris pour l'orientation qui devrait décider de leur vie, l'ordre répressif qu'ils subissent, tantôt brutalement, plus souvent de façon insidieuse et feutrée, ce mépris général qui leur refuse de participer à la moindre véritable décision et même à la moindre discussion authentique, ce système en pleine décomposition dont les adultes sont bien souvent les victimes et les complices, tout cela ne peut aller sans provoquer des réactions irresponsables et parfois tragiques.

Nous ne tarderons pas à voir se manifester les tenants de la répression. Ils ne demanderont sans doute pas de condamnations capitales mais on a beaucoup plus de risques de mourir dans les prisons françaises si l'on n'a pas été condamné à mort. Vous les entendrez, les mêmes qui en 46 avaient pour premier réflexe de bombarder Haïphong, ceux qui en Algérie ne connaissaient que le quadrillage des Aurès, sans vouloir admettre qu'une ère venait de s'achever.

Souhaitons que les semaines qui viennent posent, dans des termes politiques nouveaux, le combat de décolonisation de la jeunesse dont 1968 a connu les premières explosions, mais dès maintenant affirmons notre présence dans cette lutte qui sera le problème fondamental de la fin du siècle.

Un seul et même camp rassemble les victimes et les révoltés, nous ne supporterons pas que les jeunes n'aient pour choix que de subir douloureusement ce qu'on leur impose, de tourner contre eux-mêmes leur révolte et leur dégoût dans le suicide ou la mort lente de la drogue, ou de se dresser désespérément, aveuglément contre ce qui les écrase. Nous sommes délibérément de ce camp-là, dussions-nous être, une fois de plus, insultés par ceux qui font profession de l'absurde mais impardonnable massacre des innocents.

Michel BARRE  
(le 11 février 1973)