

# Écrit dans la marge

---

«Une école coupée de son environnement est stérile.»

P. HÉTIER

---

«La pédagogie traditionnelle transforme la faiblesse physiologique de l'enfant en dépendance absolue de l'enfant à l'égard de l'adulte ; elle oublie que **LES BESOINS PHYSIOLOGIQUES DE L'ENFANT OUVRENT UNE RELATION SOCIALE BILATÉRALE ENTRE L'ADULTE ET L'ENFANT...**» (p. 222)

«La pédagogie idéologique... considère la socialisation comme un développement social de l'individu au lieu de l'appréhender comme interaction entre l'enfant et le monde social.» (p. 229)

Bernard CHARLOT  
La mystification pédagogique  
(Payot, 1977)

---

**L**UNDI 17 avril, c'est la rentrée des congés de Pâques. Comme chaque lundi matin, avec ma classe de C.M.1/C.M.2 (26 enfants, zone sub-urbaine d'Angers), nous nous asseyons en rond sur le grand tapis de la salle de jeux et chacun raconte un petit bout de vie, ou découvre une parcelle de son trésor : un galet, un coquillage, un texte, une chanson, un sourire, une peau de serpent boa bicolore des rochers rapportée d'Ouganda, d'Organdi ou du Venezuela par un frère militaire... que sais-je encore ?

Et ce matin le carpillaud ramené par Olivier — spécialiste de la faune des mares — nous a conduits à des jeux dramatiques au fond des océans, avec des monstres marins, combats contre des pieuvres voraces et tentaculaires...

Voici le défilé des géants carnavalesques et terribles.

Nous nous rappelons aussi le film *La planète sauvage*.

## DOUCE VACHERIE DE L'ORTHOGRAPHE !

**M**ARDI 18 avril, nous avons reçu les bulletins scolaires des 17 C.M.2 qui sont passés en 6<sup>e</sup> l'année dernière.

Sauf 3 enfants qui peinent (1) tout le monde va bien — et dans toutes les matières. Un point noir : l'orthographe.

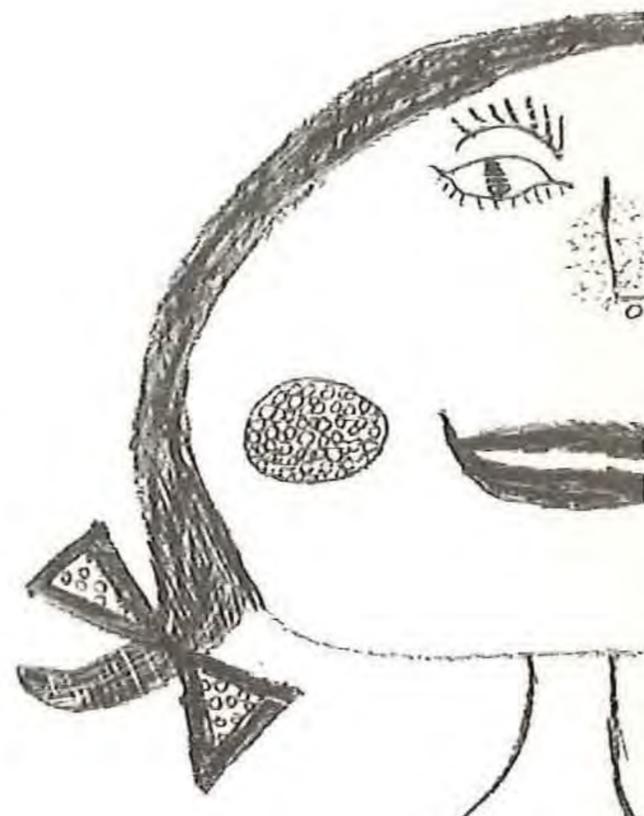
Dans notre classe, nous avons — en accord avec les parents — défini des priorités pour l'orthographe : d'abord des relations affectives fluides à la maison et à l'école, puis une gestualité libre et expressive, puis une orthographe PERSONNELLE la plus proche possible de la NORME ACADÉMIQUE. Ensuite on verra bien. Nous appelons orthographe personnelle l'orthographe des textes libres, des problèmes libres, des comptes rendus d'étude du milieu, des lettres, etc.

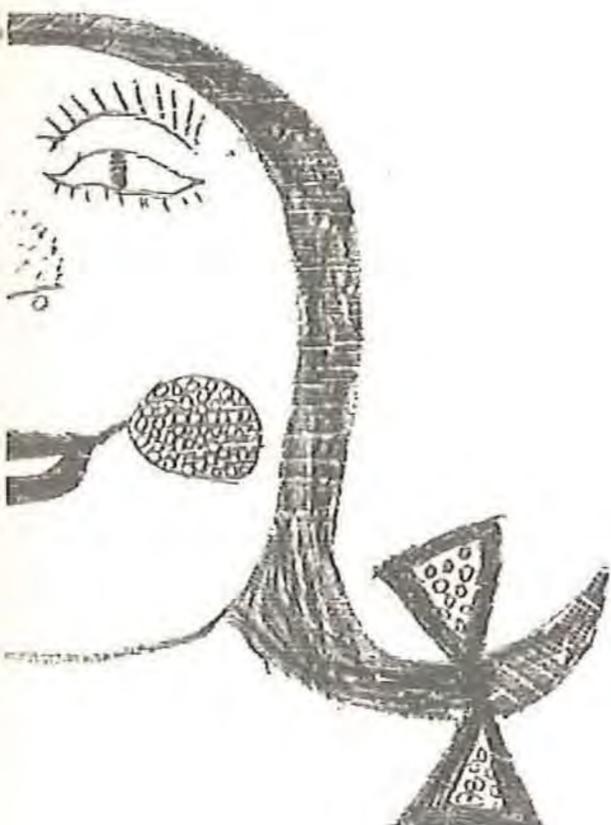
Et une fois par mois seulement nous faisons une dictée de contrôle pour compléter notre programme «naturel», en répétant les manques les plus fréquents.

Mais là, vers Pâques, étant donné la masse des connaissances individuelles mises en place sans bousculade (2), nous pouvons y aller sans panique vers un entraînement quotidien à la DICTÉE de textes littéraires, de problèmes mathématiques, d'articles de journaux, de comptes rendus d'enquêtes.

(1) Tous les trois à cause de graves problèmes familiaux.

(2) Cf. *L'Éducateur* 77-78 n° 8 et 12 : articles d'A. Beruard et B.T.R. «Savoir écrire nos mots» (Jean Le Gall).





Donc, le matin du 18 avril, je dicte à la classe un texte de SWIFT qui prolonge la séance d'expression dramatique d'hier :

### L'ILE AUX GÉANTS

«Au bout d'une demi-heure, j'arrivai à un champ d'orge qui était entouré d'une haie d'au moins vingt pieds de haut, avec des arbres tellement élevés que je fus incapable d'en estimer la hauteur. J'essayais de trouver quelque trou dans la haie, quand j'aperçus un indigène qui venait vers la barrière... il semblait aussi haut qu'un clocher et avançait d'environ cinq toises à chaque enjambée. Frappé d'étonnement et de frayeur, je courus me cacher dans le champ d'orge.»

Les voyages de Gulliver

• Et voici que Bruno, toujours plus à l'aise pour parler de ses moutons que pour écrire tous ces machins-là me demande : «*INCAPABLE, ça prend deux P ?*» (pourquoi pas quatre, ce qui lui donnerait, ne pensez-vous pas, une assise et un équilibre enviables, voyez donc : *INCAPPPABLE*).

Je renvoie à la classe. Emmanuel — modèle réduit de neuf ans — prend la parole, en bon moraliste : «*Si tu hésites, écris toujours le plus simple.*»

Voilà qui me fait réfléchir encore un coup. Bruno a trouvé un fil d'Ariane : la Vérité est en moi, puisque j'hésite, et en même temps à l'extérieur, puisqu'il n'y a qu'une seule écriture admise de ce mot.

Sans la découverte de cette relation entre le dedans et le dehors, il n'y a pas d'acquisitions orthographiques possibles.

Bruno a mis en place un ensemble analogique à lettre double : apprendre, apporter, applaudir... (cf. *Bled*, p. X, n° Y). Peut-être même l'a-t-il rattaché à un ensemble en ATT, ONN, ARR, etc.

Mais là, c'est au milieu d'un mot. Alors Bruno hésite, et ça va lui permettre de constituer un nouvel ensemble de référence : *incapable, décapier, dérapier...* «La vérité est en toi» (*Antibled*, p. 0, n° 00).

• Laurent demande, du coup, s'il y a 2 M à TELLEMENT. Alors, Frédérique, qui n'avait qu'une oreille d'ouverte ce matin-là, et profitant de la morale krishnamurtiste enseignée à Bruno, se hâte de rayer un L à TELLEMENT. «*Si on mettait 2 m, ça ferait télaman, comme pour femme : fame.*»

Ah ! cette fois les deux oreilles sont ouvertes (un L, une oreille, 2 M, deux oreilles) car Frédé s'inquiète sérieusement, je dirais même qu'elle s'apprête à se fâcher toute rouge, aussi mâche-t-elle furieusement ses phonèmes : «*Tu as demandé s'il y avait 2 M M M ou 2 L L L L L ?*»

Et Laurent : «*2 M M M, oui, 2 M M M M.*»

(Et moi je n'ai jamais entendu 2 M tant rebondir : tiens, on pourrait faire de la musique avec ce bruit-là !)

Voilà Frédé qui corrige son krishna : la vérité est en toi, mais n'oublie par où elle est entrée, par exemple les deux oreilles. (C'est rigolo qu'on en ait deux cornets, il doit y avoir une raison. Il faut vraiment que je relise *TOMATIS : L'oreille*, Editions du Seuil.)

Revenons donc au seuil ; c'est au seuil la place du maître, ni dedans — il y fait trop noir et puis ça ne le regarde pas —, ni dehors — l'enfant pourrait se perdre pendant ce temps — mais là, au seuil. Le maître, c'est un repère et puis quoi de plus ?

• Frédéric — l'autre — demande : «*C'est au pluriel «chaque enjambée» ! — Mais non, c'est pas au pluriel, puisqu'on voit les enjambées une par une.*»

Et je me lance dans un jeu d'expression corporelle point trop démonstratif car ça ne se fait pas, un maître qui écarte les jambes devant ses élèves, mais que je voulais significatif.

«*Tu vois bien, Patrick, d'abord tu as dit «les zenjambées», et puis tu en as fait plusieurs.*»

Allons bon !

L'orthographe ça doit aussi rentrer par les yeux. «*Eh bien oui voyons, puisqu'elle nous sort par les yeux*», comme dirait Cédric.

• Ah ! le voilà, celui-là encore, avec sa logique (voir ci-dessous) en labyrinthe. «Tiens ! c'est comme dans l'oreille interne» dirait mon ami TOMATIS.

Cédric demande : «*COURU, c'est le passé simple ? — Pourquoi tu demandes ça ? — Parce qu'on met pas d'S au passé simple ! (je marchai, j'essayai...).* Tu confonds deux systèmes : le système en U (us/ut) et le système en E (ai/a).»

Et voilà, il y a des choses qui rentrent par l'oreille et par l'œil en même temps — et c'est pas le plus facile, dame !

C'est pour te venger que tu M'as écrit «j'essayai» avec AIT ? J'eusse autant aimé que tu ME l'écrivisses «j'essaya» puisque tu sais la règle : «pas de T après un A».

• Correction. J'ai donné aux enfants le texte photocopié.

Agnès. — Nathalie elle dit qu'il faut une cédille à «il avançait».

— Ben oui, voyons, sinon ça donne AVANKAI.

— Alors, pourquoi vous n'en avez pas mis sur la feuille ?

— Hein ? quoi ? comment ? Que moi j'aie fait ça ?

— Oui, on voit pas bien, alors j'ai cherché sur le dictionnaire, et il y a pas de cédille.

— Ah oui, c'est vrai, puisque c'est écrit AVANCER.

Une autre preuve que la vue ne suffit pas. Je joins quand même à la présente la photo du passage incriminé pour rasurer mé lecteur.

Alors ? y en a t-i une ou y en a t-i pas une cédille ?

2. J'essayais de trouver quelque trou dans la haie quand j'aperçus un indigène qui venait vers la barrière... il semblait aussi haut qu'un clocher et avançait d'environ 5 toises à chaque enjambée.

## LA LECTURE AU C.P.

**C'**EST décidé, comme dirait mon maître P. L. B., je vais me donner une heure pour ÉCOUTER tout ce qui se passe autour de moi, et après on verra...

En plus, ça tombe bien : il est midi et mon champ d'écoute va pouvoir se restreindre un peu et peut-être s'approfondir donc par conséquent.

En effet, à peine rendu dans la salle de jeu qui est le passage obligé pour aller à la cantine, Samuel me tire par la main et m'entraîne vers le menu du jour.

— Qu'est-ce qu'on mange aujourd'hui ?

— Eh bien lis, tu n'as qu'à lire, c'est marqué.

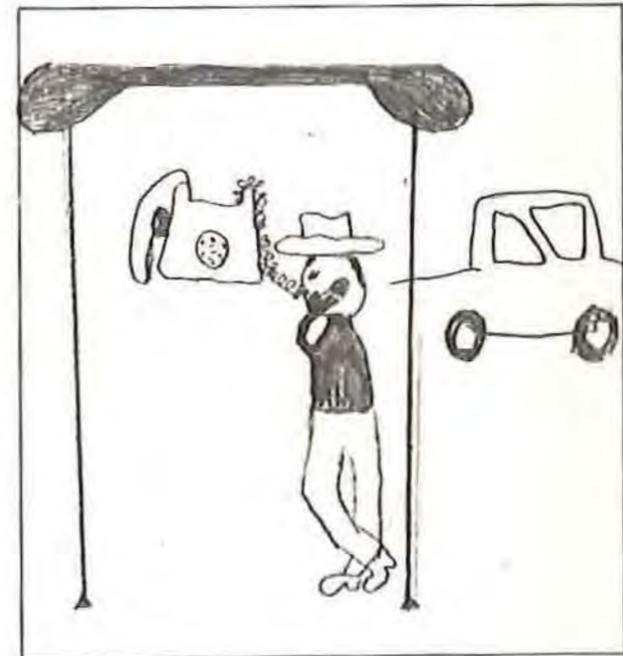
— Oui, mais tu vas m'aider.

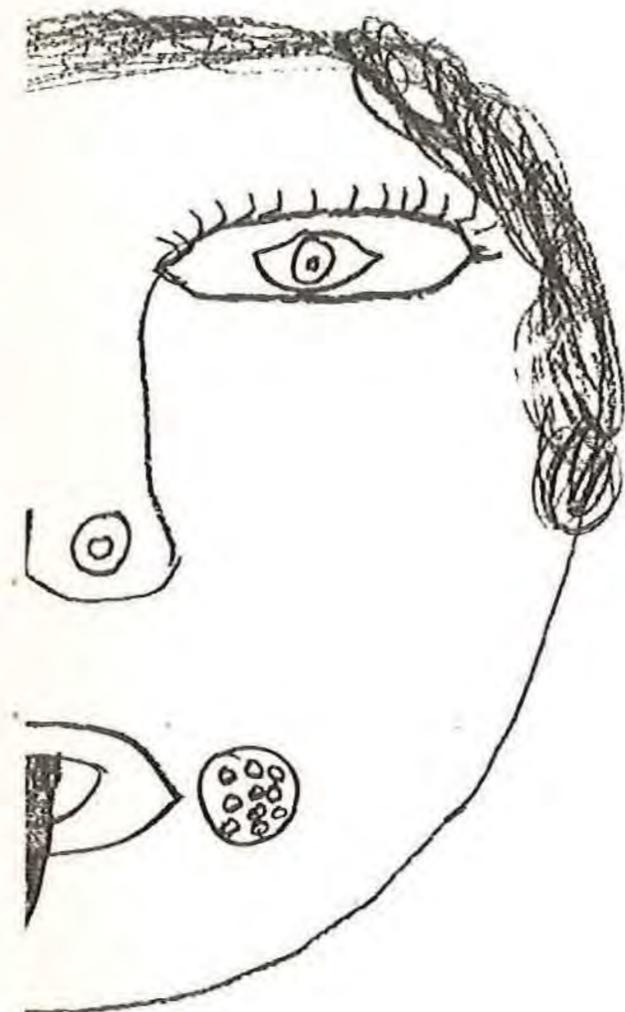
Samuel redouble son C.P. cette année, d'abord parce qu'il était trop jeune, du 15 décembre, et puis surtout trop lent — d'ailleurs c'est un grand bébé ce petit quatrième. Et même en redoublant, il n'a pas encore appris à lire. D'ailleurs il n'aime pas lire, ou du moins, il n'a pas, de lui-même, envie de lire. Et le soir, à la maison, il faut le forcer ou le piéger, sauf quand il fait exprès d'oublier son cahier à l'école.

Mais, juste au moment où j'allais l'aider à lire le menu, voilà un monstre qui surgit en hurlant : «Monsieur HETIER, au téléphone !» Et quand je reviens, au bout de 5 minutes, je lui demande : «Alors, tu as bien tout lu ? — Non, pasque, pasque : 1° tu écris trop mal ; 2° il y a des mots que je comprends pas ; 3° il y a des lettres que je me rappelle plus.»

(En voilà un au moins qui sait ce qu'il ne veut pas. Après tout, il est peut-être moins bête que je croyais.)

Donc, il y a le code, les lois de fonctionnement et la sémantique. Enfin, mon pauvre HETIER, tu vas pouvoir te servir de ta salade linguistique. Si tu avais eu su (passé surcomposé) tu aurais eu moins lu et un peu plus écouté, comme dirait TOMATIS.





Et surtout, surtout — et c'est là que j'ai vraiment perdu mon temps à lire tout ça en premier —, il y a l'affectivité : je tiens le bon bout, il aimera bien lire, parce qu'il aime bien manger.

Voilà : la machine va pouvoir fonctionner, Samuel a trouvé son chemin de lecture.

Ce n'est peut-être pas pour rien qu'il est né avec une occlusion intestinale et qu'il est resté en couveuse trois semaines entre la vie et la mort avec des petits tuyaux en plastique greffés partout. Moi je l'avais oublié, mais pas son corps à lui. Eh bien ! son chemin de la connaissance littéraire passe par ses viscères. Il fallait le savoir.

Ne pas oublier l'OREILLE.

Jusqu'à ce jour je n'avais pas compris, parce que je n'avais pas écouté.

Et cette oreille, ça me donne une sacrée idée.

Voici : dans chaque classe, il y a deux ou trois enfants en difficulté. Ils n'ont pas fait la relation entre la vie intérieure et la vie de la classe parce qu'il ne s'est trouvé personne pour les entendre : ni parmi les copains, ni parmi les parents, ni parmi les maîtres. Ou encore c'est parce que la relation maître/copains ou maître/parents ou copains/parents... n'a pas fonctionné.

J'ai donc décidé de faire prendre en charge chaque enfant en difficulté par un groupe de parents : le père et la mère écouteront attentivement ce que dit l'enfant. Le petit groupe de parents écoutera attentivement le père et la mère plus le maître.

Et c'est bien rare si quelqu'un ne trouve pas alors la brèche. Voilà peut-être une façon de contourner la psychanalyse et la psychomotricité et la médico-pédagogie, car ce qui m'ennuie dans tous ces mots c'est qu'on peut les couper en deux, ce qui révèle la dualité de leur contenu donc leur contradiction interne.

Si la pédagogie Freinet sert vraiment à quelque chose, elle n'a d'expression possible que dans la vérité dynamique des mots simples : dedans, dehors, seuil, oreille, œil, peau, affection, milieu, groupe, sentir, toucher...

**P**OUR les quelques lecteurs qui me croient pris au piège de mon discours freinetisant, j'ai recueilli trois petits exemples, ce même jour, 18 avril, qui illustrent vraiment bien mes précédents propos.

• **Le texte de l'enfant n'existe que dans un contexte qui est en lui.**

Et nous ne pourrions lire le texte que si nous percevons en même temps l'enfant lui-même, non individu autonome, mais partie d'un tout (son milieu). Je précise que j'appelle texte tout énoncé gestuel, oral ou écrit qui est autorisé dans un but de COMMUNICATION : c'est ce sens étendu qu'il a dans la CULTURE POPULAIRE — cf. Fabre et Lacroix dans *La tradition orale du conte occitan*, p. 89 à 109 : texte et contexte ; texte et fonction ; la communication du texte, P.U.F., 1974.

Noël Matheux a 11 ans. Il est au C.M.1 et n'a jamais pu compter plus loin que 10. Evidemment il ne peut suivre les séances de mathématiques avec les autres. Nous avons tout essayé : le travail en groupe, mais il ne veut pas travailler en groupe ; les fiches individuelles fabriquées par le maître et les parents ; l'interpellation fréquente en classe ; le changement de classe pendant l'heure de mathématiques, etc... Mais rien à faire, Noël en est toujours au point zéro.

Et puis voilà qu'avec la classe nous allons partir à la rencontre d'enfants sur le JEU DRAMATIQUE à Avignon. Il nous faut calculer le prix exact du billet S.N.C.F. C'est 294 F la place entière. Mais nous aurons une réduction de 75 %.

Midi, les oiseaux s'envolent. Noël met bien longtemps à ranger ses affaires et il tient toujours son cahier dans la main gauche, avec un doigt glissé pour marquer une page. Je me retiens de gronder comme il m'arrive souvent («*Allons pressons, Mme Fumet vous attend pour entrer à la cantine, et puis je meurs de faim moi !*»).

Et Noël me dit : «*Vous savez cette fois, je croyais l'avoir fait faux mon problème, eh bien il est juste : regardez !*»

Et il profite de ce que je suis accroché par la lecture de sa démarche pour ajouter, mine de rien : «*Maman est partie en hurlant l'autre nuit et puis elle s'est sauvée en voiture. A trois heures du matin.*»



Tout ce que j'ai trouvé à répondre, moi qui ne suis pas psykèkchose : «*Eh bin, dis donc, c'est chouette d'avoir trouvé tout seul !*»

Et on est descendus manger sans plus rien dire.

Mais depuis ce jour, Noël travaille en groupe quand on fait des mathématiques. Et mon histoire n'est sûrement pas finie.

• La logique de cette histoire me rappelle une histoire de logique. Elle est arrivée à ce pauvre Frédéric qu'a bien du mal à dépatouiller sa langue de son cœur.

Ce soir il y a une réunion de classe (parents, enfants, moi) pour décider des entrées en sixième et définir le programme scolaire du troisième trimestre — car ce n'est plus le ministre (trop occupé à préparer des bidons de réformes), ni le maître, qui décident du programme scolaire, mais les parents en accord avec les enfants et moi — en GROUPE. (Pour que tous les parents puissent venir, nous faisons deux réunions à la suite sur le même thème : réunion 1 à 18 h 30, réunion 2 à 20 h 30).

Et Frédéric annonce : «*Maman ne pourra pas venir à 18 h 30 parce que quand elle rentre du travail elle est trop fatiguée. Et puis elle voudrait que Xavier (c'est son père adoptif) vienne, mais pas pendant la réunion pour pas que ça le dérange.*»

— *Je n'y comprends rien à ton discours ! Qui viendra à la réunion pour finir : Xavier ou ta maman ?*

— *C'est que ma maman voudrait bien qui vienne à la Bouchemaine, mais pas avant la réunion.*

— *Alors si je comprends bien ça peut se passer comme ça : (je dessine au tableau)*

R1 R2

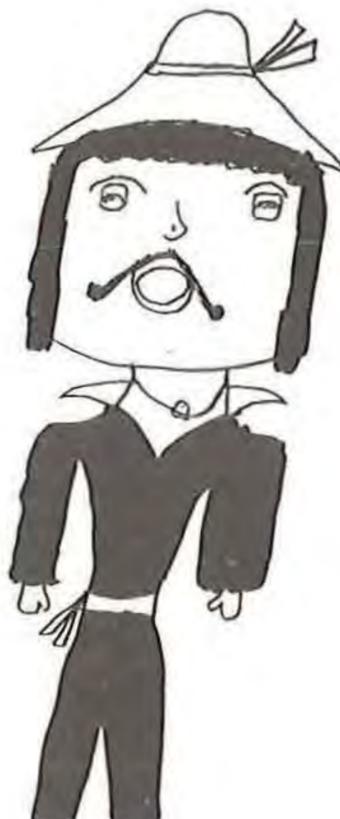
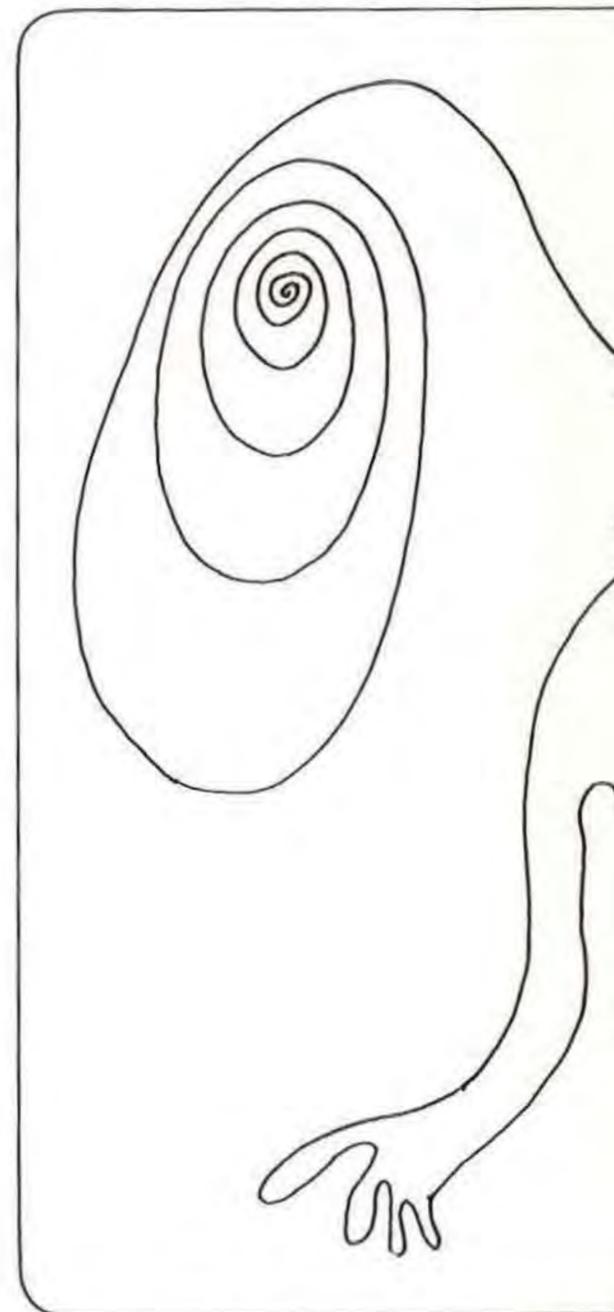
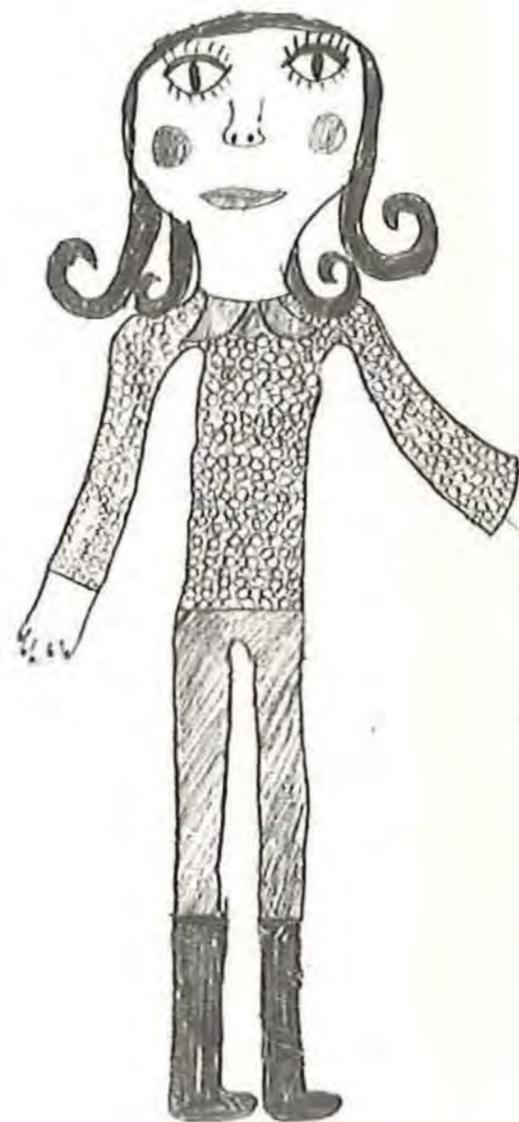
Maman  
Xavier

— *Ta maman vient à R1 sans Xavier. Mais tu me dis qu'elle est trop fatiguée à cette heure-là. Xavier vient à R1 sans ta maman. Mais tu me dis que ça ennuie ta maman de le déranger et qu'elle aimerait bien le voir, mais pas dans une réunion. Ta maman vient à R2 sans Xavier... Donc on a les possibilités MR1, MR2, XR1, XR2, MXR1, MXR2.*

Du coup ils sont venus tous les deux à la réunion, et c'est la première fois qu'ils participaient à une réunion de classe. Ça devait être drôlement important pour Frédéric, ça, si important que le tube de sa gorge était trop étroit pour laisser passer une telle information :

— *Maman viendront tous les deux à la réunion (parce que Xavier je l'aime beaucoup, j'ai besoin qu'il soit mon père ; et ma maman c'est ma maman).*

La logique de l'enfant ressemble plus à un placenta qu'à un tableau cartésien.



• Le discours de l'adulte est linéaire : c'est une chaîne qui déroule ses maillons. Le discours de l'enfant ressemble plutôt à un ressort en spirale, avec des spires à l'extérieur (dans le milieu réel immédiat), des spires à l'intérieur de lui et des spires dans la langue.

(Essayez donc de dessiner ça !)

Exemple : le même jour que le coup de téléphone, après déjeuner, je demande à Samu :

— Tu viens aux biques avec moi ?

Samu. — Tu en as pour longtemps ?

P. H. — Non pourquoi ?

Samu. — Parce que je veux jouer avec quelqu'un sur la cour.

Silence. On arrive au pré à biques.

Samu. — Faudrait que tu écrives en attaché, autrement.

Les biques vont bien. On peut aller à l'école.

Samu. — Oui mais s'il y en a plus !

P.H. — De quoi ?

Samu. — Ben des voitures !!!

P. H. — Quelles voitures ?

Samu. — Des voitures à moteur qui se remonte pas que tu m'as promis.

On arrive devant l'école.

Samu. — Papa, viens voir la tache de sang.

P.H. — Quelle tache de sang ?

Samu. — Le chien qui était écrasé ce matin. Monsieur Cadeau l'a mis à la poubelle.

On entre sur la cour. Un groupe d'enfants est occupé à soulever le couvercle de la poubelle pour voir le chien mort (« Ses yeux y sortent de sa tête »).

Samu. — Tu le vois pas Benoît ?

P.H. — Non. Pourquoi ?

Samu. — Parce que je veux jouer avec lui.

Ah oui ! c'est Benoît qui a une petite voiture à moteur qui se remonte toute seule, dont il rêve. Cinq minutes plus tard, voilà Benoît qui arrive vers moi, Samuel à ses talons.

Benoît (C.E.1). — C'est au Ballon Rouge, rue de la Roë.

P. H. — Mais quoi, qu'est-ce que c'est que cette histoire de Ballon Rouge, rue de la Roë ?

Samu. — C'est la boutique de jouet.

P. H. — Mais quelle boutique de jouet ?

Samu. — Tu sais bien, pour acheter la voiture comme Benoît !!!

(En effet il fallait le savoir !)

En somme tout ce dialogue entre Samuel et moi, étalé sur un quart d'heure environ et déroulé sur le chemin qui va de la maison à l'école en passant par le pré aux biques, aurait pu se REDUIRE à un seul énoncé : SAMU revu par OBADIA, ou GENOUVRIER, ou HABY ou RENOVE.

Je désire me rendre sur la cour de récréation du groupe scolaire afin d'y retrouver Benoît avec lequel je jouerai à la petite voiture qui possède un moteur qui se remonte tout seul et nous pourrons lui demander dans quel magasin il l'a achetée.

Seulement ça, c'est la langue de l'école — fallait-je le préciser ? —, pas celle de l'enfant. Pour comprendre la langue de l'enfant, il faut percevoir le contexte qui est en lui et dans son environnement immédiat et sur lequel, comme un ludion, danse son texte.



---

«Nous disons, et la preuve en serait facile, que l'école traditionnelle emploie des techniques de rédaction, de calcul, de dessin ou de musique qui apparaissent comme des mécanismes minutieusement montés pour tourner en milieu scolaire, **MAIS QUI SONT SANS LIAISON AVEC LE COMPORTEMENT DES INDIVIDUS ET LES EXIGENCES SOCIALES EN MILIEU NON SCOLAIRE.**»

C. FREINET

La méthode naturelle  
«L'apprentissage de la langue»  
Marabout, p. 28

---

«Si tout éveil se caractérise par une ouverture sur le discours, c'est justement parce qu'il n'est rien qui ne soit langage et rien qui ne soit écoute car tout est communication. Je m'explique.

Il n'existe rien ici bas qui ne soit indépendant ; aucun atome, aucun électron, aucune particule ne peut se vanter d'être isolée. **TOUT EST SOUMIS A L'ENVIRONNEMENT**, de même que ce dernier est lié à ce qui l'entoure et ainsi de suite.»

A.A. TOMATIS

Vers l'écoute humaine  
Editions E.S.F., 1974

---

## ÉCRIT DANS LA MARGE (une réponse)

Constater que le vécu scolaire n'est compréhensible qu'à la lumière de tout le vécu extra-scolaire, rajouter d'autres exemples, c'est un peu enfoncer des portes, ouvertes déjà par Patrick...

Mais essayer de comprendre pourquoi et comment l'enfant ou l'adolescent peut laisser sortir cette parole à l'école, lieu d'une parole standardisée, culturelle, et surtout pas affective, c'est expliquer comment l'adulte qui l'autorise et l'écoute se met **en marge** du système...

Pourquoi ? D'abord parce que, non autorisée, cette parole n'a pas de **lieu** pour s'exprimer officiellement. Alors, quand et où peut-elle sortir ?

A Bouchemaine, c'est le chemin qui mène à la Cantine, au pré aux chèvres, c'est la classe après l'heure...

Et dans le second degré ? Quand après 55 mn de «cours», la sonnerie retentit, les élèves — ils ne sont que ça, surtout pas des enfants, ou des adolescents — n'ont que trois minutes pour dégringoler deux étages, traverser la cour, rejoindre la salle où le prof suivant les attend — «Allons, dépêchez-vous, il y a longtemps que c'est sonné...» — pour cinquante cinq nouvelles minutes d'un autre cours, et ainsi de suite jusqu'à midi, où ils iront manger dans le réfectoire «des élèves» — les profs ont le leur ! —, ou jusqu'à 17 h où ils s'enfourneront dans un car de ramassage qui les reconduira jusqu'à leur village.

Et pourtant, chacune de ces mille et quelques unités du C.E.S. a ses «spirales» comme écrit Patrick, et aurait quelque chose à dire et à faire entendre...

... Et pourtant, quand la confiance réciproque s'établit entre un adulte et des adolescents, la parole en marge est incoercible, elle sort n'importe où, n'importe quand : pendant les heures de cours, quand, dans le travail en ateliers, ou dans la reprise des textes libres, je suis assise avec un petit groupe, à chaque fois qu'on **sort** du C.E.S., dans le car, dans la rue, etc., au club théâtre, entre midi et une heure...

Mais, le travail en ateliers (qui est l'anti-cours magistral), la sortie, le club théâtre (plus toléré qu'accepté par

l'administration, et où on apprend à crier, à se toucher...), tout ça, c'est déjà, dans la structure de l'établissement, une autre structure, **en marge**, et l'adulte qui le suscite est lui aussi, en marge (et c'est pour ça, peut-être, que cette parole peut sortir...).

### ET APRÈS ?...

En lisant Patrick, j'ai peu rencontré l'évocation des **risques** pris, quand on tend l'oreille à ce discours marginal. Peut-être qu'avec des enfants du C.M., le risque est moindre qu'avec des ados, l'adulte reste adulte, face à l'enfant. Pour nous, au C.E.S., la relation — même affective — est un peu différente : si un ado laisse échapper ses préoccupations profondes, c'est avec l'attente d'un dialogue, d'un échange, d'une aide, et l'adulte est plus considéré comme un égal, un peu plus vieux. Alors, comme on n'est pas «psykekchôse» et comme on ne peut pas non plus se laisser bouffer, si on prend le risque d'écouter la parole en marge de l'école, il faut trouver des solutions...

L'une d'elles me semble être de permettre que cette parole en marge s'exprime non seulement face à l'adulte, mais **aussi** au sein du groupe d'enfants, l'essentiel étant que l'enfant ou l'adolescent sorte de la solitude et puisse dialoguer avec un **autre** de ses problèmes. Le jour d'un conseil de classe de 4<sup>e</sup>, Myriam vient me voir : «Ne saquez pas Agnès, son père est en prison.» Ça faisait deux mois. Agnès est renfermée, ne parle pas du tout. Je me suis souvenue de son attitude le jour d'un débat enflammé sur la peine de mort, où elle fut la seule à ne pas intervenir, alors que la grosse majorité défendait violemment la peine de mort («Tu as tué, on te tue, tu as volé, tu vas en prison...»). Je comprenais enfin l'attitude d'Agnès, mais je me réjouissais que Myriam ait pu capter cette parole en marge, qui me revenait par ricochet... Ecouter la parole dite en marge, accepter de l'entendre, c'est aussi se mettre en marge du système scolaire, en y introduisant des relations humaines ; la vie de la classe en est nécessairement transformée, les apprentissages facilités. Les acquis scolaires en bénéficient, mais la brèche est surtout affective... Et il faut l'assumer.

Mauricette RAYMOND  
et François ALFONSI