

# Second degré



## PROFESSEUR DE LANGUE DANS UN C.E.S.

Une interview de Michèle POSLANIEC par l'I.D.E.M. 72

Michèle POSLANIEC enseigne l'anglais dans un C.E.S. de la périphérie du Mans, qui accueille autant d'enfants de la campagne que de la banlieue ouvrière. C'est la cinquième année qu'elle est dans le même établissement et, depuis trois ans, elle y travaille à mi-temps. Cette année, elle a une troisième avec anglais renforcé, et une cinquième de transition.

### Une pédagogie de recherche

— Pourquoi fais-tu de la pédagogie Freinet ?

**MICHELE.** — Si je pratique cette pédagogie qu'on appelle Freinet parce qu'on n'a pas trouvé d'autre nom pour l'instant... moi j'appelle ça une pédagogie de recherche, c'est-à-dire que je suis incapable de faire quelque chose deux fois pareil, en particulier d'une année sur l'autre.

A partir du moment où j'ai commencé à enseigner cela a été ça : recherche de quelque chose d'autre, trouver des trucs qui puissent plaire aux enfants, qui puissent les faire vivre réellement, qui puissent me permettre, moi, de ne pas avoir une action d'autorité sur eux parce qu'il y a une chose dont j'ai horreur et que je ne peux pas faire, c'est de les obliger ; avoir une action telle que tout se fait par force, que tout ne passe que par l'autorité du professeur. Quand j'ai découvert ça en pratiquant le métier, au tout début, j'ai tout de suite cherché une autre façon de faire la classe. C'est-à-dire que ce qu'on m'avait appris ça ne pouvait pas du tout coller avec moi. Voilà, c'est clair !

— Sur quel plan la différence entre pédagogie traditionnelle et pédagogie Freinet, te semble-t-elle la plus apparente ?

**MICHELE.** — L'autorité. Le gros axe de la pédagogie traditionnelle, j'ai l'impression que c'est ça ! D'ailleurs, à ces gens-là qui ne vivent que de ça, si on leur cassait leur baraque, si on empêchait toutes les histoires de punition et tout ça, qu'est-ce qu'ils feraient ?

S'il n'y avait plus les notes, s'il n'y avait plus tout ça, je t'assure qu'il y en a qui n'auraient plus qu'à s'en aller sous terre, vraiment !

— Qu'est-ce qui est le plus important pour toi dans ta relation aux gosses ?

**MICHELE.** — L'ennui, dans ce genre de question, c'est qu'il nous vient toujours des clichés du genre : c'est pour l'épanouissement, etc. Effectivement, j'ai d'abord répondu : c'est de les voir vivre ! Cela ne veut pas dire grand chose ! C'est-à-dire que quand la relation entre eux et moi est bonne, qu'on se sent content de parler, même en anglais, de communiquer des choses, bon, c'est peut-être pas l'essentiel, mais j'ai l'impression qu'il se passe beaucoup de choses à ce niveau-là. Ensemble : de moi à eux et d'eux à moi, mais aussi entre eux. Quand je les vois se répondre sur des trucs qui commencent à être un petit peu intéressants, pour moi c'est une victoire en quelque sorte, c'est la victoire de mon boulot. Si j'arrive à leur donner envie de se parler comme ça, même en anglais, c'est déjà beaucoup. Et puis aussi, c'est chouette quand je les vois réaliser des choses, quand ils font des enquêtes et qu'ils obtiennent un résultat. Quand ils ont réussi à fabriquer quelque chose, à en faire une synthèse, c'est pas mal, ça me rend assez contente finalement.

— Dans ce que tu dis j'ai l'impression que l'anglais est un obstacle supplémentaire à franchir pour arriver à l'important.

**MICHELE.** — Je le vis souvent comme ça. C'est effectivement un obstacle dans mon enseignement. Oui ! ça paraît gros, mais c'est vrai ! Parce que moi je n'en fais pas un but et c'est ce que des inspecteurs me reprochent, sans s'en rendre compte.

C'est que, pour moi, la langue, ce n'est pas le but de mon éducation en classe. Je vois au-delà de ça. Alors il faut que je réussisse à n'en faire qu'un truchement, qu'un moyen, qu'un intermédiaire, mais il faut d'abord qu'ils puissent l'accaparer cet intermédiaire, qu'ils puissent se le prendre, se l'assimiler. C'est pour ça que parfois je me dis : il faudrait que je travaille avec des grands qui ont déjà assimilé la langue, que ça puisse être un outil comme un autre, pour parvenir à faire autre chose.



— *Oui mais tu as réussi à sensibiliser des classes à l'anglais justement parce que c'était autre chose qu'un apprentissage clos !*

**MICHELE.** — Oui !

— *Et puis il y a autre chose : tu n'as pas beaucoup parlé de l'ouverture sur l'extérieur, et en particulier sur un milieu extérieur parlant anglais.*

**MICHELE.** — Naturellement, l'expérience avec les correspondants c'est une profonde satisfaction quand tu vois que ça marche bien, qu'il y a des relations avec des parents anglais, que des parents français rencontrent des parents anglais, qu'il se passe autre chose que l'apprentissage d'une langue.

Et puis les enfants, quand tu les vois ensemble, quand ils se rencontrent, quand ils vivent ensemble dans la maison du correspondant, que tu les vois heureux, quand tu les vois pleurer lorsqu'ils se quittent, tout ça c'est chouette, c'est vrai ! Quand tu vois des anciens élèves qui viennent te réclamer, même une fois sortis du C.E.S., de revenir avec toi en Angleterre, ça aussi ça fait plaisir.

Enfin je ne suis pas contente de ce qui s'est passé dans la classe quand il n'y a pas eu d'échanges, quand c'est resté froid, même si c'est une classe modèle ! Quand on en reste à «une leçon bien faite»... de toutes façons je ne sais plus ce que c'est maintenant, ça ne m'arrive plus ! Même quand je me force il y a toujours des «bavures».

## Quelque chose d'assez ordinaire

— *Comment tu démarres, en début d'année ?*

**MICHELE.** — Je ne peux pas répondre à ça. Ce n'est pas une généralité ! C'est un cas particulier à chaque rentrée. Chaque rentrée, chaque classe, c'est pas pareil.

— *Alors comment as-tu démarré, cette année, en troisième, avec une classe que tu n'avais encore jamais eue ?*

**MICHELE.** — Comment j'ai démarré avec eux ? Je ne m'en rappelle plus ! De toutes façons je m'étais dit avec eux que je serais la plus prudente possible. C'est-à-dire que je ne ferais pas d'extravagances pédagogiques. Bien sûr, je n'ai pas réussi à m'y tenir vraiment, enfin, j'ai essayé de me contrôler disons ! Donc au début j'ai dû faire quelque chose d'assez ordinaire. A la première séance on a dû démarrer sur les vacances, vachement traditionnel comme truc ! De façon à entendre tout le monde, à les forcer à parler un peu. Prise de contact. Après j'ai repris l'idée en leur faisant développer par groupe les exposés sur les différents thèmes de vacances qu'on pouvait regrouper.

Ce travail était parti, pour être traditionnel et évidemment ça a dévié très vite !

— *Peux-tu préciser comment ça a dévié ?*

**MICHELE.** — En fait, c'est au niveau des problèmes que ça a soulevé dans la classe, auprès des élèves et des parents. C'est là que je m'aperçois que ce n'est pas traditionnel. C'est-à-dire que certains élèves m'ont réclamé de «s'occuper» du livre. Effectivement, j'avais oublié que le livre, pour eux, c'était sacré ! On ne s'était pas servi du livre du tout je crois.

Donc ils n'étaient pas rassurés ! Ensuite, ils m'ont réclamé de la grammaire, bien expliquée, bien claire, etc. Les parents, en gros, c'est la même chose. Ceux qui sont venus et qui s'inquiétaient c'était pour la grammaire. Et puis, bien sûr, on a eu une discussion avec les élèves à propos de la notation, du contrôle, et tout ça. Là aussi, ce n'est pas du tout traditionnel puisque je n'ai pas mis une seule note du trimestre, que je n'ai pas fait une seule interrogation écrite, etc., etc. Les élèves d'ailleurs... il n'y en a pas un seul qui se soit bloqué à cause de cela. On en a discuté une heure... Je suis tombée quand même sur des enfants qui avaient réfléchi un petit peu au problème et qui voyaient ça d'une façon assez ouverte. Ils ne sont pas mécontents de ne pas être notés, de n'avoir pas d'interrogations écrites, ça ne leur paraît pas aberrant. Autrement, bien sûr, on a vécu tout ce premier trimestre sur des choses personnelles au départ. Après les exposés sur leurs vacances, on a eu des correspondants en Australie. Alors ça nous a fait aussi un travail plus original qu'on ne pense, avec des recherches sur l'Australie, un envoi des Australiens qui a donné du travail à certains, avec des lettres faites collectivement. Evidemment, c'était des choses qu'ils n'avaient pas faites avant. C'était nouveau pour eux. On discutait à propos des Australiens, on organisait la classe à ce niveau-là, tout en anglais bien sûr, c'était quand même assez chouette. Il y avait des relations entre nous et des contacts entre les élèves qui étaient certainement différents de ce qu'ils avaient vécu jusqu'à maintenant, surtout en anglais, je pense. En plus j'ai la chance d'avoir anglais renforcé avec un petit groupe, alors ça fait une vie à part, ce qui leur donne une autonomie encore plus grande. On a déjà fait des choses un petit peu originales. Par exemple, on a fait une enquête dans un quartier spécial à deux ou trois kilomètres du C.E.S. On a fait une enquête sur place qu'on a préparée, bien sûr, tous ensemble, en anglais. On a préparé un questionnaire en français pour poser des questions aux gens. Ensuite on est revenu avec ça et on a tout mis en anglais en discutant... Faire un compte-rendu correct et tout... Ensuite le travail d'exposition, avec plan de la cité, etc. Avec ce groupe d'anglais renforcé on a organisé notre trimestre ensemble. Cela aussi devait être nouveau pour eux. On a prévu les dates ; j'ai essayé d'être exigeante à ce niveau-là, et jusqu'à présent ça a été bien respecté. En général, les travaux présentés sont suivis d'un bon débat. Cela ne va pas toujours très loin mais au moins il y a des questions, c'est vivant.

— *Tu fais un journal ?*

**MICHELE.** — Non, pas cette année. D'ailleurs le journal, en anglais, ça ne m'a jamais satisfaite. Forcément, c'est ridicule : ça s'adresse à qui ? Aux parents ! Les parents ne comprennent pas l'anglais, surtout dans ce milieu-là. Ils veulent bien le regarder comme ça ! J'ai toujours été déçue par les journaux que j'ai faits. Il faudrait trouver une autre formule, soit avec un collègue de français, soit avec un collègue d'histoire. Il y aurait quelques textes d'anglais parmi ça, mais je ne peux pas me permettre de faire un journal tout en anglais.

— *Et la correspondance ? Le voyage-échange avec l'Angleterre ?*

**MICHELE.** — Le voyage-échange ne concerne pas les troisièmes puisque c'est sur deux ans. Ne sont concernés que ceux qui ont fait de la correspondance et ont reçu leur correspondant l'an dernier ; ils vont aller les voir cette année. Donc ne sont concernés que mes anciens élèves : ceux que j'ai en cinquième cette année, plus les anciens des années précédentes qui vont revenir avec moi en Angleterre.

— *Ça fera combien de fois que tu iras en Angleterre avec des groupes ?*

**MICHELE.** — Ça fera la troisième fois, et eux sont venus deux fois.

— *J'ai remarqué qu'avec ces troisièmes tu parlais parfois anglais, parfois français !*

**MICHELE.** — Il y a un caractère un peu plus affectueux à parler français ; ça joue aussi. Vraiment c'est une question de circonstances. Par exemple, avec la classe entière, je me fais

quand même un loi de ne parler qu'anglais, et je les force à ne me parler qu'en anglais même pour me demander quelque chose qui n'a rien à voir avec la classe. Et on y arrive, forcément, en troisième, c'est ça qui me plaît.

— *Tu ne trouves pas cela artificiel ?*

**MICHELE.** — Artificiel ? Oui bien sûr, mais à partir du moment où c'est un jeu... C'est vraiment un jeu, dès le début de l'année on l'a dit... ça marche quand même !

Bien sûr, s'ils n'arrivaient pas à s'exprimer du tout comme ça fait avec des plus jeunes, dans ce cas-là, moi je ne pourrais pas supporter non plus ! Parce qu'il y a des tas de trucs qu'on doit se dire, au niveau affectif... Si tu n'arrives pas à le dire, quelle vie décharnée dans une classe ! Alors je leur laisse la parole en français.

— *Mais, j'imagine qu'ils n'emploient pas toujours des tournures correctes, en anglais. Alors que fais-tu ? Tu les corriges ?*

**MICHELE.** — Je les corrige bien sûr... enfin, je leur laisse dire le truc et puis... ça dépend de la faute qui est faite... En principe, j'essaie de les corriger, mais si le message me paraît plus important et que la faute n'est pas très grave ça m'arrive de laisser passer quelque chose. Je n'oublie pas trop cet objectif de correction de la langue, surtout en troisième. Ils en ont besoin quand même pour leur examen. Je me force aussi, c'est vrai, à leur corriger leurs fautes. J'essaie de ne pas trop les interrompre ; c'est vachement délicat de corriger une faute en anglais quand il font une phrase ! En général je fais beaucoup de gestes, juste un petit truc comme ça suffit, surtout quand ils commencent à savoir, ils se rappellent la faute qu'ils font d'habitude, alors ça suffit !

## Il y a des relations qui s'établissent

— *Tous les enfants n'acceptent pas d'avoir avec toi une relation prof-élève différente de l'habituelle.*

**MICHELE.** — Oui, en troisième j'ai vu des élèves se refermer parce que certains — une ou deux filles surtout —, ne comprenaient pas très bien ce que je voulais, comment je voulais travailler et parce qu'elles ne se sentaient pas non plus sécurisées, parce qu'il n'y avait pas, pour telle date, tel exercice, gna, gna, gna, gna, etc. Pour un des garçons c'est différent ; j'ai compris que c'était parce qu'il y avait les parents derrière, qui me désapprouvent depuis longtemps — j'avais eu déjà son frère —. J'ai eu une conversation avec les parents.

— *Est-ce que ça a arrangé quelque chose ?*

**MICHELE.** — Oui, au niveau du gars, parce qu'on a eu une explication entre nous, avec ses parents et qu'il a pris la parole, alors que c'était le gros reproche que je lui faisais en classe, de ne jamais prendre la parole. Toujours est-il qu'il a changé de place en classe, qu'il a demandé la parole. Moi-même j'ai fait un effort, ironiquement, c'est-à-dire que j'ai pris mon rôle très bien, j'ai fait une petite leçon classique, avec le livre et tout, je les ai interrogés... enfin j'ai fait marcher la boutique. Il y en a qui étaient d'ailleurs enchantés, évidemment. Je leur ai donné une page entière d'exercices à faire, etc. La fois suivante je les ai interrogés sur la leçon qu'on avait faite, oralement quand même, sans mettre de note, ça je n'y arrive pas, ça ne va pas jusque là. Pour l'instant ça va. Les filles qui étaient inquiètes parce qu'il n'y avait pas de barrières bien déterminées ont l'air un peu rassurées. Cela va peut-être nous permettre d'avoir d'autres ouvertures une fois ce cap-là passé, j'espère.

— *Comment ça se passe avec les parents, en général ?*

**MICHELE.** — Au cours de la réunion parents/professeurs, je les ai tous vus ou presque, les parents. C'est d'ailleurs la première fois que ça m'arrive de voir tant de parents d'une classe. Et chose nouvelle aussi, ils venaient avec leurs enfants. Tout s'est très bien passé. Certains, surtout une mère, avait l'air très anxieuse, alors je l'ai rassurée en lui expliquant que le travail qu'on faisait était du travail utile pour le B.E.P.C. et que si sa fille avait besoin de faire des exercices, qu'elle en fasse et me les donne à corriger — je l'avais dit et répété aux élèves déjà —. C'est la seule qui avait un petit peu des réticences hormis les parents dont j'ai déjà parlé.



Autrement, j'ai eu des questions sur les notes. D'ailleurs, quand ils ne me posaient pas la question c'est moi qui la faisais naître ; ça me permettait d'expliquer pourquoi je ne mettais pas de notes, ce que j'en pensais des notes, je préfère les appréciations ; et je n'ai pas eu d'objections, les gens avaient l'air d'être soit favorables soit de comprendre la situation et d'accepter très bien.

— *Est-ce que les parents avaient conscience que tu pratiquais une pédagogie différente ?*

**MICHELE.** — Si tu veux, ils en ont conscience à partir du moment où il y a justement ce problème des notes. Ce n'est pas comme pour les autres : il n'y a pas de notes sur le bulletin. Ils avaient tous le bulletin de l'enfant où, bien sûr, il y a des matières où il y a des alignées de notes, et puis moi, il n'y avait vraiment rien du tout. Alors je les voyais chercher dans le carnet pour commencer à parler parce que la note c'est bien : on a quelque chose sous les yeux. Et puis rien ! Quand je les voyais chercher, je risais un peu et je leur disais : « Pas la peine de chercher, vous n'en trouverez pas : il n'y en a pas ! » et puis voilà, ça démarrait comme ça. Alors pour eux ce n'est quand même pas tout à fait naturel puisque les autres en mettent.

Il y en a qui ont une opinion là-dessus et qui sont contents. Il y en a qui sont étonnés et quand on leur explique ils comprennent. Et peut-être qu'il y en a qui n'acceptent pas mais qui ne le disent pas ! Autrement, pour le reste du travail, il y a le fait qu'on n'utilisait pas le livre ; ça aussi c'est quelque chose d'assez nouveau.

Ce sont plutôt les enfants qui ont des ouvertures là-dessus. Je me rappelle la réflexion d'une fille : « Ah, c'est quand même drôle parce que quand je viens avec vous, je me sens décontractée, je me sens bien. » Elle n'a pas dit « je n'ai pas peur » mais ça voulait dire ça, « alors on est presque trop bien. On ne sent pas l'obligation de faire des choses, de travailler... » Et puis elle comparait avec les années précédentes : « J'ai peur ! Pendant une heure je suis contractée. Je ne peux pas bouger, et avec vous c'est tout le contraire. » Elle disait en conclusion : « Faudrait un juste milieu ! ». C'est là que je vois comment ils prennent ma pédagogie. Effectivement, il y en a qui l'ont vécue comme ça, comme le laisser-aller complet par rapport à d'autres matières où ils sont bridés complètement. C'est souvent ressenti comme ça ! C'est le problème des secondaires tiens ! Le fait d'être une soupape quand on fait de la pédagogie Freinet.

— *Quels sont tes rapports avec ton chef d'établissement ?*

**MICHELE.** — Avec le principal, c'est bien, parce que, petit à petit il se met au courant sur ma façon de faire. Pas toujours avec plaisir parce que c'est souvent à propos de déboires vis-à-vis des parents. C'est à propos de ces choses-là qu'on a des mises au point. Il a une attitude ouverte, une attitude d'attente, parce qu'il ne sait pas, en fait... Je pense qu'il ne connaît pas beaucoup la pédagogie Freinet. Il semble ne pas avoir d'a priori, de préjugés, et c'est déjà beaucoup.

Il semble... parce qu'on peut toujours dissimuler... mais avec les relations que j'ai eues avec lui à cause des parents, j'ai

l'impression que c'est solide, sinon il aurait déjà pu me descendre, ou s'y prendre d'une façon elle que ça n'aurait rien arrangé ! Autrement dit, il m'aide quand même d'une certaine manière. Il favorise et permet certaines choses. Bien sûr, il ne faudrait pas que ça dépasse certaines bornes je crois. Je sens ces choses-là plus que je ne peux les raconter réellement...

— *A ton avis, est-ce qu'il y a des risques à pratiquer la pédagogie Freinet quand on est isolée, comme ça, dans un établissement secondaire ?*

**MICHELE.** — Il y a des risques oui ! Des risques avec les parents, si tu as un principal qui n'est pas du tout d'accord et qui n'attend que des trucs comme ça pour te foutre en l'air, alors là tu peux être sûr d'y passer !

— *Ça a donc beaucoup d'importance la qualité d'accueil de l'administrateur ?*

**MICHELE.** — Oui, je crois. Il y a aussi l'atmosphère avec les collègues.

Par exemple, l'autre fois, une collègue disait à propos du matériel d'anglais à choisir : « Faut lui demander ça à elle ; elle a l'habitude, elle connaît mieux ça que nous ! » J'ai vu qu'elle savait que je travaillais différemment, alors qu'on n'avait jamais eu de discussion là-dessus avec elle, et puis elle ne donnait pas l'impression de mépriser cette façon de travailler.

— *As-tu l'occasion de travailler avec d'autres profs de ton C.E.S. ?*

**MICHELE.** — Non, pas cette année, contrairement à l'année précédente où je travaillais quand même en relation avec le professeur d'histoire... En français, j'ai pensé que je pourrais arriver à faire quelque chose car je découvre cette prof qu'ils ont avec qui j'ai beaucoup de sympathie, mais c'est toujours pareil, il faudrait un an pour s'y mettre, et l'année suivante ils sont partis en général !

Mais quand on peut parler déjà ensemble de pédagogie, de certains enfants, de certaines façons de procéder dans nos classes, il y a des relations qui s'établissent, même si ce n'est pas l'équipe pédagogique, ça ne rejaillit pas forcément sur l'anglais mais ça rejaillit sur l'ambiance de la classe.

— *Et les difficultés matérielles ?*

**MICHELE.** — Le manque de place. L'idéal, pour moi, ce serait d'avoir ma classe que je pourrais installer comme je veux, de façon à ce que les élèves s'y trouvent bien. Or comme c'est une classe où je ne vais que de temps en temps, je ne peux pas me permettre de la disposer d'une manière qui gênerait les autres collègues, ça c'est le gros problème. Pour installer le matériel, on perd toujours un temps fou. On a vraiment l'impression quelquefois de ne passer son temps qu'à ça, et puis l'heure est passée et les enfants... quelquefois... n'ont pas le temps de finir, et quand tu les revois à l'heure d'après, le lendemain ou le surlendemain, ils n'en ont plus envie, c'est vrai, c'est un problème énorme.

Lés tables qui sont rangées en ligne, ce qui est atroce... On les dérange quand même mais c'est à chaque fois des gros problèmes, surtout quand tu vois, là c'est nouveau, la concierge qui est là à la fin de l'heure pour voir si les élèves rangent bien leur table !

— *Et le B.E.P.C. à la fin de l'année ?*

**MICHELE.** — Au niveau de l'anglais ce n'est pas vraiment un problème parce qu'on peut très bien le préparer tout en continuant sa pédagogie de recherche. Le seul impératif c'est qu'ils aient des textes à présenter. N'importe quel texte du moment qu'ils le connaissent, le comprennent, qu'ils peuvent répondre oralement à des questions qu'on leur pose, même cons, c'est tout ! A partir de là, du moment que tu as une activité qui les entraîne à l'oral tu peux faire des tas de choses pendant l'année. C'est ce que je leur dis d'ailleurs : « A partir du moment où vous vous exprimez, où vous arrivez à dire des trucs, que ce soit à propos de n'importe quoi, si vous êtes entraînés correctement, si vous faites l'effort de parler, vous êtes capables de parler le jour de l'examen, il n'y a pas de problème ! » C'est pour ça d'ailleurs que je suis si inquiète pour ceux qui ne veulent pas parler ! Il n'y a pas grand chose à faire dans ces cas-là.

## Avec des énergumènes qui font beaucoup de bruit...

— *Dans ta classe de cinquième, tu as réalisé une expérience plutôt originale !*

**MICHELE.** — Avec cette cinquième de transition que j'avais eue en sixième l'an dernier, il était prévu que je les suivrais cette année en équipe avec la collègue qui devait les avoir. Et puis cette collègue n'a pas été renommée dans le même établissement.

A la rentrée je voyais cela très mal, d'autant plus que j'avais pris ces cinquièmes qui ne sont pas particulièrement intéressés par l'anglais, à cause de ce travail en équipe. Finalement, au bout de très peu de temps, j'ai compris ma douleur et j'ai compris que je ne pourrais absolument pas travailler comme ça, c'est-à-dire forcer les gamins à essayer d'être sages, pendant une heure, pour écouter ce que j'allais leur dire en anglais, qu'ils ne comprenaient pas et qu'ils ne voulaient pas écouter, en dépit du petit groupe qui voulait mais qui était constamment gêné par les autres... et puis ce sont des enfants qui ont tellement besoin d'autre chose aussi... Vraiment j'ai cru que j'allais devenir folle ! Alors j'ai repensé au projet et je me suis dit : c'est pas vrai, faut faire quelque chose ! J'avais quand même la chance d'avoir avec moi un psychologue qui travaille avec les enfants du C.E.S. quand on lui demande et qui aurait bien voulu faire l'expérience prévue.



Alors un beau jour j'ai décidé que j'allais faire une tentative de regroupement de deux de mes heures dites d'anglais pour essayer de faire des ateliers. Evidemment, je prenais ça en charge toute seule car je n'osais pas impliquer la nouvelle collègue. J'en ai parlé à ma nouvelle collègue qui n'envisageait pas de travailler avec moi alors. Quant au psychologue, il était d'accord mais il n'était pas libre le jour que j'avais choisi. J'ai donc changé de jour mais le jeudi, la collègue avait cours avec les cinquième de transition. Alors elle s'est trouvée impliquée automatiquement, pour ainsi dire. C'est alors qu'on est allé voir le principal. On a discuté avec lui, on a essayé d'expliquer ce qu'on voulait faire et il a dit «d'accord». C'est comme ça qu'on a démarré : jeudi après-midi, ateliers de deux à quatre ; trois adultes pour vingt-quatre enfants.

Le premier jeudi c'est moi qui l'ai organisé avec eux. Ils étaient très enthousiastes. Il y avait des garçons qui, depuis le début de l'année, passaient leur temps à taper sur des trucs parce qu'au fond de la classe il y avait beaucoup de bazar, un établi en particulier. Alors j'ai proposé un atelier de travail du bois. On a discuté avec les autres pour voir ce qu'ils aimeraient faire. Les filles surtout n'avaient pas d'idées très précises. Elles ont pensé à des travaux de décoration, travail manuel. Cela faisait un deuxième atelier. Et puis il y avait la possibilité d'un atelier lecture. C'est là que j'ai commencé à déménager plein de livres de chez moi. Et puis possibilité aussi d'un atelier anglais pour ceux qui voudraient mais il s'est trouvé que tout le monde étant enthousiaste à l'idée de faire autre chose, l'anglais a été tout d'abord délaissé. Enfin atelier avec Michel, le psychologue qui avait déjà travaillé avec un groupe le lundi.

Pour l'atelier bois il y a une classe réservée ordinairement aux pratiques. On avait l'autorisation d'y aller à condition que le professeur de pratique n'y soit pas ou tout au moins n'occupe pas toute la place avec ses élèves. La première séance, la salle était libre tout l'après-midi ; j'y suis donc allée avec le groupe qui voulait faire du bois ; ça a été magnifique ce premier jeudi : ils étaient heureux comme tout ! Pendant ce temps-là les filles étaient restées dans la classe avec leur institutrice à faire différentes choses en travaux manuels, plus piano qui a commencé à se greffer à ce niveau-là — parce qu'il y a un paino dans la classe — ; et puis le groupe qui était parti avec Michel.

Le jeudi d'après n'a pas été vraiment préparé : on a vécu sur ce qui avait été fait. Le troisième jeudi on a commencé à avoir des problèmes parce qu'il y en avait qui voulaient changer d'atelier. Alors on a fait une sorte de roulement qui n'était pas toujours agréable parce que ça créait des perturbations au moment du changement. On a eu d'autres problèmes parce que l'atelier bois était occupé par les pratiques, alors on a dû se rabattre sur l'établi de notre classe. Mais, bien sûr, ça fait du bruit !

En revanche, un groupe s'est vraiment fixé sur l'atelier musique, pas avec le piano mais avec un guide-chant électrique qui a un son beaucoup plus doux. Réellement, ils ont appris des choses : des notions de solfège, tout en jouant des trucs. En fait, il faut dire que les ateliers du jeudi après-midi ont vite débordé, en particulier avec moi, parce qu'ils savent qu'ils peuvent, donc mes heures d'anglais sont des heures d'atelier la plupart du temps !

Il y a un autre problème : petit à petit certains ont manqué d'activités.

Alors j'ai continué à chercher et je suis tombée sur la bibliothèque municipale où on peut emprunter des livres que j'amène en classe le jeudi. Bien sûr j'essaie de les choisir en fonction de leurs goûts : des bandes dessinées pour ceux qui ne lisent pas bien et se jettent là-dessus avec le plus grand plaisir ; des livres sur les travaux manuels. Les filles aiment ça, elles y prennent des idées et bricolent des tas de trucs chouettes.

Quant aux groupes avec Michel ils s'expriment de plus en plus librement ; ils font des tas de trucs : de la danse, du mime...

Au début c'était un groupe de parole seulement et maintenant c'est vraiment expression totale, corporelle et tout, c'est très chouette. Il y en a qui dessinent aussi.

Il y a eu aussi une tentative de bricolage de maquette — ça c'était avec l'anglais, c'était mon petit déculpabilisant au départ ! — ; on essayait de faire une ferme, en anglais... ça a marché pendant deux ou trois séances et maintenant c'est vraiment au point mort. Mais je ne désespère pas de continuer.

— *Quand je vois avec quel enthousiasme tu parles de cette expérience, je me demande si ce n'est pas un peu contrariant que tu sois prof d'anglais !*

**MICHEL.** — C'est vrai. Des fois je me dis que si j'étais prof de français, par exemple, j'aurais les mains plus libres ! Alors que là, souvent, je me sens gênée aux entournures, je me dis «zut ! ce n'est pas tout à fait ma fonction !». Mais ce n'est pas du point de vue institutionnel que je suis gênée ; là j'ai une autorisation, je suis couverte... et tout le monde sait bien que les transitions...

Non, c'est vis-à-vis de certains enfants ; je sens réellement qu'il y a une demande au niveau de l'anglais. Parce que je leur ai quand même donné goût à l'anglais l'an dernier, et même cette année avec le peu qu'on a fait, alors ils aimeraient bien continuer. Et puis ils savent qu'il y a les correspondants qu'ils vont réussir à voir cette année ; en juin, il y en a qui vont aller en Angleterre. Je voudrais bien répondre à cette demande et les aider à progresser. Je voudrais bien, parfois, avoir le groupe qui en a envie tout seul et pouvoir laisser tomber les autres, mais ce n'est pas souvent possible !

Par exemple une lettre, une réponse à faire. Ils me demandent... on fait de l'anglais à deux, moi et elle... Parce que c'est des filles les trois-quarts du temps — il n'y a qu'un garçon qui continue à faire de la correspondance et il ne me demande jamais rien —. Je garde donc toujours l'espoir de faire de l'anglais.

Ce matin, par exemple, il y a une fille qui m'a demandé si je n'avais pas un livre en anglais qui serait à sa portée, une fille qui avait refusé catégoriquement de se mettre dans le groupe anglais au début de l'année. J'ai eu la surprise de la voir me réclamer ça, alors je lui ai trouvé un livre — un manuel carrément —, avec beaucoup d'images et des textes très très simples.

Je l'ai laissée tâtonner toute seule. Elle a pris le livre, elle a commencé à écrire au tableau en recopiant comme ça ; je suis quand même allée la voir. J'ai dit : «Qu'est-ce que ça te donne de faire comme ça, tu comprends quelque chose ?» Alors elle me répond : «ben non ! Pas toujours ! Mais je cherche des mots.» Bon, alors on a discuté un tout petit peu et puis je lui ai apporté un cahier où ils peuvent faire des exercices tout seuls. En fait, à force de discuter, je lui ai laissé voir que ce serait possible de voir un petit dialogue avec une copine ou deux. Elle était d'accord. On est parti au fond de la classe. Il y avait donc deux filles seulement et moi et puis j'ai commencé à les aider à comprendre le dialogue avec chaque image.

Ça leur a plu, elles étaient contentes, et puis il y en a deux autres qui sont venues. Alors elles étaient quatre ; ça tombait bien, il fallait quatre personnages, donc on a joué le sketch à quatre. On n'a fait que ça jusqu'à la fin de l'heure. Elles recommençaient, elles recommençaient, elles voulaient sans cesse recommencer. Encore ! Encore ! Surtout une, celle qui est venue me demander le bouquin. Et elle entraînait ses copines parce qu'il y en avait une, en particulier, qui n'avait pas tellement de conviction. A la fin de l'heure, il y en a une autre qui m'a dit : «Madame, je voudrais bien aussi en faire la prochaine fois !» Alors voilà un nouveau noyau qui se reforme. En fait c'est le même noyau, ceux que j'ai fait travailler en anglais au début de l'année. Il y en a là dedans qui auraient bien voulu qu'on continue à faire de l'anglais d'une façon, disons presque traditionnelle : apprendre des choses...

Mais elles ont compris que c'était impossible à cause des autres, tu comprends, cinq noyés dans un groupe avec des énergumènes qui font beaucoup de bruit, ce n'est pas possible, on n'y arrive pas.

Evidemment il y a moyen de faire de l'anglais avec eux mais ils sont gênés, et moi aussi, par les autres, et comme je ne veux pas laisser tomber les autres, automatiquement je fais souvent autre chose que de l'anglais.

— *Crois-tu avoir une influence durable sur les gosses que tu n'as qu'un an ?*

**MICHELE.** — Une action durable, à la limite, je m'en fiche ! Je vis presque au jour le jour. D'ailleurs, au second degré on est bien obligé. Une heure réussie avec les gosses c'est toujours ça, qu'il se passe des choses entre nous, que ça marche bien ; on est content d'avoir fait des trucs bien ensemble...

S'il y a deux heures, trois heures, une semaine, un mois, deux mois, un an, alors là c'est la grande fête. Un an qui marche bien ! Et puis c'est tout ! Quand j'ai essayé de les avoir deux ans pour faire des trucs plus complets, finalement j'ai été souvent déçue. Quant à ce qu'ils deviennent... si ça leur laisse un impact... bien sûr, on l'espère toujours un petit peu, mais quoi !