

EDUCATEURS EN QUESTION

Quatre camarades de l'Ecole Moderne s'interrogent :
Jacotte et Moïse GOURAUD,
Jacqueline et Jacques CAUX

● Dis-moi... Ce fichier d'orthographe, pourquoi ? Pourquoi faites-vous des fiches sur l'apostrophe, sur le ENT, etc.

● Mais... on en a besoin dans nos classes, c'est un besoin général, nous n'avons pas assez d'outils. Et puis, ce fichier, il sera mieux que l'ancien, il n'en aura pas les défauts : l'enfant n'y travaillera pas par comparaison, mais seulement par analogie...

● Mais pourquoi ce besoin soudain ? Moi, je crois que c'est finalement secondaire.

● On peut faire de la pédagogie Freinet sans fichier d'orthographe.

● Oui, mais quand nos gamins partent en 6e, on nous reproche...

● Ce n'est pas une raison d'ordre pédagogique...

● Faut pourtant trouver un moyen. Autrefois, il y avait 10 heures de français à l'école dont 8 heures d'orthographe et 2 heures d'expression orale. Aujourd'hui c'est inversé. Il est normal que les enfants soient plus faibles en orthographe.

● Il n'est pourtant pas encore prouvé que plus un enfant fait de l'orthographe, plus il est fort.

● Il y a pourtant des mécanismes à apprendre.

● Quel est le seuil ?

● C'est la sixième.

● Encore une fois, ce n'est pas une raison valable. Tu ne peux justifier ainsi une action pédagogique.

● Et encore, pourquoi ce besoin d'outils et de techniques ? Pourquoi ajoute-t-on sans cesse des outils ? Pourquoi cette course à l'outil ? Aux outils ? Pourquoi ne supprime-t-on pas les anciens outils ?

● On le fait.

● Si peu. Regarde le catalogue.

● C'est le nouvel outil qu'on vend.

● Mais pourquoi cette course à la technique ?

● Parce que cela répond à un besoin de l'enseignement individualisé.

● La pédagogie sera plus efficiente si les outils sont meilleurs.

● Pourtant, ne pourrait-on pas faire œuvre pédagogique sans outils ?

● Je pense que oui, mais il faudrait que ça change derrière.

● Qui ?

● Le premier cycle.

● Ta réaction est normale, mais seulement au niveau du C.M.

● Oui, parlons plus en général. Peut-on sauver l'essentiel de notre pédagogie sans nos outils ?

● La pédagogie Freinet ?

● Oui, si l'effectif est peu nombreux et si on se fait ses propres outils.

● La stagiaire qui est venue l'autre jour dans ma classe, elle a vu tous les outils... et elle a dit : « Moi qui n'ai rien, qu'est-ce que je vais pouvoir faire ? » Elle était affolée. Pourtant, au niveau des petits, les outils sont réduits, ne servent pas toujours.

● Ce ne sont pas les outils qui feront marcher ta classe. Ce sont les relations instaurées. C'est d'abord une question d'esprit.

● Il y a un danger. On peut se cacher derrière l'outil ; cacher tout ce qui n'est pas clair en soi, pour soi, ce qui n'est pas expliqué.

● Abondance d'outils ne nuit pas. Savoir les utiliser au bon moment.

● Mais l'outil ne devrait naître que de la nécessité ressentie pour l'enfant à un certain moment et dans un certain lieu.

● Il faudrait tout bazarder à chaque rentrée...

● Il reste tout le domaine des relations avec les enfants. Moi, je ne vois pas cette nécessité première des outils avec les petits. Les grands sont plus conditionnés que nous.

Tu vois, quand on avait programmé les B.T... eh bien, maintenant les bandes sont dans un coin. On s'en sert quand on en a besoin. C'est pas souvent et je dois tout refaire à chaque fois selon le besoin actuel de cet enfant-là. Les enfants ne sont jamais les mêmes, ni ce qu'ils demandent.

● Chez les petits, le principal outil, c'est l'affectivité.

● Mais c'est un outil très délicat à manier... On peut se tromper.

● Bien sûr, pourtant les outils ne remplaceront pas cela.

● C'est pourtant ça la pédagogie Freinet. Ça peut être très chaleureux, ou autre chose.

● Moi, dans ma classe, l'affectivité est un énorme moteur, mais le groupe, à partir d'un certain âge, devient très directif. Les règles deviennent très dures. C'est de l'affectivité négative.

● Pas forcément. Une contrainte nécessaire et positive à ce moment-là, et qui peut être structurante.

● On sait que les garçons de 10 ans ont besoin de cadres — assez rigides — pour pouvoir s'affirmer. Un garçon dans un milieu insuffisamment structuré peut être perdu.

● Ça, c'est important par rapport à ce qu'a dit Freinet. Freinet ne disait pas ça.

● Oui, il s'agit de nouvelles données au niveau relationnel. Mais notre pédagogie est une pédagogie de l'outil.

● C'est une question de priorité.

● Pourquoi Freinet donnait-il cette priorité à l'outil, alors qu'il montrait que sa pédagogie était d'abord une nouvelle relation à l'enfant ?

● Il voulait en faire une pédagogie populaire ; il voulait faire un mouvement.

● Le contexte a changé. De son temps, il n'y avait pas d'outils.

● Oui, mais tous les ans, il sortait quelque chose.

● Aujourd'hui encore.

● N'est-ce pas de la consommation ? N'est-ce pas du rabâchage ? Avons-nous, depuis la mort de Freinet, sorti de **nouveaux** outils ?

● Hier, tu disais : « Il faut faire des fiches parce que l'I.C.E.M. le demande. » Alors, ton moteur, c'est la pédagogie ou la production au niveau de la C.E.L. ?

● On arrive à créer des outils dont nous n'avons pas tellement besoin.

● C'est ce que j'ai senti hier soir : tu n'as pas tellement besoin de fiches d'orthographe.

● On nous le demande, alors, on le fait.

● Ce sera utile pour les classes traditionnelles.

● Et l'engagement coopératif ?

● Y crois-tu ?

● C'est de la coopération au deuxième degré. De la coopération sans retombées pour nous — sauf qu'on travaille entre copains.

● Il faut sérier : tu n'as pas besoin d'outils directement pour la classe. L'I.C.E.M. te dit : « Les camarades ont besoin de tel outil. » Alors, tu le fais, vous le faites. Qu'est-ce que ça veut dire ? Il n'y a pas de véritable sondage. Qui c'est l'I.C.E.M. national qui décide de l'opportunité d'une fiche sur l'apostrophe ? Il n'est pas vrai que, sur 10 000 adhérents à l'I.C.E.M., 7 000 ait demandé une fiche sur l'apostrophe.

● Un instituteur de l'Ecole Moderne a-t-il vraiment besoin de fiches d'orthographe ? N'est-ce pas une sécurité qu'il cherche ? Ne peut-il faire ces fiches lui-même ?

● L'I.C.E.M., alors, n'est-il pas en train de devenir une institution, quelque chose qui fonctionne à l'image d'une bureaucratie — pour soi-même fabrique et distribue, avec des idées préconçues, ce dont on a soi-disant besoin dans les classes ?

Est-ce vraiment de cela qu'a besoin l'enfant 1974, le maître 1974 ?

A avoir un catalogue comme le nôtre, on empêche l'envie, le désir de naître. On gave l'enfant. Il dit (ou l'on croit qu'il dit) : « Je veux, j'ai besoin... — Oui, mon petit, voilà. »

● Alors, pas trop d'outils. Sinon, plus de faim. On avance quand on a faim.

● L'an dernier, Olivier a fait une conférence sur les marais salants. Il a voulu faire des expériences sur l'évaporation, chercher tout ce qui s'évapore. J'ai regardé dans le fichier, la fiche ne parlait que de l'évaporation de l'eau. L'enfant n'était pas satisfait. Mais ça lui a donné une certaine méthode de recherche. Et quand il n'y a plus rien, il y a tout le champ de la libre recherche. Je ferai peut-être une autre fiche.

● Dans le domaine d'une certaine relation à l'enfant, introduisez-vous une attente ?

● Bien sûr. Hier, à l'entretien, on parlait de la foudre. Quelqu'un a dit : « La foudre tombe dans la terre et ressort sept ans plus tard. » On a parlé. Il n'y a pas eu de réponse. Alors, la fillette a dit : « Je chercherai cet après-midi. » Il y a une attente, car les enfants voudraient une réponse immédiate.

● Oui, mais cette attente doit déboucher sur une action.

● Ah, on ne sait pas. L'action n'est qu'un débouché palpable. En fait, ça peut déboucher sur autre chose et ressortir longtemps après.

● Ça peut aussi ne pas ressortir ; être intériorisé, sublimé, etc.

● De toute façon, l'attente est bénéfique.

● Le temps qui s'écoule entre la demande et la réponse est nécessaire.

● Pas toujours.

● Ah ?

● Je n'ai pas d'exemple. C'est difficile.

● C'est dans leur attitude. On voit — je vois — qu'ils veulent quelque chose et tout de suite.

● C'est affectif. Ils cherchent quelque chose de direct de toi à eux. Mais qu'est-ce qui les intéresse alors ? L'objet même de la réponse, brut, extérieur ? Ou ce lien qui se tissera pendant la réponse, par la réponse, après la réponse ?

● Je ne sais pas... Moi, quand je suis dedans, dans ma classe, à ce moment-là, j'ai l'impression, je ressens que le gamin me presse, me pousse jusque dans mes derniers retranchements, pour que je leur sorte...

● Et toi, qu'est-ce que tu fais ?

● Je ne sais pas. Quelquefois je dis, quelquefois non.

● Mais il y a deux sortes d'attente. Une attente de savoir, de connaissance. Très facile à différer, celle-là. Pas au même niveau que ce que tu viens de dire. Et une attente d'un tout autre ordre.

● On peut revenir à ce que nous disions tout à l'heure : si on supprime l'outil, reste la relation. Mais s'il ne reste que la relation, ne sera-ce pas un gros danger d'enfermer et le maître et l'enfant dans cet échange réciproque et unique de demandes et de réponses ? Ce qui permet l'attente de cet ordre, ne serait-ce pas justement l'outil ?

● L'outil ne permet pas l'attente, mais une médiation.

● L'outil est ce qui se place, ce qui s'interpose, entre l'enfant et toi au niveau affectif.

● Lorsque il y a une demande directe entre l'enfant et le maître au niveau affectif — et l'expression de cette demande peut être n'importe quoi, par exemple, est-ce que la mer fait des vagues — on sent autre chose sous les mots mêmes : l'intonation, le fait même que ce soit pressant... Si on n'a pas d'outils, on n'a plus que son affectivité pour déterminer une réponse. Sans outil, on n'est que la proie des demandes affectives. Qu'est-ce qui permet d'attendre ? L'outil.

Si tu lui réponds tout de suite, il est comblé. La communication directe demandée est satisfaite. Personne n'existe plus, sauf nous deux — l'enfant et le maître.

Si tu lui réponds par le détour de l'outil — ou du copain — tu te désimpliques, tu le forces à se désimpliquer.

● Si l'enfant le veut. Car si c'est à **toi** qu'il demande, il n'a rien à faire des autres.



Photos X. NICQUEVERT



- Ça dépend comment c'est dans ta classe. C'est pas toujours à moi qu'il demande.
- C'est difficile pourtant ; on ne peut sans cesse envoyer quelqu'un au fichier ou autre part — ni être sans cesse dévoré.
- La solution est peut-être de ne lui apporter que des réponses qui ne le satisfassent pas entièrement.
- Oui, si tu es maître de toi et de ta réponse à ce moment-là.
- Une réponse qui ouvre sur autre chose. Qui le tire de sa quête de symbiose.
- Oui, j'ai un gamin, Hervé, qui me demande beaucoup. Et il est infect en ce moment.
- Bien sûr, il te veut, toi ; et tu donnes autant aux autres qu'à lui, il est frustré.
- Revenons. Notre premier outil est l'affectif. Qu'est-ce que ça veut dire ?
- C'est plutôt un moteur.
- Qu'est-ce que ça veut dire ?
- Ah ! t'es dur, toi.
- Non, on touche un point important. Qu'est-ce que cette part du maître ?
- Quand je suis dans l'action, je me le demande et je suis dépassée ; je n'arrive pas à analyser.
- C'est forcé. ?
- Pour mon fils, j'ai jamais rien vu.
- Bien entendu, qu'y a-t-il d'autre à voir en dehors du fait indubitable que tu sois sa mère et lui ton fils ?... Mais cette relation à l'enfant dans la classe ?
- Au niveau de l'enfant, il y a l'affectivité, la motricité, la représentation intellectuelle.
- Et alors ?
- Ben oui, l'affectivité est le plus difficilement quantifiable.
- Oui, quelle est-elle, pour toi ?
Un père avec son fils est une chose,
Un fils avec son père en est une autre,
Deux copains, une autre encore.
Bon, et toi, avec l'enfant ? Quel type de relation te lie à l'enfant ?
- (Beaucoup d'hésitations.)
- On n'arrive pas à le démêler parce que c'est inconscient.
- o Qui es-tu ? Une mère, une sœur, une copine, quelqu'un d'extérieur apportant un savoir ?
- J'ai eu conscience, quand j'ai eu Olivier dans ma classe, que j'étais comme une mère avec chacun. Trop comme une mère, et c'est pour cela qu'Olivier en a souffert.
- Que demande la mère dans la classe ?
- Le petit Jean-Luc, quand il est vers moi — c'est peut-être lui, c'est peut-être moi — j'ai l'impression qu'il a besoin que je sois avec lui. Quand un autre parle, etc., je le prends sur mes genoux, etc. C'est comme ça. Je m'en occupe comme ça.
- Oui, tu dis bien ce que tu **donnes**. Que lui demandes-tu ?
- Moi ?
- Oui.
- Au gamin ?
- Oui, comme la mère que tu dis être.
- Je ne sais pas ; je n'ai jamais réfléchi à ce que je leur demandais, aux gamins.

- C'est pourtant normal que tu leur demandes quelque chose.
- Je ne sais vraiment pas. J'attache beaucoup d'importance à ce qu'on soit bien, tous ensemble.
- Non, qu'est-ce qu'une mère demande ?
- Je ne sais pas ; je crois que je leur demande, en retour, une affection ; beaucoup d'affection.
- De t'aimer ?
- Oui, de m'aimer. Parce que tous les gosses qui arrivent le matin en m'embrassant, et qui repartent le midi... et qui... je pense peut-être qu'ils l'ont senti, les mômes.
- Ça, c'est important : la demande d'amour dans la relation pédagogique.
- Cela n'existe-t-il qu'au niveau des petits ?
- Mais non, moi, mes petits, j'en ai qui courent embrasser Moïse. Je ne dois pas leur suffire, moi.
- Heureusement ! Tu n'es pas à la fois un homme et une femme ; ni, à la fois, un père et une mère.
- Oui, mais depuis qu'on travaille ainsi, en classes décloisonnées, Hervé me demande souvent : « Je peux aller travailler chez le maître ? »
Tu vois ?
- Oui. L'autre jour, on inventoriait toutes les questions que le maître pouvait poser en fonction du moment de l'intervention. Tu peux poser des questions avant, pendant, après la recherche. Selon la question que tu lui poses, tu vas induire. Ce n'est pas conscient pour le gamin.
- Oui, tu manipules.
- Je manipule.
- Or, bien des maîtres ne sont pas conscients de cette manipulation. Selon la manière avec laquelle tu poses la question, tu changes la réponse possible.
- Il ne faut pas se leurrer. Crois-tu qu'une éducation quelconque puisse se passer de manipulation ?
- Non.
- Mais il faut savoir ce que l'on manipule.
- Justement, quand on te demande la nature de ta relation, jusqu'à quel point tu vas... là où tu ne réponds pas, c'est justement celui de ta demande, donc celui de ta manipulation.
- D'accord.
- Mais je dis : ça ne fait rien, car c'est cela, l'éducation.



- Une classe Freinet, est-ce que ça se borne à recréer une situation familiale ?
- Non.
- Pourtant, si tu te réfères à Freinet, il dit : « Faites comme les mamans. »
- Oui.
- C'est bien explicite. Est-ce que cette relation, défendue, prônée par Freinet, relation maternante médiatisée par des outils, fait-elle vraiment progresser l'enfant — ou simplement, est-ce clair pour vous ? Est-on d'accord sur le fait que notre relation soit une relation maternante, que ce soit un maître ou une maîtresse ?
- Forcément, mais il faut faire la part des choses.
- Non, pas forcément. Tu vas chez untel, il n'est pas maternant, ni paternant ; il n'est pas ça. Il est l'incarnation d'une justice et d'un savoir.



Photo X. NICQUEVERT

- Oui, mais ce savoir, il va le donner à tous.
- Mais comment s'en sort l'enfant, face à ce savoir ?
- Et nos enfants, comment s'en sortent-ils, face à cette relation ?
- Lesquels parviennent le mieux et le plus vite à l'autonomie ? Car on nous a fait le reproche d'infantilisme, de garder les enfants dans leur enfance, en prolongeant la situation maternante. Bien sûr, ce sont nos opposants qui disent cela. Mais de notre côté, il faudrait clarifier.
- Le sait-on ? Continue-t-on ? Pourquoi ?
- Et si un enfant, à tel âge, avait besoin d'être contraint pour qu'il puisse s'opposer et s'affirmer ? Et si à tel autre âge, il avait besoin de plus de liberté ? Avons-nous introduit ces harmonisations de notre relation pédagogique ? Nous disons : « enseignement individualisé ». Et si nous devons dire : « relations individualisées » ?
- Peut-être le faisons-nous intuitivement ? Mais comment alors nous gardons-nous de l'erreur ? Et si nous fragilisions ? Simplement par manque de connaissances scientifiques ?
- Dans notre étude sur la créativité, nous avons vu que — statistiquement — dans la même pédagogie Freinet, avec un même maître, les filles réussissaient mieux que les garçons. Cela ne se produit pas en pédagogie traditionnelle. Il arrive même parfois que les garçons y dépassent les filles ; chez nous, jamais. Alors ?



Et si notre pédagogie aidait moins les garçons que les filles de cet âge ?

- Il faudrait aller au fond des choses. A quoi tient ce besoin de cadres chez les garçons ? Cela vient de l'enfant ou de la société ?
- On ne sait pas.
- Peut-on, en classe, avoir une attitude différentielle ? Est-ce compatible avec la pédagogie Freinet ? Est-ce compatible avec toi ?
- Je ne sais pas. J'ai toujours eu beaucoup de filles.
- Différencies-tu les sexes, dans ta classe ?
- Oui, c'est forcé !
- Moi, vois-tu, je ne faisais pas tellement de différence.
- Quelles sont tes plus grandes réussites ?
- Quand le groupe-classe a une grosse importance, on a l'impression que les enfants ne sont que des éléments plutôt indifférenciés quant au sexe, les différences ne semblent pas venir de là.
- Quand il y a beaucoup de filles, les problèmes de garçons surgissent.
- Tes plus grandes réussites ?
- ...
- Réussites d'enfants. Sans réfléchir.
- Michèle, Jacqueline... Anne-Marie...
- 3 filles. Je constate.
- C'est normal.

- Ne culpabilisez pas. Moi-même, c'était pareil. C'étaient des filles.
 - Il y a quand même quelque chose qui parle là.
 - Et Jacqueline, qui est une fille, si elle pointe ses réussites, ce sont aussi des filles. C'est tout. C'est cela notre personnalité. Ne tirons pas de conclusions hâtives. Mais si l'on tente de généraliser au niveau de l'Ecole Moderne, je crois que, si l'on faisait un calcul statistique, nous parlerions surtout de réussites de filles. Ce qui n'empêche pas qu'il y ait des garçons, bien sûr. Cela signifierait tout simplement que notre relation est d'abord maternante.
 - Dans la classe de G., on voit surtout des réussites de garçons.
 - Oui, et sa classe travaille surtout en étude du milieu.
 - Chez nous, c'était surtout l'art enfantin.
 - C'est bizarre. Toi, Moïse, à l'Ecole Moderne, tu as l'image d'un maître surtout orienté vers la technique, d'une classe travaillant beaucoup en étude du milieu, en mécanique de toutes sortes. Pourtant, quand je suis venu dans ta classe (tu n'y étais pas) ça a très bien marché avec tes enfants. Eh bien, j'ai eu nettement la perception d'une classe littéraire et artistique ; dominantes féminines justement.
- Et quand je te l'ai dit, tu m'as répondu non.
- Et avec Jean, qui est un scientifique, un vrai, quand vous avez voulu faire une expérience de correspondance dans le domaine scientifique, par deux fois, vous n'avez pas réussi.
 - C'est comme Jacques. Il a dépouillé tous les textes libres de ses gamins d'il y a quelques années. Eh bien, ses pauvres gamins, ils se sont tous essayés à l'imaginaire. Les garçons qui n'en avaient pas envie, les filles qui réussissaient si bien...
 - Oh, les pauvres gamins, les pauvres gamins...
 - Ils se sont tous essayés au poème.
 - Oui, c'est moi qui induisais, ou par fille interposée. Et je ne m'en rendais pas compte.
 - Et pourtant, ça peut être positif pour eux.
 - En tout cas, tous cherchent la satisfaction.
 - Mais il faut le savoir.



- Ce qu'on cherche avec nos enfants normaux, c'est une contestation réussie. Pas celle dans laquelle s'est enfermé l'inadapté ou le débile.
- Quelle réponse pédagogique valable pouvons-nous apporter à tous les enfants, normaux ou non ? N'est-ce pas justement cette modulation individualisée de la relation affective ? Que les outils soient présents, certes, mais peut-être plus ou moins inutiles — en attente d'une nécessité.



- Si je reprenais une classe, je ne referais pas la même chose.
 - Que ferais-tu ?
 - J'essaierais de me mettre le plus possible en retrait.
 - Tu veillerais à ce...
 - Je veillerais à ce que mon désir à moi ne passe pas avant celui du gosse. C'est ce que je fais en relation psychologique.
- o Oui, mais ce que tu fais pendant trois heures, tu ne pourrais le faire pendant toute une journée avec vingt enfants.
- Mais c'est ce que j'aimerais faire.

- Et le gamin qui est en atelier l'après-midi, est-il vraiment conscient qu'il travaille pour toi ?
- Personne ne travaille pour personne — ni seulement pour soi. On travaille pour quelqu'un — ou contre quelqu'un.
- Mais peut-on allègrement vouloir pour quelqu'un ?
- Vois-tu, il y a trois ans, je pensais comme ça. Non seulement je pensais vouloir pour les autres, mais je pensais aussi que c'était bien. Etre éducateur, c'était pour moi, vouloir pour les autres.
- Maintenant ?
- Je crois que je ne peux plus pour les enfants. Je crois que je les respecterais plus.
- Pourquoi tu ne penses plus vouloir pour les autres ?
- Parce qu'avant, j'avais intériorisé un modèle de maître et un modèle d'enfant auxquels je ne crois plus.
- On est tous comme ça.
- Des modèles ?
- Oui, j'avais intériorisé un certain monde.

Ce modèle de maître était fait en partie :

- de mon maître ancien (que j'ai eu, que j'ai cru avoir),
- de l'image de père que j'ai eue (que j'ai cru avoir, que je n'ai pas eue),
- de celle d'un père idéal (que j'aurais voulu avoir, que j'aimerais être).

Se superpose à ceci :

- l'enfant qu'on a été,
- celui qu'on croit avoir été,
- celui dont on a l'image par les autres.

C'est complexe.

Je pensais donc que j'étais destiné à être éducateur. C'était vraiment la meilleure chose que je pouvais faire. Je fus d'abord traditionnel (imitant mon maître ancien), puis autre chose correspondant au modèle idéal. Aujourd'hui, je pense pourtant que mon attitude n'était pas une attitude libératrice pour l'enfant. Je courais le gros risque — et suis souvent tombé dedans — d'enfermer l'enfant dans mon propre modèle. Il était ce que je voulais qu'il soit, ce que j'aurais voulu être. Mais **lui**, où était-il ?

J'étais aussi pressé par le temps. C'est-à-dire que je ne pouvais pas permettre certaines formes de régression. Cela pouvait m'atteindre. Je pouvais permettre jusqu'à un certain point, alors, j'arrêtais et « je reprenais en main ».



Photo Liliane CORRE

J'étais pressé par le temps car il fallait que je me réalise — moi — avec les enfants, bien sûr, mais pourquoi pas aussi peut-être à leur détriment ? Malgré eux ?

J'étais comme ça.

Maintenant, vois-tu, je serais capable d'attendre longtemps, très longtemps, vraiment longtemps.

● Comment faire ?

● Oui, souvent les conditions rendent l'éducation impossible. Mais cette attente (qui est la mienne) n'empêcherait pas l'enfant de produire, de faire, de travailler. Ce que je saurais attendre, c'est sa réussite à lui. Pas une réussite par maître interposé.

Répression à La Réunion

La campagne politique a pris un moment le pas sur les problèmes de l'Ecole de l'Eperon (voir Educateur 16-17, p.1). Au mépris de toute légalité, le vice-recteur a suspendu le traitement de J. et C. St Marc puis les a déplacés d'office ainsi que leur collègue G. Phaure. Ils ont déposé un recours et, celui-ci étant suspensif, ils devaient normalement reprendre leurs cours le 4 juin mais, le 1^{er} juin, les 3 classes étaient vidées de leur matériel par les services municipaux et, le 4 juin, enseignants, parents et enfants étaient accueillis par un cordon de gendarmes.

Nous verrons rapidement si l'amnistie présidentielle s'applique uniquement aux membres de l'O.A.S. et si nos camarades peuvent enfin exercer dans des condi-

tions décentes. Il apparaît que tous les camarades du groupe réunionnais de l'Ecole Moderne sont en butte aux tracasseries et à la hargne des éléments réactionnaires pour qui les dernières élections ont été un avertissement sérieux. Nous restons attentifs à tout évènement.

Combat antiraciste

Arlette et Jaq JOURDANET sont heureux d'informer les nombreux camarades qui leur ont apporté un soutien moral et financier dans leur lutte pour faire bénéficier leurs élèves immigrés d'un séjour en classe d'altitude, qu'ils ont, après bien des péripéties, réussi à surmonter les obstacles et les préjugés. Ils feront à leur retour le bilan de cette action mais remercient dès à présent tous ceux qui les ont aidés à partir.