

DECLOISONNEMENT DANS UNE MATERNELLE DE Z.U.P.

Claudine CAPOUL, Monique MEYNIER
école maternelle P. et M. Curie, 33270 Floirac

Décloisonner, est-ce...

— Supprimer les cloisons entre deux, trois ou X classes-cloisons, dans le sens de murs ? Dans ce cas, les différents ateliers sont installés une seule fois chacun dans deux, trois ou X pièces.

— Supprimer les «cloisons» que constituent un seul maître, un seul et même groupe de copains ? Dans ce cas, l'ouverture au niveau de certains ateliers à certains moments de la journée, cela aussi paraît être du décloisonnement.

Bien sûr, ce deuxième décloisonnement n'est qu'une étape avant le décloisonnement total du premier cas, mais une étape qu'il n'est pas forcément meilleur de dépasser.

Il semble cependant vain d'opposer décloisonnement et ouverture quand l'ouverture permet à un enfant de choisir l'atelier auquel il travaille, le local où il travaille, le maître et les copains avec qui il travaille.

Pourquoi décloisonner ?

La définition ci-dessus me paraît déjà une réponse : donner à l'enfant la possibilité de choisir activité, local, maître et copains semble une raison suffisante pour tenter un décloisonnement, même partiel.

Il est frappant combien certains enfants ont besoin du contact avec un adulte particulier : telle Sylvie qui est venue en bricolage les deux fois où j'en étais responsable et en expression corporelle quand je m'y trouvais, telle Caro — élève d'une autre grande section — qui, avec Monique, a fréquenté les mêmes ateliers depuis le mardi où nous travaillons au niveau de l'école.

Au niveau adulte, le dialogue devient possible à partir d'un même vécu, un approfondissement sur sa propre pédagogie peut s'amorcer, la connaissance d'un même enfant se diversifie.

Il semble difficile de parler d'équipe pédagogique sans décloisonnement total ou partiel. Nous préférons, bien sûr, total à partiel, mais croyez-vous possible d'ouvrir totalement une école maternelle avec 200 enfants de 2 à 6 ans sur une longueur de couloirs atteignant 70 mètres ? Croyez-vous possible de bien connaître 200 enfants, de savoir ce que chacun fait et comme il a vécu ? Croyez-vous bénéfique pour un jeune enfant d'avoir toujours 199 copains ?

C'est parce que nous répondons «non» à tout ceci que nous tentons parallèlement deux formes de décloisonnement :

— Un décloisonnement total au niveau de nos deux classes — à Monique et à moi — avec des enfants des trois sections maternelles, donc de 2 à 6 ans (69 cette année, ainsi répartis : 20 enfants de grande section ; 23 enfants de moyenne section ; 26 enfants de petite section, dont 9 nés en 1974).

— Un décloisonnement partiel au niveau de l'école (6 classes) le mardi après-midi et un samedi matin sur deux.

Présentation de l'école

En juin 73, nous sommes nommées en équipe (après accord datant du mouvement de l'année précédente, entre le S.N.I. et l'administration, mais au barème) Monique Meynier et moi, à l'école maternelle P. et M. Curie à Floirac, banlieue ouvrière de Bordeaux. Pour nous, il s'agissait de poursuivre, sans les tracasseries d'une directrice, l'expérience de classes décloisonnées ; mais pour l'administration, il nous apparut, plus tard, qu'il nous incombait de tenter une vie d'équipe au niveau de l'école.

L'école ouvre donc en septembre 1973 avec 6 classes et 6 titulaires ; j'en suis la directrice.

La cité Chalandon, dont sont issus les enfants, est faite de blocs de 4 ou 10 étages, habités par une majorité de manœuvres et ouvriers non spécialisés dont de très nombreux étrangers : portugais et espagnols, marocains, algériens et tunisiens, quelques vietnamiens et noirs.

Notre classe décloisonnée

— En 73-74, enfants de 2 à 5 ans, c'est-à-dire les habituelles petites et moyennes sections de l'école maternelle.

— En 74-75, même âge : nous gardons les petits qui deviennent nos moyens et prenons une moitié de classe d'enfants nouveaux.

— En 75-76, enfants de 2 à 6 ans, soit toutes les sections maternelles.

En faisant un très bref bilan, nous pouvons trouver des éléments :

• Négatifs :

— Beaucoup trop grand nombre d'enfants : (70 la première année, un peu plus de 80 la deuxième, 78 cette année jusqu'en avril, et ce dans un quartier où les enfants fréquentent très régulièrement (la preuve en est la création de la sixième classe ce dernier mois d'avril grâce (!) aux plus de 35 présents.

— Très grande fatigabilité de nous deux, d'où non-réflexion sur notre travail et non-intervention immédiate.

— Difficulté due à ce qu'on avait à la fois changé de milieu et d'âge (les deux années à la Bastide, nous avions des 4 à 6 ans) ; il est indéniable que l'on ne peut attendre la même chose de ces enfants et de ceux que nous avions (beaucoup plus d'instabilité, moins d'imagination, moins de curiosité verbale, moins de continuité dans le travail et dans les souvenirs).

— La première année, les moyens étaient déjà très marqués par l'année précédente passée dans une école particulièrement traditionnelle et vivant en «usine» ; il a fallu toute l'année pour les déconditionner.

— En 75-76, certains manques de ces enfants nous sont apparus en grande section (alors que nous les avions depuis trois ans ; mauvaise orientation dans l'espace, mauvaise représentation du schéma corporel, et, ce que nous avions vu et pour quoi nous avions cherché des aides extérieures, grosses difficultés de langage).

• Positifs : Il y en a, heureusement. Le mélange des âges nous paraît le principal. Il a permis une aide des grands et une réelle prise en charge des plus jeunes, des progrès plus rapides de ces plus jeunes et, malgré tout (les différences d'âge et le grand nombre), la constitution d'un groupe-classe ayant une vie propre et un certain état d'esprit.

En positif, bien sûr, le travail à deux au niveau des adultes. Pour certains enfants aussi, d'ailleurs, les deux adultes ont été une aide.

En 76-77, nous gardons des enfants de 2 à 6 ans : un tiers de chaque section.



Nous nous leurrions gravement, me semble-t-il, quand nous affirmons que les enfants peuvent seuls décider de vivre en classe décloisonnée. Ce choix ne me paraît possible qu'à deux conditions : avec des enfants pas trop jeunes (pas avant cinq ans/cinq ans et demi) et s'ils ont pu vivre un temps cette forme de classe ; ils peuvent alors l'adopter ou la refuser, mais ils ne peuvent l'imaginer et la transformer à partir de rien.

Ils peuvent ainsi vouloir l'élargir, tel Thierry (cinq ans passés) disant en parlant du mur mitoyen à la classe d'une collègue : «*Pourquoi il y a un mur ? S'il y en avait pas, on irait avec les copains de Mme C...*» Notons qu'il n'a pas eu l'idée de nous demander d'ouvrir la porte de communication, comme c'est le cas entre nos deux classes, un peu comme si le mur entre ces deux mêmes classes n'existait pas par le fait de notre vie ensemble. Notons aussi que, même partiel, un décloisonnement pour un temps d'atelier manque aux enfants lorsqu'il n'existe plus. Il y a trois ans, après l'arrêt de notre expérience d'ateliers ouverts à sept classes le samedi matin, Hervé réclamait encore l'atelier six mois après. D'autres enfants souhaitaient encore changer parfois de maîtresse et de copains.

Le décloisonnement est-il ou non en accord avec la pédagogie Freinet ?

— Le tâtonnement est à la fois plus profond, car repris aussi souvent qu'il est nécessaire (les grands qui en ont besoin transvasent au jeu d'eau selon le même processus que les petits), plus rapide (pour les petits qui profitent des expériences des plus grands) et mieux ancré dans l'individu.

— Les apprentissages par la méthode naturelle sont facilités par le respect du rythme de chaque enfant qui peut étaler ses acquisitions sur trois ou quatre ans avec retours en arrière aussi souvent que nécessaire ou avance par le travail à des ateliers plutôt destinés à des enfants plus âgés.

— L'expression libre est facilitée chez les plus jeunes en particulier, mais aussi chez tous puisque chacun peut rester le temps qu'il le souhaite à un même atelier ; elle paraît aussi plus riche grâce au mélange des âges.

Il semble en effet indispensable que le décloisonnement s'opère entre des classes d'âges différentes et non entre des classes parallèles.

Une des plus grandes richesses du mélange des âges est peut-être au niveau de la socialisation et de la prise en charge de chaque individu par lui-même et du groupe par chacun.

— Au niveau du choix des ateliers, aucun problème : les petits choisissent naturellement ce qui est à leur mesure, essentiellement les jeux, le dessin, la peinture. Les moyens abordent le bricolage avec une importante confection de bonshommes-marionnettes et l'atelier déguisement où abondent les histoires inventées et les jeux de rôles, ainsi que l'atelier de jeux sensoriels. Les grands abandonnent en partie les jeux au profit des ateliers plus scolaires, tels lecture-écriture ou les jeux mathématiques.

Comme dans un atelier, les âges peuvent être mélangés, l'éducation de chacun se fait par l'échange verbal — très riche parfois — et par la contemplation de l'œuvre d'autrui, mais aussi par l'aide du plus avancé au moins avancé dans ce travail.

La présence de petits de 2 ou 3 ans dans une classe de plus âgés est aussi une richesse pour tous. Les grands apprennent la patience : «*Maîtresse, Cyril a gribouillé mon dessin !*». Ces petits permettent une compensation affective quand ils se font cajoler ; c'est souvent qu'un grand fabrique un bricolage et vient faire marquer non point son propre nom mais celui du petit pour qui il l'a fait, souvent sous les yeux admiratifs de ce dernier. Quant à l'accueil d'un jeune nouveau, il nous suffit de le présenter à la classe comme ce fut le cas pour Audrey : «*Nous avons une nouvelle petite fille dans notre classe : elle s'appelle Audrey. Elle a deux ans comme ta Virginie*», Chrystelle. Et Chrystelle qui a cinq ans, n'a plus quitté Audrey de l'après-midi, lui a décrit tous les ateliers de la classe, a fait un jeu de loto avec elle, etc. Ce sont encore les petits que les grands aideront à franchir les bancs en expression corporelle ou à grimper au toboggan dans la cour.

Quant aux plus jeunes, il est indéniable qu'ils progressent beaucoup plus vite.

Et les moyens ? Nos grands de cette année ne participaient pas l'an passé, à la pré-initiation à la lecture réservée aux grands d'alors. Cette année, tous (sauf quatre) étaient capables, après

Nous voulons cependant essayer de pallier à certains manques énoncés plus haut. Pour cela, nous souhaiterions agir sur deux plans : celui de l'école et celui de la classe.

A noter que depuis que nous sommes à Floirac, c'est la première année où les moyens (4-5 ans) ont vécu leur moyenne section avec des grands dans leur classe ; ceci est important pour leur comportement, cette année, en grande section.

L'ORGANISATION MATERIELLE a changé plusieurs fois, a évolué et évolue toujours selon les besoins des enfants et la réflexion pédagogique des deux adultes. Actuellement, la classe est ainsi conçue :

— Classe 1 : atelier musique, coin poupée, atelier de peinture, atelier de graphisme (encre, craies de couleur, crayons, feutres), atelier de recherche mathématique, bibliothèque, coin coiffure, deux tableaux bas.

— Classe 2 : atelier de menuiserie, atelier de bricolage, graphisme vertical et sur table, diapositives, lecture-écriture, déguisement, jeu d'eau, jeux sur table, terre glaise.

Les enfants naviguent d'un atelier à un autre dans les deux pièces.

La journée se déroule selon le schéma suivant :

— 8 h 30 : regroupement pour l'organisation du travail de la journée ;

— 8 h 45 : ateliers ;

— 9 h 15 : expression corporelle (un groupe) et ateliers (les autres) ;

— 10 h 30 : lecture (G.S.), langage (M.S. et P.S.) et ateliers ;

— 14 h : Regroupement partiel : mathématiques ou jeux sensoriels et ateliers ;

— 16 h : chant, puis ateliers (un groupe) et soutien pour quelques-uns ou regroupement pour conte, cinéma, anniversaires, jeux libres...

Qui décloisonne ?

Avant de démarrer en classes décloisonnées, Monique avait une P.S. en ateliers permanents et moi-même des grands et des moyens en ateliers permanents aussi. C'est parce que des échanges au niveau du travail ou de fêtes communes marchaient bien entre les deux classes que nous, institutrices, avons souhaité vivre en décloisonné. Nous avons décidé d'arrêter l'expérience à la fin de l'année si celle-ci n'apparaissait pas valable pour les enfants.

Ce sont donc les adultes qui ont décloisonné. Mais donnons-nous à choisir à nos gosses entre la pédagogie traditionnelle et la pédagogie Freinet ? Leur donnons-nous à choisir entre notre classe et celle des autres maîtres de l'école (même quand il y a des classes parallèles) ? D'autre part, pour qu'ils engagent une correspondance avec une autre classe, ne sommes-nous pas obligés de leur en proposer une en leur expliquant de quoi il s'agit ?

sept jours de classe, de reconnaître leur prénom et celui de quelques copains. Certains connaissaient aussi des mots courants tels papa, maman, le, la, etc. Comment expliquer ceci sans parler d'imprégnation due au milieu ? Cet exemple n'est d'ailleurs qu'un exemple. Leur «avance» par rapport aux grands de l'an dernier (qui eux avaient vécu leur moyenne section en étant les plus âgés) est évidente dans quantités de domaines ; en langage, en observation, en bricolage...

Ils sont aussi davantage capables de se prendre en charge et de prendre en charge leur travail en se décidant à l'avance : «je vais à l'atelier musique dira Fabrice, le jour des ateliers ouverts, pour me faire une batterie, et Stéphane une guitare», en pensant à poursuivre un travail non terminé.

En maternelle, un autre avantage semble lié à l'utilisation des deux pièces : une meilleure orientation des enfants dans l'espace. Ceci est déjà vrai pour un groupe d'enfants travaillant en ateliers permanents, mais est accentué par le travail en classes décloisonnées.

Et les adultes de la classe ?

Pourquoi ne pas parler des avantages qu'ils retirent d'une expérience de décloisonnement ?

Dans l'enseignement, nous avons l'habitude de travailler seuls — ce qui explique que nous sommes sans doute un des corps de métier ayant le plus de mal à travailler en équipe — et là, nous avons un vis-à-vis. Nous avons avec nous quelqu'un avec qui dialoguer, avec qui confronter nos idées pédagogiques, quelqu'un qui nous voit travailler et nous «juge». Ce n'est pas toujours facile, loin de là ! Pourtant, quand on a vécu un temps en classes décloisonnées il semble impossible de faire marche arrière et revenir dans «sa» classe, avec «ses» enfants. Cet abandon de sa classe n'est d'ailleurs pas toujours facile à vivre.

Sur un plan fonctionnement de la classe en ateliers permanents, cela est aussi plus facile à deux que seul. En effet, quand un s'occupe d'un groupe (en maths, en lecture, en quoi que ce soit), les enfants occupés aux ateliers peuvent s'adresser au deuxième adulte sans que le travail de groupe s'en trouve perturbé. L'adulte, lui aussi, peut — comme l'enfant — choisir son activité : celui porté vers les mathématiques peut laisser les jeux de lecture à l'autre et vice-versa (sauf lorsque les enfants instituent un tour de rôle et réclament chaque maîtresse un jour sur deux pour mener une activité précise !).

Plusieurs adultes, enfin, apportent plus aux enfants : chacun a sa personnalité, ses richesses ; un enfant accroche parfois mieux avec l'un qu'avec l'autre ; chaque enfant, enfin, a plusieurs recours et si ceux-ci sont utiles à son développement, ils lui permettent plus de souplesse dans sa vie à l'école. Quand l'une d'entre nous dit «non», il est presque infaillible que le gosse aille demander à l'autre...

Atelier écriture - lecture.



Les ateliers ouverts dans l'école

A ce moment-là l'école est ouverte à d'autres adultes, puisque fonctionnent pour les 199 enfants :

— Le mardi 11 ateliers : jeux libres, graphisme, bricolage, bibliothèque, expériences fondamentales (ateliers dirigés par 5 des 6 maîtresses, la sixième, volante, est observatrice) ; cuisine, couture, menuiserie (avec 5 mamans et 1 papa) ; expression corporelle, langage, jeu dramatique, avec les trois collègues du G.A.P.P. créé cette année au groupe scolaire voisin ;

— Le samedi 6 ateliers : jeux libres, graphisme, musique, bibliothèque, expression corporelle, bricolage (centré sur la construction d'une œuvre collective, comme les jeux libres qui sont l'élaboration d'un grand jeu commun).

Ces ateliers sont animés par les six maîtresses (le samedi, nous avons à peu près la moitié de l'effectif présent).

D'autres ateliers ouvriront sans doute prochainement avec d'autres parents, tels : jardinage, impression d'un journal d'école...

Un certain nombre d'avantages prévisibles nous ont fait adopter cette forme de travail :

— Possibilité d'offrir aux enfants des ateliers qu'ils n'ont pas forcément dans leur classe (exemple : la musique). Sur les quatre collègues nouvellement arrivées dans l'école cette année, une seule nous connaissait et a demandé l'école pour travailler avec nous, bien qu'elle ne pratique pas les techniques Freinet ; les trois autres ont été nommées d'office.

— Possibilité — pour moi en particulier, responsable de l'école — de connaître les enfants des autres classes et de déceler leurs handicaps s'il y a lieu. J'ai fort regretté, l'an passé, de ne découvrir l'importance du retard d'Anne-Marie que le 28 juin lors du passage du médecin scolaire.

— Possibilité d'offrir un soutien aux enfants en difficulté (je ne croyais pas au «soutien» pour des enfants à l'âge de l'école maternelle jusqu'à ce que je vive dans cette cité).

Quand, durant l'été, Monique et moi avons réfléchi à l'organisation que nous voulions proposer aux collègues, nous avons pensé à un atelier expression corporelle centré sur l'élaboration du schéma corporel, l'orientation dans l'espace... et à un atelier langage. Or il se trouve que nos désirs ont largement été exaucés par la venue dans notre équipe des trois collègues du G.A.P.P.

Après ce mois et demi d'observation des enfants, ceux-ci choisissant librement leur atelier, nous allons orienter ceux qui ont des difficultés :

— Vers Annette, la psychologue, en jeu dramatique ;
— Vers Christine, la rééducatrice en psycho-pédagogie pour des rééducations en langage ;

Atelier menuiserie.



— Vers Marie-Paule, la rééducatrice en psycho-motricité en atelier d'expression corporelle.

Nous limiterons alors le nombre d'enfants dans chaque atelier.

La vie d'équipe

1. Entre personnel enseignant

11 institutrices en trois ans, sans compter les remplaçantes pour les congés les plus longs, dont la mission que j'effectuais au Brésil en avril-mai 75 et le congé de maternité d'une titulaire au même trimestre. Tout le personnel a moins de trente ans et moi plus de quarante. Je pense que l'écart d'âge a joué dans certaines de nos difficultés. A joué aussi notre différence d'expérience que les collègues ont tantôt vécue comme une gêne, tantôt comme une aide.

Sur un plan administratif, j'ai été la seule responsable. Monique m'a beaucoup aidée dans tout le travail de paperasserie entre autre. J'ai toujours essayé de tenir toutes les collègues au courant, par exemple dans le domaine financier. Mais elles ne se sont jamais senties réellement concernées par la prise en charge de la marche de l'école. Au long des trois années, elles se sont davantage impliquées dans les relations avec la mairie, en écrivant à plusieurs reprises des lettres collectives au maire, par exemple. J'ai senti à travers les problèmes qui parfois furent très lourds, une unanimité de l'équipe et tout particulièrement cette dernière année : pour cela le terme «d'équipe» avait son sens.

Sur un plan pédagogique, ce terme d'équipe a eu aussi son sens à certains moments de la vie de l'école. D'emblée, les collègues avaient demandé que nous adoptions le tutoiement et que nous nous appelions par nos prénoms. D'emblée, nous avons essayé de discuter pédagogie. Bien sûr, Monique et moi parlions en «freinetiques», mais jamais il n'a été dans nos intentions de faire une équipe Freinet : chacune était libre. Mais, c'est ensemble que nous avons décidé la préparation de numéros dansés, le montage d'expositions pour les parents ou les diverses fêtes.

En outre, la première année, nous avons mis en route une expérience qui s'arrêta à la fin du premier trimestre. C'est cette expérience que nous reprenons cette année.

Dans notre idée, ce fonctionnement en ateliers ouverts doit aider les institutrices à se connaître entre elles et à connaître les enfants de toute l'école, à mieux connaître le travail en atelier et à découvrir certaines techniques ; il doit aider les enfants à travailler avec d'autres adultes et d'autres enfants que ceux de leur classe, à prendre possession de l'espace école, à acquérir plus d'autonomie et à développer leurs capacités de choix.

En 73, après un trimestre, nous arrêtons ce travail et ce, pour plusieurs raisons :

— La collègue titulaire reprenant une classe après un stage de trois mois (et un congé de trois ans) souhaitait «avant de travailler pour l'école, prendre sa classe en mains». Au cours du trimestre, elle était venue, bénévolement, travailler avec nous dans un atelier, avec plaisir semblait-il, aussi nous acceptâmes son désir. Mais plus rien ne se passa de l'année.

— Nous avons changé d'ateliers assez souvent dans le trimestre, si bien que nous avons à peu près fait le tour des possibilités. Les collègues eurent ainsi l'impression qu'elles avaient tout vu et qu'elles ne pouvaient plus rien apprendre sur un plan technique ; elles n'éprouvèrent pas le besoin de poursuivre ni pour approfondir leur réflexion théorique, ni pour créer une vie d'équipe dans l'école. Je pense que c'était prématuré pour elles.

Quant aux enfants, eux, ils s'étaient très bien comportés. Au bout du trimestre, très à l'aise dans cette organisation, ils n'avaient plus qu'un désir : poursuivre, et ce aussi pour plusieurs raisons :

— Retrouver des ateliers qu'ils n'avaient pas tous dans leur classe (Hervé, 6 ans, réclamait la musique) ;

— Changer de maîtresse (plusieurs enfants) ;

— Changer de copains ou, plutôt, en avoir de supplémentaires, tel Thierry, 5 ans, qui, l'année suivante, disait : «pourquoi il y a un mur ?» en parlant de celui séparant notre deuxième classe de celle de Nicole C.

Chaque fois que je demandais un conseil de maîtresses il était accepté, mais nous ne nous sommes pas donné d'autres structures de concertation ; se voir un peu longuement deux fois par trimestre environ, est totalement insuffisant. Les récréations, elles, ont permis de mieux se connaître mais pas de parler pédagogie.

Il semble que cette année, les quatre institutrices étant nouvelles, et grâce à l'apport de la présence du G.A.P.P. et des parents, l'apport soit plus positif : une équipe éducative va peut-être voir le jour ce deuxième trimestre d'école.

2. Avec le personnel de service

Il y a celui de la journée, responsable du bien-être des enfants avec les institutrices, et celui du soir, responsable du ménage avec tout ce que cela suppose de jalousie entre les deux groupes.

Avec celui du soir, il est impossible de penser vie d'équipe, puisque ces dames arrivent quand le personnel enseignant s'en va. Mais dans la journée, il reste une recherche à faire. Recherche difficile, car trop d'autonomie dans le travail et trop de confiance ont amené du laisser-aller et surtout une liberté de parole exagérée dans la mesure où elle n'est que négative. La directrice doit être celle qui dirige et qui commande ; quand elle tente une autre attitude, elle doit s'attendre à une longue incompréhension. Tout un travail reste donc à faire, en particulier pour la cantine à laquelle participent et les trois femmes de service et les six institutrices.

Atelier déguisement - jeu dramatique.



3. Avec l'école primaire

Hélas ! rien à signaler : ni bon, ni (trop) mauvais.

4. Avec les familles

Lors de sa première visite, la première année, la première question de l'inspectrice fut : «*Et avec les familles, cela va bien ?*»

Le démarrage fut très difficile. L'école ouvrait et c'était l'inconnu pour tout le monde. Les parents étaient dans un tel état d'énerverment, que toute consigne de notre part était le prétexte à des râleries et des enguirlandades, si bien que l'état d'esprit général ne se modifia qu'après deux ou trois séances mémorables, en particulier avec des pères envoyés par leur femme à 7 h du soir. Depuis, tout va très bien. Les familles, en confiance, viennent sonner à la maison quand elles ont un problème.

A chaque sortie, les parents viennent chercher les enfants à la porte de chaque classe et c'est l'occasion de menus échanges qui permettent une meilleure connaissance réciproque.

De plus, bien sûr, nous avons organisé :

- Les réunions d'école : le soir sur des sujets généraux, le samedi matin, avec visites des classes et enfants au travail ;
- Des réunions de classes à 17 h et à 21 h. Dans notre classe, en 75-76, nous avons fait le journal de classe avec des parents, le soir après leur travail ;
- Des expositions : de travaux, de jouets (en liaison avec le centre social des caisses d'allocations familiales) ;
- Des fêtes de Noël et des kermesses de printemps.

Les mamans, surtout, participent beaucoup à ces dernières par la confection de lots, la préparation de gâteaux, l'installation des stands l'après-midi et leur tenue le soir de 18 h 30 à 21 h 30. La kermesse de cette année — la deuxième — a eu un très gros succès de participation (et financier), mais surtout a permis à de nombreux groupes d'adultes de se constituer par de longs bavardages. Des amitiés entre mamans datent d'ailleurs de la préparation à l'école de la première kermesse. Il n'y a aucune animation dans la cité (sinon les rencontres au centre social), même pas de fête de quartier alors qu'il y en a cinq ou six autres dans la commune. La cité n'est intégrée à rien et souvent ressentie comme la pépinière des «mauvais sujets» de Floirac.

5. Avec le conseil de parents d'élèves (Cornec)

— Première année, pas de conseil local, l'école primaire n'étant pas ouverte et l'école maternelle est rattachée à celui de Jean-Jaurès, guère actif.

— Deuxième année : création d'un conseil pour le groupe, sous mon impulsion et celle de Monique. Très vite, il est sous la coupe de la municipalité et ne peut plus intervenir dans nos problèmes. En fin d'année scolaire, tout le bureau donne sa démission.

Troisième année : nouveau conseil qui prend ses fonctions à la Toussaint. Essentiellement composé de parents qui «en veulent», parents qui — en majorité — ont dû, contre leur gré, remettre leurs enfants à l'école maternelle Jean-Jaurès ; ils font partie de ce conseil parce que leurs aînés vont au primaire P. et M. Curie.

Cette année, nous souhaiterions atteindre un autre stade : une prise en charge de la vie de l'école. Se battre est bien, construire ensemble nous satisferait plus. Les responsables sont d'accord : nous allons essayer.

Relations avec l'extérieur

1. Avec la Mairie

Il est impossible — et surtout fastidieux — de faire un historique de nos relations. Dès la fin du premier trimestre, elles furent tendues. Commune socialiste, dont la conseillère municipale adjointe au maire est la directrice de l'école maternelle J.-Jaurès. Tous nos problèmes de fermeture de classes sont issus de votes à

la mairie et si la sixième classe a été recrée fin avril 76, c'est parce que l'Inspection Académique l'a imposée (après maintes vérifications des enfants présents, après réunion à la mairie avec député, conseiller général, inspecteur d'Académie, responsable départementaux du S.N.I. et des parents d'élèves, après menace d'occupation des locaux par les parents de l'école). La classe fonctionna deux mois sans femmes de service supplémentaires et avec, pour tout mobilier fourni par la mairie : un bureau de maîtresse !

2. Avec les «instances sociales»

— Le médecin scolaire a fait sa première série de visites ce mois de juin, et ce, pour les grandes sections, c'est-à-dire avant le départ des enfants à l'école primaire. Après un long échange, elle m'a promis de venir au début de cette année scolaire pour parler des enfants à problèmes.

— L'assistante sociale a changé trois fois en trois ans : elle ne peut que parer au plus pressé, surtout quand elle n'a que dix-huit ans, comme cette année.

— La psychologue scolaire a toutes les écoles de la rive droite de Bordeaux, rive la plus peuplée. Elle ne voit que les enfants pour lesquels on demande un passage anticipé au C.P. (un en trois ans).

— Reste le centre d'hygiène mentale infantile.

Il y a un an, le médecin psychiatre que je connaissais et la psychologue sont venus voir l'école et, cette année, nous avons pu leur envoyer plusieurs enfants. Cela nous aida énormément, d'autant plus que pour elles, l'action auprès des familles est primordiale ; de ce fait, nous travaillons en parfaite liaison. J'ai pu participer à des synthèses sur les enfants de l'école et j'espère pouvoir, cette année, élargir les contacts au conseil des maîtresses.

Bilan et projets

Le mot «bilan» est-il le mot juste ? De toutes façons, il sera incomplet et partial.

En prenant la direction de l'école, je pensais être celle qui aurait la responsabilité administrative mais je ne souhaitais pas en être «l'âme». Comme souvent à l'École Moderne, je me disais : «*Un directeur n'est pas indispensable, etc.*» Et pourtant ? Actuellement, je suis toujours «contre» en théorie, mais, en pratique, est-ce si facile que cela de le vivre ? Y a-t-il des copains parmi nous qui y sont arrivés ? Si oui, le mouvement aurait besoin de leur témoignage, du récit de leurs échecs et de leurs réussites.

J'ai cru que je n'avais pas à «pousser» les autres pour décider telle ou telle action, et surtout pour la mettre en œuvre après la décision commune. Combien de décisions sont restées sans suite parce que personne s'en est senti responsable (malgré, parfois, maints rappels de ma part, parce que je râlais !). Tel ce théâtre de marionnettes, construit par les ouvriers municipaux l'été dernier qui est resté inutilisé tout l'année malgré la décision de fabriquer ensemble des marionnettes pour monter un spectacle aux enfants.

Ai-je eu tort de ne pas toujours aiguillonner ?

Autre aspect : pour moi, être «directrice Freinet» n'implique pas forcément de constituer une équipe Freinet et cependant, chacune s'est peu à peu sentie entraînée à appliquer les techniques Freinet. Comme nous n'avons quasiment pas eu de rencontres de formation entre nous (excepté deux l'an passé sur le graphisme et sur la lecture), leurs essais sont restés très entachés de leur conception antérieure de la pédagogie. Serons-nous plus engagées cette année avec l'équipe nouvelle ? Quelles structures de rencontre nous donnerons-nous pour trouver réellement le temps de discuter ? Je ne me vois nullement en train d'imposer une forme de vie de classe.

Cependant, par les ateliers ouverts, par la discussion à bâtons rompus pendant les récréations, une influence s'exerce et une certaine unité tend à se créer au niveau pédagogique.

Et l'équipe éducative ?

Il semble que nous allons pouvoir très bientôt proposer à certains parents de se joindre aux institutrices pour une gestion coopérative de l'école. Ce sera alors une autre étape.