

LA CLASSE DE PERFECTIONNEMENT ÉCLATÉE

Dossier élaboré par le Chantier «EQUIPES PEDAGOGIQUES» de l'I.C.E.M. Synthèse : Claude JEAN et Pierre MANSION

Ce dossier ne se veut pas une étude sur le soutien. Il a pour axe l'éclatement de la classe de perfectionnement, dans le cadre des équipes pédagogiques.

Il part des pratiques actuellement en cours dans les équipes pour en dégager les limites, les difficultés et le côté positif de cet éclatement des structures.

Nous pensons que tant qu'il n'y aura pas de classes maternelles et élémentaires à faible effectif (six enseignants pour cent enfants), tant qu'il n'y aura pas de possibilité réelle de travail en équipe au sein des écoles, ni de véritable soutien possible (maîtres formés, conditions matérielles adéquates), les classes de perfectionnement resteront le moindre mal.

INTRODUCTION

Dans le cadre des équipes pédagogiques, NOUS REVENDIQUONS LE DROIT D'ORGANISER NOTRE TRAVAIL AUTREMENT QUE SELON LES PRATIQUES HABITUELLES.

CELA SOUS-ENTEND LA VOLONTE CLAIREMENT AFFIRMEE PAR LES MEMBRES DE L'EQUIPE, DE PRENDRE EN CHARGE TOUS LES ENFANTS QUI LEUR SONT AFFECTES, QUEL QUE SOIT LEUR AGE, LEUR NIVEAU DE CONNAISSANCES, et, de ce fait, LA POSSIBILITE DE REPARTIR LES ENFANTS SELON DES CRITERES AUTRES QUE CEUX CONCERNANT LEUR AGE ET LEUR NIVEAU SCOLAIRE.

Une des conséquences de cette pratique fait que le maître affecté à la classe de perfectionnement SE TROUVE DISPONIBLE. Il a donc la possibilité, dans le cadre de l'équipe, de répartir ses 27 heures de présence avec les élèves selon les besoins exprimés par l'équipe :

- soit qu'il répartisse son temps en priorité au niveau des apprentissages premiers : C.P., C.E.1, Perf. (voir expérience de Soyaux),
- soit qu'il prenne des groupes d'enfants en difficulté «recrutés» dans diverses classes, puis regroupés (voir expérience de Brest-Kéréder),
- soit qu'il prenne des groupes d'enfants en difficulté dans la même classe (voir expérience de Woippy),
- soit qu'il utilise les deux dernières façons (voir expérience d'Aix — La Mareschale),
- soit qu'il permette un meilleur fonctionnement de l'équipe : observateur dans une classe, animateur d'un atelier supplémentaire assurant un soutien plus important, permettant l'information mutuelle des maîtres sur leur façon de concevoir et de «mener» la classe.

De plus, par sa formation spécialisée, il apporte un regard différent sur les problèmes des enfants.

Dans la plupart des relations d'expériences, le terme de «SOUTIEN» apparaît fréquemment. Il convient ici de dire quel sens nous lui donnons :

CE QU'IL N'EST PAS :

1) Tous les enfants devraient, au même âge, avoir le même niveau de connaissances.

Nous n'analyserons pas ici, dans le cadre de ce dossier, les implications d'un tel choix :

• au niveau politique et culturel :

- nécessité de la sélection,
- prédominance des valeurs bourgeoises,

• au niveau pédagogique :

- respect coûte que coûte de l'unité d'apprentissage : année, programmes, matières, avec tout ce que cela induit au niveau des pratiques.

CE QU'IL EST, POUR NOUS

L'essentiel est bien la pratique d'une pédagogie prenant en compte l'ensemble des activités naturelles que vivent les enfants.

Nous savons que TOUT ENFANT PEUT AVOIR BESOIN DE SOUTIEN A UN MOMENT DONNE : besoin d'une relation d'aide, d'outils appropriés.

- L'essentiel est de pouvoir moduler notre action suivant l'individu, suivant les moments de son histoire ;
- L'essentiel est dans le regard que nous portons tous sur chaque enfant.

Or nous sommes bien obligés de constater que les conditions actuelles de structures, d'effectifs, de programmes avec leurs échéances et leur rigidité ne nous permettent pas de moduler suffisamment notre action, en consacrant le temps nécessaire à chaque enfant.

2) Le soutien devrait être institué pour un enfant quand se manifeste chez lui l'échec scolaire, c'est-à-dire quand apparaît un retard par rapport à une norme.

L'idée du soutien-rattrapage semble la formule la plus couramment adoptée, c'est ce que l'on trouve d'ailleurs dans la Réforme HABY.

«Au plan scolaire, cela se traduit par la mise en œuvre de pédagogies de compensation systématique qui ont leur origine dans la conviction qu'il y a les enfants à qui il manque quelque chose — les handicaps socio-culturels — et les autres. Ainsi, ce n'est pas le respect de l'enfant qui est le souci premier des enseignants, mais le respect de la norme, de la règle» (P.E.P. III-1, p. 9).

Il est évident que l'organisation de l'école telle qu'elle est : rigidité, cloisonnement, examens, programmes, ne fait qu'entraîner l'échec de certaines catégories d'enfants. En fait, elle renforce les structures de la société actuelle.

En instituant la notion de norme, l'école instaure le clivage entre la réussite et l'échec, l'essentiel et l'accessoire. Mise au service d'une idéologie, elle organise l'échec scolaire et nous demande ensuite d'organiser le soutien qui ne peut alors être qu'un colmatage.

Il faut aussi reconnaître que, même dans les écoles fonctionnant en équipes FREINET, nous n'atteignons pas pleinement nos objectifs, du fait de ces conditions, tout en réussissant à aborder différemment les échéances. La lucidité nous oblige à dire que nous ne pouvons agir, dans le cadre de l'école, sur les mauvaises conditions de vie des parents, par exemple, ou sur le passé des enfants, sur leur histoire.

«L'école ne peut à elle seule changer la société. Les praticiens de l'Éducation Nouvelle ne sont pas à l'abri de l'illusion pédagogique, du moins dans l'école telle qu'elle fonctionne actuellement. En effet la tentation est grande, dès lors qu'on vit isolé ou replié sur soi, sans la stimulation et la critique coopérative qu'offrent le travail en équipe et l'ouverture de l'école, de penser que l'action qu'on mène dans sa classe est l'aspect essentiel, sinon suffisant, de la révolution sociale. C'est oublier que l'école n'est qu'un des déterminismes éducatifs et que son rôle et son influence sont d'autant moins grands qu'ils ne sont pas inscrits dans un dialogue-action permanent avec tous les milieux sociaux. C'est oublier que l'école est elle-même déterminée dans son fonctionnement, dans ses règlements, dans ses objectifs, par une série de textes, d'habitudes, de contraintes qui limitent et contredisent l'action de tout éducateur progressiste. C'est oublier que le contexte social et politique, les conditions de travail et de vie des parents comme des enfants, influencent de façon décisive la formation des jeunes générations. C'est oublier que, selon l'organisation scolaire et la volonté politique actuelles, le milieu socio-culturel détermine l'avenir scolaire de l'enfant et ce n'est pas un hasard si, dans ce contexte, les enfants en difficulté scolaire sont pour la plupart issus de la classe ouvrière et paysanne.

C'est pourquoi nous rejetons toute illusion pédagogique». (P.E.P. I-7, p. 4).

Le système conduit les enfants dans des impasses et les adultes à imaginer des solutions de compromis, de survie, comme le «soutien-déblocage». Pour nous, le soutien n'est pas un rattrapage systématique, mais plutôt un déblocage des élèves en difficulté que l'on espère source d'acquisitions scolaires.

- Constatant que mettre ensemble des enfants à handicaps aggrave la situation de chaque enfant et n'apporte pas de résultats scolaires évidents,
 - cherchant à éviter la ségrégation (classe des «fous») et à élargir la socialisation des enfants et leurs acquisitions scolaires,
 - voulant permettre les déblocages à l'intérieur d'un groupe hétérogène et rendre possible le choix entre plusieurs adultes et plusieurs groupes d'enfants,
- nous avons été conduits à inventer d'autres structures.

Il est bien évident que certaines pratiques, comme le décroisement, certaines attitudes que nous permet l'équipe pédagogique rendent le soutien ségrégatif inutile et solutionnent des problèmes posés par certains enfants. Ce document le montrera.

MISE EN GARDE :

Il est important que chacun des témoignages soit lu en liaison et en articulation avec ceux qui le précèdent, le suivent : c'est leur ensemble qui montre les différentes facettes de cette structure en perpétuelle reconstruction qu'est l'éclatement de la classe de perfectionnement.

RELATIONS D'EXPÉRIENCES

A Soyaux (16)

1976-77. Nous avons réparti entièrement les enfants de Perf. 2d degré au niveau du C.P., du C.E.1, du C.E.2, du C.M.1, pour la journée entière et pour l'année, après que le feu vert verbal nous ait été donné par notre I.D.E.N.

Bien entendu, le maître qui avait la charge de cette classe, a donc réparti ses vingt-sept heures hebdomadaires pour intervenir au niveau des quatre classes où étaient les élèves de perfectionnement.

DE LA STRUCTURE 75-76

C.P.
C.E.1
C.E.2
C.M.1
C.M.2
Perf.
6 maîtres — 6 classes
+ un demi-maître.

A LA STRUCTURE 76-77

C.P. + 3 élèves de Perf.
C.E.1 + 4 élèves de Perf.
C.E.2 + 4 élèves de Perf.
C.M.1 + 4 élèves de Perf.
C.M.2

6 maîtres — 5 classes
+ un demi-maître.

Les enfants originaires de Perf. sont considérés comme des élèves à part entière de la classe où ils sont, au même titre que les autres enfants. Toutefois, administrativement, ils relèvent de l'Enseignement Spécial et ceux de douze ans sont donc orientés vers la S.E.S.

L'intervention du maître de la classe de perfectionnement

— D'une manière générale, il assume l'animation de groupes de soutien au C.M.1 et au C.E.1 et permet que se déroulent deux séances de plus de soutien au C.P.

Il participe aux activités de décroisement pour l'aile des petits et pour l'aile des grands.

— Plus précisément, ses 27 heures se décomposent ainsi :

- 7 heures au C.P. : activités lecture.
- 6 heures au C.E.1 : 4 heures de lecture avec demi-classe, 2 heures de calcul avec demi-classe.
- 4 heures pour ateliers décroisés «petits» (gymnastique).
- 5 heures au C.E.2 : travail individualisé avec classe français avec demi-classe.
- 1 heure au C.M.1 : soutien orthographe.
- 4 heures pour ateliers décroisés «grands» (activités manuelles, musique, rythme).

Très provisoirement, ce qu'il pense de cette structure :

Au niveau personnel

C'est très intéressant, cela suppose des «facultés d'adaptation» par rapport aux niveaux des connaissances, par rapport aux groupes très différents qui se succèdent, par rapport aux maîtres des autres classes.

Bien sûr, ces facultés d'adaptation ne sont pas toujours évidentes quand on n'a jamais enseigné qu'en perfectionnement, et les journées ne font que vingt-quatre heures. Travail passionnant, la difficulté étant encore actuellement de pouvoir adapter mes exigences aux capacités des élèves des trois classes avec lesquelles je travaille le plus.

Comment connaître vraiment les 135 enfants de notre école ?!

Au niveau des 15 enfants de perfectionnement

C'est très difficile à évaluer vraiment. Toutefois :

— **Points positifs :**

- beaucoup moins de réactions violentes entre eux, leur champ social s'est élargi, ils jouent le plus souvent avec leurs nouveaux copains (à trois exceptions près).
- attitude beaucoup plus «ouverte» par rapport au travail scolaire. Pour certains, progrès «spectaculaires», efforts plus soutenus, intérêts beaucoup mieux exprimés.

— **Points d'interrogation :**

- trois enfants me semblent parfaitement incapables de s'insérer dans un groupe de travail de «leur classe», en calcul en particulier. Les «réactions-réponses» sont le plus souvent l'apathie pour deux, l'agressivité pour le troisième.
- quelles structures mettre en place pour que ce type d'enfant, placé le plus souvent en milieu «stimulant», donc hétérogène, progresse au point de vue acquisitions «scolaires».
- quel «soutien» imaginer quand, à onze ans, on ne démarre pas en lecture.
- la multiplicité des intervenants n'est-elle pas trop importante pour quatre de ces enfants «très fragiles» qui ont besoin d'un climat de confiance très long à établir.

Travail intéressant me semble-t-il, car, si des éléments de réponse par rapport au travail scolaire de ces enfants se concrétisent, ce sont tous les enfants, les faibles en particulier qui bénéficieront des structures et contenus de soutien mis en place par l'équipe.

Très provisoirement, ce que pensent les maîtres ayant des enfants de perfectionnement :

Au C.P. : les enfants se sont bien intégrés parmi les enfants de C.P. Expérience bénéfique, je crois, pour eux qui sont soumis au même régime que les autres de la classe. L'émulation, l'entraînement les amène à se surpasser. Deux sur trois apprendront à lire.

Au C.E.1 : les enfants participent aux mêmes activités et j'ai pour eux les mêmes exigences. Cela les aide à maîtriser leurs impulsions, leur agressivité si elle existe, les aide à se dépasser. Mais par rapport aux acquisitions, il y a pour certains, un décalage qui risque, je le crains, de s'accroître.

Au C.E.2 : trois sur quatre sont bien intégrés (acceptés). Le quatrième a de grosses difficultés mais semble (au 17.1.77) de plus en plus motivé. L'expérience me semble en grande partie bénéfique, mais avec 29 élèves dans la classe, je ne me sens pas assez disponible pour l'aide individualisée en particulier pour ces quatre.

au C.M.1 : les enfants sont bien intégrés et participent aux activités de la classe de façon normale (hormis un qui est très souvent absent).

Comment ont réagi les enfants ?

Ceux qui accueillent

au C.P. : très bien, bien que remarquant leur grande taille par rapport à eux.

au C.E.1 : bien.

au C.E.2 : assez bien, aspects contradictoires : aide généreuse le plus souvent, mais conflits assez vifs de temps en temps.

au C.M.1 : pas de remarque.

Ceux qui étaient accueillis

au C.P. : ils se sont très bien intégrés, mais un enfant caractériel a eu tendance à jouer le rôle de «leader». A éviter je crois, au C.P.

au C.E.2 : pour un, très bien. Un autre s'est bien assimilé à un groupe. Deux s'isolent souvent.

au C.E.1 : ils se sont regroupés avec ceux du C.E.1 qui sont le plus instables.

INTÉGRATION DES ÉLÈVES DE PERFECTIONNEMENT

Témoignage de S. MANSION (Soyaux) maîtresse de C.P. - 1976-1977

POUR LES ENFANTS DE PERFECTIONNEMENT

Positif	Négatif
<ul style="list-style-type: none"> ● Ils ont été mis dans un milieu plus enrichissant. ● Le contact avec les autres enfants et l'attitude que ces derniers ont devant le travail et devant une situation en général, les amène à réagir différemment de ce qu'ils feraient entre enfants caractériels et perturbés : «l'exemple est meilleur». ● Ils ont eu à suivre un rythme de travail d'enfants de scolarité normale, d'où l'obligation de se dépasser. ● Ils ont baigné dans un climat plus calme. ● Ils n'ont pas été «parqués» ensemble. ● Deux sur trois ont appris à lire. ● Se sont intégrés aux jeux des autres enfants. Il n'y a plus eu le clan «perfectionnement». ● Ont pu bénéficier d'un homme et d'une femme pour les apprentissages. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Peut décourager les plus en difficultés par comparaison avec les autres et peut être sentiment d'échec. ● Trop grande différence d'âge et de taille avec les C.P. ● Se sont retrouvés dans un trop grand groupe (26).

POUR LES AUTRES DU C.P.

Positif	Négatif
<ul style="list-style-type: none"> ● Cette structure a permis de travailler en demi-classes. Avantage du petit nombre. ● Travail plus poussé en travail individualisé avec un maître qui les a fait travailler très sérieusement. ● Une séance de soutien par jour a permis aux plus faibles de progresser. ● L'apprentissage de la lecture a été sous la responsabilité de deux maîtres. ● Ont pu bénéficier d'un homme et d'une femme pour les apprentissages. 	<ul style="list-style-type: none"> ● La différence d'âge avec les intérêts divers éloignés d'enfants de 6 ans. ● Introduire des enfants caractériels pose des problèmes avec des petits qui focalisent leur attention sur ceux-ci et sont perturbés. ● Ont eu à supporter la mauvaise humeur de la maîtresse à cause des enfants à problèmes. ● Le groupe-classe est trop lourd : 26.

POUR LA MAITRESSE

Positif	Négatif
<ul style="list-style-type: none"> ● A permis de faire plus à fond du rattrapage. ● A permis de travailler sept heures avec treize élèves. ● A partagé avec un autre maître la responsabilité de l'apprentissage de la lecture. ● A obligé à se remettre en cause, à modifier, à améliorer les techniques d'apprentissage du fait de la confrontation suivie et de la complémentarité apportée par l'autre maître. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Fatigue nerveuse accrue par les enfants caractériels à cause du problème discipline. ● A eu vingt-six élèves pendant seize heures. ● S'est mise trop de fois en colère, ce qui est négatif pour tous.

A Brest - Kérédarn (29)

Nous lançons une expérience, sans références précises, tout était à créer, à organiser.

Etapas successives de l'organisation du travail de la classe «éclatée» en soutien — 1975-76

A. - Evolution des groupes

Du 15 au 30 septembre, l'équipe propose que je ne prenne aucun élève. J'irai vivre dans les différentes classes pour observer les enfants dans leur milieu de classe «normale».

Contacts : classes - parents - C.M.P.P.

Je prendrai contact avec les parents des anciens élèves de perfectionnement, afin de leur expliquer l'éclatement de la classe.

De ces contacts avec les parents je devais retirer l'impression qu'ils étaient contents de cette expérience, car ils étaient sensibles aux tensions qui existaient entre les quinze enfants de la C. de P. (1), l'année précédente.

J'ai pris également contact avec le C.M.P.P. (2) de Brest, car certains enfants étaient suivis par ses rééducateurs. Le directeur de ce centre m'a communiqué tous les renseignements pouvant m'aider à mieux comprendre certains enfants.

C'est un homme très ouvert, très aimable, ce qui facilite beaucoup les relations. Dès le premier contact, il m'a ouvert tous les dossiers des enfants suivant une rééducation au Centre. Il a accepté de m'aider dans mon travail et a été très intéressé par l'expérience que nous tentions à Kérédarn.

Décisions

Après ces quinze jours d'observation, l'équipe se réunit à nouveau pour décider de la forme et de l'organisation du travail à adopter :

Nous décidons d'aider trente enfants :
 — les quinze de l'ex-perfectionnement,
 — plus quinze autres,
 créant en quelque sorte «une classe de soutien».

Critères de désignation des enfants de cette classe de soutien

Parmi les enfants que je «prendrai» cette année, nous retrouvons d'office ceux appartenant à la classe de perfectionnement de l'an passé.

Comportement - Difficultés scolaires

A ces enfants, viendront s'ajouter ceux choisis par les maîtres, sur des critères :

- de comportement (incapacité à se stabiliser, à se prendre en charge, incapacité d'autonomie) ;
- de difficultés (en expression orale, en apprentissage de lecture et écriture).

Certains enfants sont incapables de participer pleinement à la vie du groupe classe, de par leur attention fuyante. En outre il apparaît indispensable de leur réserver des moments dans un *groupe restreint*, groupe dans lequel ils parviendront plus aisément à se prendre en charge, à s'exprimer, à communiquer, et également à trouver auprès de l'adulte l'aide immédiate dont ils ont besoin.

5 groupes de 6 enfants

Ces trente enfants sont répartis en cinq groupes de six élèves tenant compte du brassage des âges, d'anciens avec des nouveaux et évitant de prendre frères et sœurs ensemble.

Brassage

Dans les groupes nous retrouvons des enfants ayant sept ans avec d'autres ayant dix-onze ans ; des «anciens» de perfectionnement avec des «petits» du C.P. Ce brassage est très important car les grands prennent plaisir à aider les petits lors du déchiffrement d'un texte ou d'une recherche de calcul. Cette prise en charge des petits par les grands permet aux grands de se valoriser.

Organisation de la semaine

Je prends chaque groupe pendant une heure trente le matin ou trois heures l'après-midi, suivant le tableau :

(1) C. de P. : classe de perfectionnement.

(2) C.M.P.P. : Centre Médico-Psycho-Pédagogique.

HORAIRES	Lundi	Mardi	Jeudi	Vendredi	Samedi
9 h à 10 h 30	gr. A	gr. D	gr. B	gr. E	gr. C
10 h 30 à 12 h	gr. B	gr. E	gr. C	gr. A	gr. D
14 h à 17 h.	gr. C	gr. A	gr. D	gr. B	

Je ne pouvais pas découper l'après-midi en deux fois une heure trente, car il me semblait aberrant de prendre un groupe nouveau après quinze heures trente ; d'où notre organisation deux groupes le matin, un l'après-midi.

Un groupe «sacrifié»

Ne disposant que de quatre après-midi, un groupe (le groupe E) ne venait jamais l'après-midi, puisque nous avions cinq groupes. Il ne venait que pendant trois heures par semaine avec moi. Très rapidement, ce groupe s'est rendu compte de la situation... et a beaucoup protesté car il se sentait défavorisé par rapport aux autres.

Cet état de choses n'avait pas été sciemment voulu... mais simplement le fait du hasard ; le groupe E avait été constitué comme les autres... mais notre semaine ne compte que vingt-sept heures, et nous étions en plein tâtonnement. Je travaille ainsi pendant quinze jours.

Concertation

L'équipe se réunit de nouveau car je commence à me «perdre» :
1) Je me trouve dépassée par tant d'élèves à suivre de près (par jour, je vois trois groupes de six, soit dix-huit enfants), et je ne peux les connaître vraiment.
2) Je les ai pendant un temps trop court, le matin en particulier. Notre première organisation est donc remise en cause.

Nouvelle organisation

Un soir, nous démolissons tout, et l'équipe cherche une autre forme de travail.

L'effectif de trente élèves à suivre est effectivement reconnu comme trop ambitieux d'une part et comme d'autre part mon désir de prendre les enfants au moins deux fois par semaine et pendant trois heures d'affilée est aussi retenu, cela limitait la répartition en quatre groupes.

4 groupes de 4 ou 5

De plus, l'accord se fait pour limiter à quatre ou cinq enfants l'effectif de chaque groupe, nous avons décidé que je travaillerai :

- avec dix-huit des trente enfants pris en début d'année,
- à des moments bien précis dans la semaine selon le tableau :

Dans la semaine 2 fois 3 heures

HORAIRES	Lundi	Mardi	Jeudi	Vendredi	Samedi
9 h à 12 h	gr. D	gr. C	gr. B	gr. A	Reprendre certains enfants
14 h à 17 h	gr. A	gr. B	gr. D	gr. C	

Accueil «à la demande» des 12 «abandonnés»

Les douze enfants que «j'abandonnais» étaient souvent les plus âgés et ceux qui présentaient moins de difficultés scolaires que les autres.

Mais, il faut le souligner, ces douze enfants peuvent travailler à leur rythme dans leurs classes respectives d'une part, et, d'autre part, nous leur avons laissé la possibilité de venir dans ma classe quand ils en éprouveront le besoin, et pour un travail bien précis.

Il faut encore souligner que seul le travail en équipe, la discussion, la concertation, la compréhension générale pouvaient permettre cette réorganisation pour une meilleure «pédagogie de soutien».

Samedi souple

Le samedi matin sera très souple :

- Je reprendrai pendant un certain temps un enfant qui présente de grosses difficultés.
- certains enfants désirant terminer un travail (à l'imprimerie par exemple) pourront venir à ce moment-là.
- Lorsque j'aurai un moment de libre, dans la matinée, j'en profiterai pour aller dans les classes observer les enfants.

Réajustement

Dans les faits, quelques enfants parmi les douze viennent quand ils en ont envie, quand ils sentent le besoin de venir, pour écrire un texte, lire, puis repartent dans leur classe.

MAIS, l'accueil à «la demande» n'ayant pas de succès, je propose de prendre, dès le mois de janvier, quelques enfants de C.P. qui viennent s'ajouter aux dix-huit enfants des quatre groupes.

B. - Relations avec l'équipe avec l'extérieur

Très souvent, nous nous retrouvons en «équipe pédagogique», pour parler du comportement des enfants, dans ma classe et dans la leur. Il existe également une liaison entre le travail de l'enfant dans ma classe et dans la sienne : échanges de travaux. Une institutrice et moi-même sommes aussi en relation avec un centre privé à propos d'une enfant qui nous pose beaucoup de problèmes. Un mercredi, nous avons obtenu une entrevue avec un médecin de ce centre.

Au cours du deuxième trimestre, nous avons pu établir une relation avec une assistante sociale...

Il faut préciser que toutes les demandes sont parties des enseignants, et que nous prenons... sur notre temps libre (le mercredi ou le soir) pour prendre contact avec ces centres.

Si les contacts avec le Directeur du C.M.P.P. ont été très positifs (nous n'avons pas abusé pour ne pas le déranger en les renouvelant trop souvent) il ne faut pas généraliser... et penser que tout a été, toujours, parfait. J'ai eu également de mauvaises relations avec des rééducatrices de l'enseignement «public».

C. - Le cadre dans lequel je travaille

J'ai la chance de travailler dans un local qui comporte trois pièces :

- une salle où se trouvent les tables, les ateliers, l'imprimerie ;
- une autre salle que les enfants ont aménagée en salle «d'expression». Là, ils font des marionnettes, du théâtre, ils s'enregistrent...
- une autre salle aménagée en cuisine.

L'ensemble des trois pièces représente un carré de 8,50 m de côté.

D. - Ce que nous y faisons

Les enfants font ce qu'ils ont envie de faire, dans la mesure de mes possibilités... et de ce que nous avons.

Les premières fois que les enfants ont pris contact avec ma classe, ils ne faisaient que des jeux ou des «ateliers». Ils découvraient les puzzles, les jeux que j'avais fabriqués, les marionnettes qu'ils faisaient parler.

Les ateliers variés

Les enfants ont à leur disposition divers ateliers :

- **Lecture** de certains livres que nous choisissons (les enfants et moi) à la bibliothèque.
- **Enregistrement** : ils ont à leur disposition un magnétophone, le mien. Ils s'enregistrent lisant leurs histoires, des livres, des pièces qu'ils inventent et jouent...
- **Expression graphique** : peinture, craie d'art, aluminium gravé...
- **Bricolage** : montages électriques... bois...
- **Jeux** : on trouve à cet atelier des puzzles, des jeux de lecture, des jeux de constructions géométriques, des jeux de l'oie...
- **Musique**.

Les marionnettes

Nous avons un castelet... et des marionnettes. Certaines sont faites par les enfants, et, pendant les vacances de Noël, j'ai réalisé cinq marottes, car des enfants avaient quelques difficultés à manipuler les marionnettes. Lorsque j'ai apporté ces marottes en classe, ils ont délaissé leurs propres marionnettes pendant un certain temps, puis ils les ont vite reprises. Actuellement, ils font jouer ensemble marottes et marionnettes.

L'expression écrite

Ensuite, ils ont commencé à écrire : pour eux, pour leurs camarades... actuellement, certains écrivent beaucoup.

La cuisine

Nous faisons aussi une activité cuisine. Les enfants ont fixé pour l'instant cette activité une fois tous les quinze jours. Ils préfèrent la faire l'après-midi, mais il nous arrive également de la faire le matin. Nous n'avons pas de jour fixe. Chacun des quatre groupes prend la responsabilité de l'activité.

En général, cette activité nous prend trois heures car nous faisons les courses, puis la confection du plat choisi.

Ensuite, nous écrivons ce que nous avons fait dans le «LIVRE DE CUISINE», puis nous faisons une recherche de calcul à partir des dépenses réalisées. Nous proposons ensuite cette recherche dans les autres classes.

Ils décident bien sûr eux-mêmes ce qu'ils feront ; cherchent les recettes soit chez eux, soit à la bibliothèque... et comme ce sont eux qui prennent en charge cette activité cuisine, nous ne nous préoccupons bien sûr que des desserts : gâteaux divers, glaces, salades de fruits, crêpes...

Chaque groupe a également fait un repas complet.

Cuisine = valorisation

Cette activité cuisine est très riche car elle permet aux enfants de se valoriser :

- certains refont chez eux des gâteaux faits en classe,
- ils ont fait un livre de recettes dans lequel ils expliquent tout ce qu'ils font,
- ils «inventent» des problèmes à partir des courses faites...

Les enfants s'expriment, ils disent leur satisfaction

Stéphane. — *«Ici, on travaille tranquillement, on accroche en classe, tout ce qu'on fait».*

Violette. — *«On peut faire des ateliers le matin».*

Stéphane P. — *«Il y a des jeux».*

Stéphane B. — *«J'aime venir ici, parce qu'on fait plein de choses. Je ne travaille pas dans ma classe car il y a trop de monde».*

Jean-Claude. — *«En classe (la sienne), c'est le bruit qui m'énerve. On ne regarde jamais la télé».*

Stéphane. — *«On ne chante pas assez. On devrait aller se promener».*

E. - Mon attitude avec les enfants

Je pense que j'ai la possibilité d'apporter aux enfants quelque chose que les autres maîtres ne peuvent apporter : les locaux et le nombre réduit d'enfants le permettent.

1) **Les locaux** : bénéficiant de trois pièces, deux enfants peuvent aller faire du théâtre tandis que trois autres font autre chose ; personne ne se gêne... pas de problèmes d'excitation, de heurts...

2) **Le nombre réduit d'enfants** : avec cinq enfants en classe à la fois, je n'ai aucune difficulté à aller faire les courses au magasin, à faire la cuisine en répartissant les tâches. Je pense qu'avec vingt-cinq... et même quinze, le problème serait bien différent.

Priorité à la relation

AUSSI, J'AI AXÉ MON TRAVAIL SUR LES RELATIONS AVEC CES ENFANTS.

Les échecs...

Ces enfants, placés en classe de perfectionnement ont dans l'ensemble eu un passé scolaire peu brillant et ils sont conscients de leurs échecs — surtout en pédagogie «traditionnelle» où leurs travaux sont notés ou marqués d'une appréciation — très souvent également ils n'ont pas la possibilité de s'exprimer dans des disciplines autres que le français ou le calcul.

Je peux citer l'exemple d'un enfant venant dans ma classe : avant même de commencer un texte ou une recherche de calcul, il commençait par mettre sur sa feuille : «TRES BIEN» en rouge et en grand (à cette époque, l'enfant avait un maître — remplaçant non volontaire — qui n'était pas en accord avec nos idées et qui attachait une grande importance aux notes). Ce besoin de se noter, dès que l'enfant arrivait dans ma classe a disparu dès que le maître qui se trouvait à Kéréderm en tant que remplaçant, est parti.

... ou les handicaps

Ceux qui ont bénéficié de la «Pédagogie Freinet» — beaucoup sont à Kéréderm depuis deux ou trois ans — n'ont pas été marqués par leurs antécédents scolaires, ou du moins ils n'en souffrent pas autant car ils ont toujours travaillé à leur propre rythme et n'ont jamais été mesurés à d'autres enfants... ils sont donc moins handicapés.

Difficultés extra-scolaires

Mais, la pédagogie ne fait pas tout ! A Kéréderm, nous vivons dans un milieu «très populaire». Beaucoup d'enfants sont issus de familles assez déséquilibrées : père en chômage, alcooliques, couples ne s'entendant pas — certains enfants sont témoins de scènes de violence entre parents —, parents séparés (rarement divorcés).

Mes objectifs : affection, sécurité, valorisation

De nombreux enfants souffrent de carences affectives, d'insécurité... C'est l'affection, la sécurité, la revalorisation que j'essaie de donner aux enfants.

Tout ce qu'ils font en classe, avec moi, est valorisé : — Les peintures et les collages sont mis au mur — à la vue de tous.

— Tous leurs écrits sont tapés à la machine et placés dans «le journal de la classe» (les enfants éprouvent beaucoup de satisfaction à retrouver leurs textes dans ce «journal» et à les relire).

— *La notion de beau est bannie puisque tout est mis en valeur*, (cette mise en valeur de tout ce que fait l'enfant est bien plus facile matériellement que dans une classe de vingt-cinq élèves).

Jean Le Gal pose d'autres questions

Je laisse de côté le problème des enfants qui sont venus s'ajouter à ceux qui devaient aller en perfectionnement, pour me centrer sur ces derniers.

Nous voyons clairement dans ton document le rôle que tu joues et ce que les enfants pensent des activités et du climat de la vie avec toi (voir aussi chapitre suivant).

Mais, ce qui n'apparaît pas et qui me paraît très important, c'est leur *comportement* dans les classes d'accueil.

- Relations avec les autres (et des autres avec eux).
- Participation aux activités collectives.
- Ont-ils ou n'ont-ils plus de sentiment d'échec ?
 - comment sont-ils intégrés aux activités du collectif-classe ?
 - Comment se passent leurs apprentissages ?

J'ai dix enfants de douze ans qui sortent cette année et qui ont un niveau scolaire allant du C.P. au C.E.2. Je me demande comment ils auraient pu s'intégrer à un C.M. ?

Réponses de Marie-Christine : relations avec les autres enfants

Les enfants de «perfectionnement» ont été très bien acceptés dans les différentes classes :

- Tous ont leurs «copains» dans leurs classes.
- Un enfant placé en C.M.2, à cause de son âge, a vécu après les vacances de Pâques, trois semaines en classe de mer. Cette

expérience a été très riche pour lui au niveau des relations avec les autres enfants. Il a vécu avec des enfants de trois C.M., et son intégration n'a posé aucun problème.

Participation aux activités collectives

Dans leurs classes, «ces enfants» travaillent avec d'autres enfants pour faire un exposé, une recherche de calcul... ou écrire une histoire. Il n'y a eu aucun problème pour le travail par groupes (ils travaillent bien sûr à leur niveau).

Bien sûr aussi, certains enfants ne peuvent s'intégrer aux activités du collectif-classe. D'une façon générale, lorsque la classe se regroupe pour une activité en français ou en calcul, les enfants «de c.d.p.» essaient de suivre, mais certains abandonnent très vite. Mais, lorsqu'on demande à tous de faire un exercice de contrôle sur la notion abordée collectivement, les anciens de «perfectionnement» tiennent absolument à faire ce contrôle, et l'adulte peut leur apporter son aide (n'est-ce pas son rôle d'ailleurs ?).

Handicaps ? oui, échec ? non

Ces enfants sont conscients de leurs «handicaps», mais ils n'ont absolument pas de sentiment d'échec.

Je crois qu'il est important de préciser que chaque enfant a la possibilité de travailler à son rythme dans la classe où il a été placé.

RÉFLEXIONS :

- des enfants qui fréquentent la classe d'adaptation
- des maîtres qui les ont dans les classes «normales»

Dans un C.P., la maîtresse

Marie-Louise, qui a cette classe, nous fait part de quelques réflexions à Pâques :

1. «Gwénaël paraît vivre les moments passés dans la classe de soutien avec plus d'intensité que la vie du groupe-classe. S'il ne parvient pas encore à un bagage de références suffisant pour parvenir à l'expression écrite, il semble éprouver un certain désir d'écrire».

«De plus, il réalise le lien entre la classe C.P. et la classe de soutien par ses besoins de communiquer, après chaque séance passée là-bas, les moments qui l'ont particulièrement intéressé ou frappé, ce qu'il a fait, surtout lorsqu'il s'agit d'une activité peu familière à la classe (exemples : courses, cuisine)».

2. «Le caractère (beaucoup moins explosif) de Nathalie, ne permet pas cette communication immédiate au groupe, mais à présent, elle commence (à peine) à percevoir la possibilité de remplir en partie son contrat de travail durant ces moments de «soutien», en lecture, expression écrite surtout».

Marie-Louise remarque aussi que Nathalie écrit beaucoup maintenant, qu'elle se trouve beaucoup plus sensibilisée aux «texte-référence», qu'elle les retient et les perçoit mieux. Elle n'essaie cependant pas encore de décortiquer les mots.

Soutien à d'autres enfants ?

Marie-Louise conclut :

«Il semble que ce serait une nécessité pour certains enfants de la classe C.P. (autres que les deux qui en bénéficient) de passer un moment dans la classe de «soutien».

Pourquoi cela nous semble nécessaire pour quelques jeunes enfants

- 1) **Besoin d'une aide technique immédiate de l'adulte**, face au problème des connaissances.
- 2) **Besoin d'une aide psychologique plus individualisée**, de par la disponibilité plus grande du maître.
3. **Besoin d'échapper un moment au groupe-classe**, trop étouffant pour ces petits mal structurés, très égocentriques.
- 3) **Nécessité d'apprendre, de façon plus souple, la vie en groupe** à partir précisément d'un groupe restreint, dans lequel ils s'exprimeront et prendront plus facilement des responsabilités.

Deux petits d'un C.P. apprécient

Les deux petits de «perfectionnement» qui sont dans la classe de Marie-Louise apprécient ces moments :

Gwénaël. — *On a le droit de faire atelier et il n'y a pas beaucoup de monde.*

— *Il n'y a pas de bruit parce qu'il y a moins d'enfants.*
— *Je trouve des copains des autres classes : ils m'aident quand je fais un texte.*

— *Je leur donne des textes de ma classe.*

— *Marie-Christine, elle apprend à travailler à des gens de toutes les classes.*

— *J'aime bien faire les courses, la cuisine.*

— *Marie-Christine, quand on écrit un texte, il faut qu'elle vienne tout de suite.*

Nathalie. — *Chantal me donne les mots, elle est gentille et puis c'est plus tranquille ici, on n'est pas beaucoup.*

Dans l'autre C.P.

«Myriam et Alain sont très renfermés et se contentent uniquement de répondre aux questions qu'on leur pose».
«Ils donnent l'impression de bien se sentir dans cette classe».
«Dans les réponses des enfants je sens une impression de sécurité. Chez Alain, qui pourtant ne fréquente pas l'atelier depuis longtemps, je constate une production plus importante».

Les enfants d'un C.E.2

Chantal. — *C'est bien parce qu'on fait la cuisine.*
Jean-Michel. — *On est moins, c'est plus calme.*
Jean-Pierre. — *On est mieux chez Christine, il y a moins de monde.*
Stéphane, refuse de s'exprimer ou d'exprimer ses impressions sur ma classe.

Les autres enfants de l'école

Ma classe est perçue différemment suivant l'âge des enfants :
a) Pour les petits du C.P., c'est un endroit privilégié car elle ne ressemble pas à une classe : «il y a des jeux, plusieurs pièces, on y fait des gâteaux».

Les enfants du C.P. parlent de la classe d'«adaptation»

Erwan. — *C'est mieux chez Marie-Christine parce qu'il y a moins de monde.*
Armelle. — *Pourquoi on n'y va pas, nous !*
Carole. — *Ça fait plus grand parce qu'il y a plus de pièces et moins de monde : ils sont moins serrés.*
Gwénaél. — *Il n'y a pas besoin d'installer tous les ateliers comme ici.* (sa propre classe, il sous entend qu'ils sont toujours installés).
Stéphane. — *Et une maîtresse pour cinq !*
Agnès. — *Il faudrait moins d'enfants ici !*
Agnès. — *Ce serait bien dans notre classe s'il y avait plusieurs pièces, plein de coins. Marie-Christine aide davantage et plus souvent. C'est ceux qui étaient déjà là l'année dernière qui y vont.*
Génaël. — *Non, c'est pas pour ça. Marie-Christine m'a choisi parce qu'elle était ma copine.*
Carole. — *C'est bien parce qu'il n'y a qu'eux qui y vont.*
Gwénaél. — *Il faudrait faire des groupes.*
Agnès. — *On devrait pouvoir s'inscrire si on a envie d'aller chez Marie-Christine.*
Erwan. — *Il ne faudrait quand même pas y aller si on a envie de ne rien faire.*
Agnès. — *Mais en classe alors ce serait pareil. Si on avait envie de ne rien faire, on resterait à la maison.*

Divers élèves du C.P.

- *Là-bas, c'est comme une maison, une cabane.*
- *Il n'y a peut-être pas assez de tables pour tout le monde.*
- *C'est peut-être qu'ils ne travaillent pas beaucoup dans leur classe et que là-bas ils travaillent beaucoup.*
- *Ils font plus de choses peut-être parce qu'ils sont moins.*

Ceux du C.E. déjà plus conscients

Aux C.E.1 et C.E.2, les enfants — plus grands — sentent déjà pourquoi certains viennent dans ma classe.
Solen. — *Même si on fait les mêmes choses qu'en classe, c'est mieux chez Marie-Christine : c'est petit, il y a trois pièces, c'est comme dans une maison.*

Une classe pour les nerveux et ceux qui ont des difficultés

Florence. — *Ici, (sa classe de C.E.) c'est mieux.*
Stéphane A. — *Ici, on travaille. Là-bas, on ne fait que des gâteaux.*
Jean-Michel. — *On va chez Marie-Christine parce qu'on a des difficultés.*
Thierry. — *Parce qu'on est nerveux.*
Stéphane A. — *On joue aux marionnettes. C'est pour être plus à l'aise, comme en gymnastique.*
Solen. — *Cela rend les mains plus habiles.*
Thierry. — *C'est bien pour les nerveux d'être dans le calme.*
Solen. — *Le théâtre, c'est pour tout le corps.*

Une classe qui débrouille, qui rééquilibre, qui aide

Certains perçoivent l'importance de l'activité cuisine :
Solen. — *Si on sait mieux se débrouiller, on saura mieux écrire ou mieux faire du calcul.*
Françoise, la maîtresse, dégage des réflexions des enfants, la perception qu'ils ont de la classe de soutien :
Une classe :
— «Pour les enfants qui ont besoin d'être aidés».
— Pas seulement pour ceux qui ont des difficultés scolaires.
Ils ressentent :
— Que l'aide apportée par la classe de soutien ne se fait pas par un rattrapage scolaire (ils donnent les exemples des marionnettes, du théâtre, de la peinture...).
— L'importance du petit groupe (calme, disponibilité de l'adulte).
— L'importance des activités non scolaires qui permettront d'être «mieux dans sa peau» à l'intérieur du grand groupe.

Bilan de l'expérience de l'année 1975-76

Deux cas :

A Pâques, nous avons déjà noté, entre autres deux cas d'enfants qui ont fait d'énormes progrès :

Annaïck : 1) Une petite fille de C.E.1, Annaïck, qui n'avait pas fini d'apprendre à lire au C.P. Maintenant, elle lit très bien, et, en accord avec sa maîtresse, nous envisageons de ne plus la faire bénéficier de pédagogie de soutien.

Jean-Pierre : 2) Un garçon, Jean-Pierre, dix ans, venant de perfectionnement, a fait d'énormes progrès sur le plan de l'expression.

En début d'année, Jean-Pierre ne parlait pas, avait beaucoup de difficultés à s'exprimer par écrit (il exprimait une idée par un seul mot). Il était très mal à l'aise dans le petit groupe de cinq, et encore plus dans le grand groupe de sa classe, écrivant des textes dépourvus de logique.

Je ne vais bien sûr pas m'étendre sur les différentes étapes qu'a suivies cet enfant, mais en résumé, je peux dire qu'actuellement :

— Jean-Pierre parle dans le groupe, prend des initiatives et se sent très bien dans sa classe.

— Il écrit beaucoup de textes, pauvres encore en idées, mais l'éternel «j'ai gagné» ou «j'étais le premier» du début de l'année a disparu.

— Il raconte des histoires au magnétophone, fait parler les marionnettes (derrière un castelet).

Les troubles du comportement...

La fréquentation de la classe de soutien fut bénéfique pour les enfants présentant des «troubles du comportement». En effet, ces enfants ont besoin d'un groupe restreint et d'un soutien permanent pour se concentrer sur ce qu'ils entreprennent. Cette classe a donc apporté calme, aide efficace immédiate à la mesure des besoins de chacun.

... et les petits du C.P.

Pour les petits du C.P., ce qui est très important, c'est la liaison établie entre leur classe et la classe de soutien.

Très souvent, les petits viennent en pédagogie de soutien avec un texte de leur classe à déchiffrer, une recherche de calcul, etc.

Ils rapportent ensuite dans leur classe le travail fait dans la mienne : la communication entre les deux classes se fait de façon naturelle.

Ces travaux d'échanges me paraissent très importants.

Au niveau de l'équipe pédagogique

En début d'année, nous avons fait plusieurs réunions pour mettre en place le fonctionnement de la classe de soutien.

Nous avons institutionnalisé une réunion «soutien» tous les trimestres ; réunion pendant laquelle nous parlons de l'influence de la pédagogie de soutien sur chaque enfant.

Mais, ce qui est pour l'instant, le plus enrichissant ce sont les discussions spontanées, dans la cour ou le soir, à dix-sept heures.

Dès qu'un enfant semble «anormal» dans son comportement, tout comme dans ses «productions», le maître de cet enfant et moi-même, en discutons immédiatement.

Il aurait fallu, il nous semble, institutionnaliser plus de rencontres, mais nous nous réunissons déjà presque tous les mardis pour des problèmes touchant la vie de l'école, problèmes autres que ceux de la classe de soutien.

Dès la fin du deuxième trimestre, et durant le troisième, l'équipe pédagogique a pensé à l'avenir :

QUE FERONS-NOUS L'AN PROCHAIN ?

AVEC QUI ?

COMMENT ?

QUEL SERA L'AVENIR DE LA CLASSE «ECLATEE» ?

Avenir de la classe de perfectionnement «éclatée»

En 1976-1977 qui suivra la classe d'adaptation ?

Tous les enfants que «je suis» cette année en pédagogie de soutien, fréquenteront encore l'année prochaine l'école de Kéréderm. Une question se pose alors : VAIS-JE LES REPREDRE TOUS ?

D'une part, certains élèves de la classe de perfectionnement 74-75, que j'ai suivis en pédagogie de soutien en 75-76, et qui ne nous posent plus de problèmes de comportement, pourraient être dispensés l'an prochain de ce soutien (je pense à des enfants ayant onze, douze ans).

Des «petits», pourquoi ?

D'autre part, ce départ me permettrait de travailler avec davantage de «petits», et il me paraît souhaitable de travailler avec des enfants du C.P. pour diverses raisons :

● Tout d'abord, ces enfants n'ont pas encore subi «d'échec scolaire», mais leurs difficultés risquent de les conduire demain à l'échec. Donc, aide avant l'échec.

● Parmi ces enfants du C.P., certains n'arrivent pas à s'intégrer dans un grand groupe, et le passage par le petit groupe de la classe d'adaptation est peut-être nécessaire ; en tout cas il faciliterait une intégration au groupe-classe sans gros problèmes.

● Enfin, d'autres ont une attention très dispersée ou une très grande fatigabilité ; la présence d'un adulte toujours disponible est alors souhaitable.

Une hypothèse déjà confirmée cette année

L'équipe pédagogique pense que : *plus tôt nous pourrons suivre l'enfant en difficulté, plus nous aurons de chance de réduire son handicap par rapport aux autres enfants.*

Dès la fin du deuxième trimestre elle a décidé de prendre contact avec la grande section de maternelle, au sujet du comportement et de la maturité de certains petits.

Des propositions

Quelques collègues, dès Pâques ont déjà formulé quelques propositions de travail :

Rattrapage ? Est-ce que l'on ne pourrait pas envisager un «rattrapage» bien structuré, bien limité dans le temps, pour quelques enfants handicapés en lecture ?

Expériences ? A certains enfants du C.P., ont manqué des expériences fondamentales : structuration de l'espace, prise de conscience de son corps, prise de conscience de la matière (eau, terre...).

Ces expériences ne peuvent être pleinement réalisées dans une classe à cause du manque d'espace, du nombre trop élevé d'enfants.

... Ces enfants ne pourraient-ils pas réaliser ces expériences en pédagogie de soutien ?

Ouverture à tous les C.P. ?

● Serait-il possible d'ouvrir cette classe aux enfants de C.P. par petits groupes, à des moments précis pour des travaux précis, tels que ceux d'ateliers manuels ?

Tous pourraient ainsi bénéficier de conditions matérielles favorables — bien mieux que dans leur classe souvent trop petite pour l'ensemble des enfants.

Les petits ne se sentiraient plus ainsi lésés par rapport aux «choisis».

● Il faudrait une liaison plus grande encore entre la classe de pédagogie de soutien et les autres classes.

Projets pour 1976-77

Au troisième trimestre, l'équipe pédagogique s'est réunie et a discuté de l'avenir de la classe de soutien, des critères de choix des enfants qui suivront cette pédagogie de soutien et des formes de travail souhaitées.

● Nous pensons travailler beaucoup plus avec les enfants de C.P.-C.E.1 et réserver des moments de travail systématique avec les plus grands.

● Vingt enfants de C.P.-C.E.1 répartis comme cette année en quatre groupes de cinq : A, B, C, D.

● Six à huit enfants parmi ceux que je prends cette année, pour des moments de «rattrapage» (les autres enfants restant dans les classes «normales»).

Ces enfants seraient répartis en deux groupes et viendraient tous les jours, pendant une demi-heure, pour un travail bien précis.

Année 1977-78

Cette année, nous avons décidé d'axer tout le travail de soutien «global» sur les C.P.-C.E.1. Je travaille donc avec un C.P., un C.P.-C.E.1, deux C.E.2.

En soutien systématique de lecture, je travaille avec deux C.E.2.

Les groupes d'enfants sont très mobiles. Lorsqu'un ou plusieurs enfants bénéficiant du soutien sont absents, on les remplace par d'autres enfants qui désirent venir ; quand un enfant venant dans ma classe a commencé un travail avec un ou plusieurs copains de sa classe, ils viennent tous continuer ce travail chez moi...

Les moments d'ateliers peinture, feutres, etc. sont ouverts à tous les enfants du C.P. et C.E.1.

Soutien avec les petits

Au début du mois d'octobre, les instits des C.P. et C.E.1 et moi, nous nous sommes réunis afin de choisir les enfants qui fréquenteraient le soutien. Nos critères ont été : le manque de maturité, les blocages de l'enfant face à un grand groupe, le comportement agressif de certains enfants, les difficultés scolaires...

La répartition des enfants a été la suivante :

- quatre dans le C.P. de Chantal,
- huit dans le C.P.-C.E.1 de Jean-Jacques,
- cinq dans le C.E.1 d'Annie,
- sept dans le C.E.1 de Youenn.

Dans un premier temps, au début de l'année, je prends ces enfants une matinée par semaine, de 9 h à 11 h et un après-midi de 14 h 30 à 16 h 30. Ces enfants viennent par groupes de cinq ou six (même niveau, mélange de classes différentes).

HORAIRES	Lundi	Mardi	Jeudi	Vendredi	Samedi
9-11 h	gA	gr. B	gr. C	gr. D	Je vais dans une classe
14 h 30 à 16 h 30	gr. C	gr. D	gr. A	gr. B	

Nous avons fonctionné de cette manière pendant un certain temps (environ un mois et demi), puis nous nous sommes réunis pour un bilan. Il s'est avéré que les enseignants souhaitaient me voir plus souvent dans leur classe. Certains envisageaient même de supprimer le soutien sous cette forme, afin que je partage mon temps entre les quatre classes. La solution retenue a été la suivante :

- tous les matins, je fais le soutien dans ma classe,
- tous les après-midi je vais dans une classe à partir de 14 h 30 (14 h - 14 h 30 : soutien lecture avec C.E.2).

Lundi	Mardi	Jeudi	Vendredi
cl. Youenn	cl. Chantal	cl. J.-Jacques	cl. d'Annie

Les instits s'organisent pour que les enfants soient en travail personnel quand je vais dans la classe. Mon intégration au groupe est alors plus facile.

Il n'y a aucune scission entre les classes (tout travail commencé dans une classe est continué dans une autre).

Soutien systématique de lecture

Le soutien de lecture a lieu avec des enfants de C.E.2 :
— quatre enfants de la classe de Mimi,
— sept enfants de la classe de Marie-Louise.

Ce soutien se déroule tous les jours de la façon suivante :

HORAIRES	Lundi	Mardi	Jeudi	Vendredi
11 h à 11 h 45	cl. Marie-Louise		cl. Mimi	cl. M.-Louise
14 h à 14 h 30	cl. Mimi	cl. M.-Louise	cl. M.-Louise	cl. Mimi

La forme de travail est la suivante :

Les enfants apportent leur classeur de textes, leur journal, leur carnet de poésie : ce matériel vient de leur classe, Ou, nous choisissons des livres à la bibliothèque de l'école. Chaque enfant a un livre différent et le lit aux autres enfants. Ceci permet aux enfants de découvrir différents styles de livres, Ou, c'est moi qui présente un conte ou un livre.

J'utilise parfois le magnétophone. Chaque enfant choisit une lecture, la prépare, la lit au magnétophone. Nous en faisons ensuite la critique. Je fais ceci très rarement, car je ne veux pas que ce moment de lecture soit un moment trop technique.

Je pense que pour ces enfants qui présentent des difficultés en lecture, l'important est de leur donner le goût de lire ou du moins de ne pas les dégoûter.

Il est bien sûr difficile de quantifier les résultats ; mais nous constatons que les enfants sont plus à l'aise pour écrire. Le soutien systématique leur permet de franchir une certaine étape. Nous constatons également qu'ils ont une certaine autonomie dans l'organisation de leur travail (grâce peut-être au soutien).

Pour conclure

Nous pouvons dire que nous avons choisi cette forme de travail car nous refusons de classer irrémédiablement tel enfant dès sept ou huit ans.

Nous rejetons cette situation de classe de perfectionnement, «classe ghetto», tout comme nous rejetons toute ségrégation.

A Woippy (57), « Pierre et Marie Curie II »

L'idée de l'éclatement de la classe de perfectionnement a vu le jour lors d'un stage autogéré en juin 1976 durant lequel nous avons préparé la rentrée de septembre. Une classe de perfectionnement dans une école de « Pédagogie moderne » où le travail individualisé permet à chaque enfant d'aller à son rythme semblait une ségrégation « gratuite ». Mais j'étais là et deux solutions s'offraient à moi :

- ou prendre une classe dite « normale »,
- ou faire du soutien.

tout en conservant officiellement mon statut de C.A.E.I. Il s'agissait d'une organisation interne et l'administration (I.D.E.N., I.D.E.N. Enf. Inad. et E.N.) nous donnait le feu vert.

Les collègues étant d'accord pour accueillir « mes » élèves c'est la seconde solution qui fut adoptée.

C'est ainsi que le jour de la rentrée, j'ai expliqué aux enfants qu'ils allaient retrouver leurs camarades des « autres » classes. D'une façon générale d'ailleurs, cette solution les a satisfaits, eux aussi.

La répartition des élèves dans les différents niveaux

Ma classe était composée de treize élèves (trois garçons et dix filles (voir schéma ci-joint)).

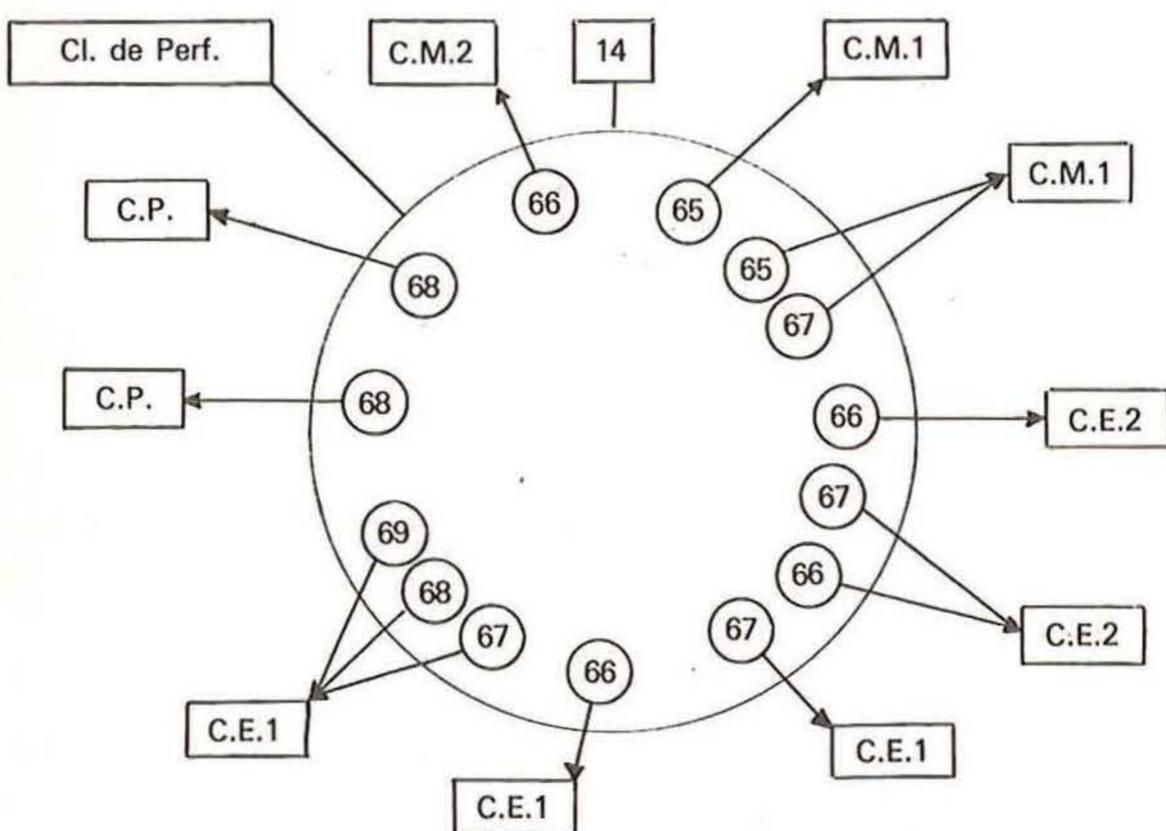
Années de naissance des garçons : 66, 67, 67.

Années de naissance des filles : 65, 65, 65, 66, 67, 67, 68, 68, 68, 69.

Non seulement il fallait tenir compte du facteur « âge réel » mais aussi du facteur « niveau de connaissances » afin que l'enfant ne se retrouve pas de nouveau en situation d'échec. Un troisième facteur entrainait également en ligne de compte : la « nature » de la classe d'accueil car notre école comporte six classes « pédagogie moderne » et cinq « autres » classes.

La répartition des cours se fait comme suit :

2 C.P.	2 C.E.2
3 C.E.1	2 C.M.1
2 C.M.2	



« Eclatement » de la classe de Perfectionnement, septembre 1976

○ filles } + année de naissance
○ garçons }

Pour les raisons énoncées ci-dessus, il n'était pas question d'intégrer des élèves dans les C.M.2 (ce que nous avons d'ailleurs été obligés de faire au milieu du deuxième trimestre : un enfant de onze ans arrive d'une classe de perfectionnement, plus de place dans les C.M.1 ; de plus c'est un garçon physiquement développé qui « choquerait » au C.E.2. Une seule solution : le C.M.2).

Dans les C.M.1, trois enfants dont deux nous quittent en fin d'année scolaire.

Dans les C.E.2, trois enfants très rapidement intégrés que je ne prendrai même pas en soutien.

Dans les C.E.1, cinq enfants de perfectionnement.

Dans les C.P., deux enfants.

Je suis donc pour un court moment, une maîtresse sans élèves. Restait maintenant, une phase importante de ma nouvelle fonction : le « recrutement » du soutien si j'ose m'exprimer ainsi, l'organisation de mes interventions, de concert avec mes collègues.

Le « recrutement » du soutien

Durant les premières semaines de classe, mes collègues ont été attentifs aux enfants qui paraissaient avoir des « difficultés » et je les ai « vus » individuellement : entretien, dessins, batterie de connaissances (lecture, calcul) et j'ai pris contact plus amplement avec les treize enfants qui auraient dû constituer ma classe. Durant trois semaines environ, j'ai vu une quarantaine d'enfants de l'école.

Naturellement, il n'était pas question pour moi de suivre quarante enfants. Il fallait donc faire un choix.

Après une concertation avec la psychologue responsable de notre secteur qui a pu m'apporter un complément d'informations sur certains enfants et en accord avec les collègues, il a fallu faire un choix.

En concertation, il nous est apparu très vite que la notion de soutien n'avait pas la même signification pour tout le monde.

Est-ce que soutien signifiait rattrapage ou était-ce une « aide » beaucoup plus globale ? N'était-ce pas une nouvelle « ségrégation » ?

Alors QUOI ? et COMMENT ?

En plus de ces problèmes, un autre se posait à moi : les collègues qui avaient accepté mes élèves, avaient droit, me semblait-il à une « compensation de service ». Il fut donc décidé que j'interviendrais dans huit classes.

Restait maintenant à savoir quoi exactement et comment ? Le soutien devait-il servir à combler les lacunes de connaissances que l'enfant a accumulées au cours de sa scolarité ?

Faut-il penser qu'en apportant un surplus de « nourriture » on parviendra à remettre « à niveau » un enfant qui s'enfonce ?

Pour ma part, je suis persuadée qu'il n'en est rien et que ce n'est pas en venant à eux avec un livre de lecture ou des exercices de mathématiques que je les aiderai à résoudre leurs problèmes.

Mon objectif est de comprendre le pourquoi de l'échec : être attentive à leurs problèmes, parfois énoncés mais le plus souvent implicites et d'essayer de leur rendre confiance en eux en leur proposant des activités où ils sont à même de réussir, et je pense plus particulièrement à des réalisations concrètes et

cela dans une ambiance le plus possible « déscolarisée ». Les activités d'expression tiendront donc une grande place : entretiens, discussions, textes écrits librement, peinture, dessin, expression corporelle, mimes, projections et activités manuelles à base de matériau simple : papier, carton, laine etc.

Le « soutien » proprement dit concerne vingt-six enfants de l'école à raison de deux heures par semaine. C'est trop et c'est trop peu, je m'explique : à mon avis, vingt-six enfants en soutien c'est trop compte tenu du peu de temps que je peux leur accorder et c'est trop peu car deux heures de soutien sur vingt-sept heures de classe c'est vraiment insuffisant.

En dehors de cela, dans trois classes j'interviens deux heures par semaine en « doublette » avec le maître ou la maîtresse soit pour une activité fixe soit pour une réalisation concrète, soit pour une activité laissée au libre choix du maître.

Deux fois par semaine, je suis responsable de deux ateliers « Musique-Flûte à bec » en classes éclatées (six ateliers pour trois classes).

Le samedi matin est réservé à la concertation avec les maîtres : une heure tous les quinze jours chaque maître vient discuter des enfants qui viennent en soutien.

Organisation des groupes

	lundi		mardi		jeudi		vendredi		samedi	
	MF		MF		P	MF	P	MF	P	MF
8 h à 9 h	C.E.2 GROUPE 3	Observation en classe C.M.1 GROUPE 1	C.M.1 GROUPE 2	inter- vention dans une classe C.E.1	C.E.1 GROUPE 4	Inter- vention dans une classe C.E.1	Synthèse avec les maîtres C.P.	Interv. C.P.		
9 h à 10 h	Observation en classe C.E.1 GROUPE 5	C.M.1 GROUPE 1	C.M.2	C.E.1	C.E.1 GROUPE 5	C.E.1	C.M.1	C.E.1		C.E.1
10 h 30 à 11 h 30	C.M.1 GROUPE 2	C.E.1 GROUPE 4	C.P. GROUPE 6	C.M.2	C.M.2	Atelier C.P. 2 C.E. Education musicale	C.E.1			C.M.1
14 h à 15 h	D E C H A R G E	Intervention dans une classe C.P.	DECHARGE 1 sem. sur 2	Atelier C.M.1 C.M.2 C.M.2 — éducation musicale — fils tendus	C.P. GROUPE 6					
15 h à 16 h				Atelier	C.E.2 GROUPE 3					

Que conclure après deux trimestres de fonctionnement ?

Il est très difficile d'évaluer « l'efficacité » de la formule que nous avons adoptée.

L'avantage psychologique de la non-ségrégation me semble indiscutable.

L'intégration des enfants de perfectionnement est-elle effective pour tous ? Pour tous, honnêtement, je ne le pense pas.

Je voudrais ajouter que « l'éclatement » me semble souhaitable pour des enfants qui sont à la limite mais pour des enfants dont le handicap intellectuel est plus important, l'intégration me semble difficile.

Et le maître dans tout cela ?

Je me sens à la fois à l'aise et mal dans ma peau. Je précise : A l'aise d'avoir avec les enfants un rapport différent et il faut le dire privilégié, de travailler dans une ambiance déscolarisée de petits groupes ; les activités que nous pratiquons n'ont pas un aspect scolaire.

Le travail est varié, les « horizons » d'intervention divers donc pleins de richesses, en revanche, le fait de ne pas avoir d'élèves avec qui vivre une « vie de groupe » me manque par moments.

En conclusion et pour l'avenir, je pense expérience à reconduire mais à modifier.

A Aix-en-Provence (13), «La Mareschale»

Eclatement d'une classe de perfectionnement

A la suite de la suppression d'un poste, pour diminution momentanée des effectifs, la structure pédagogique de l'école est la suivante, à la rentrée 1976 : un C.P. — un C.P./C.E.1 — deux C.E.1 — deux C.E.2 — deux C.M.1/C.M.2 — un C.M.2 et l'école a dû accueillir, dans le local laissé vacant, la classe de perfectionnement qui fonctionnait jusqu'alors dans une autre école.

En septembre 1976

Nous recevions donc douze enfants nouveaux dans l'école ; tous sélectionnés «perf.» par la commission ad'hoc, de même que trois de notre propre école. Ce qui faisait une classe complète.

L'équipe entamait un débat sur l'organisation des classes et la répartition des effectifs, avec ou sans les enfants du perfectionnement.

L'équipe pédagogique souhaite atteindre les objectifs suivants : parvenir à la transformation de la classe de perfectionnement en une structure de soutien souple et adaptée aux besoins de chaque enfant en situation de difficulté scolaire, sans l'isoler d'un groupe normal de vie.

Deux stratégies s'offraient à nous :

1) Les enfants du perfectionnement restent ensemble pendant toute la matinée et sont intégrés dans les classes ordinaires l'après-midi au moment des ateliers, des conférences, de l'éducation physique.

A cette occasion, des échanges d'élèves se font entre les classes, avec, dans toute la mesure du possible, un projet précis à réaliser :

- demander une aide pour imprimer un texte ou en lire un ;
- participer à un jeu dramatique ;
- réaliser une activité manuelle ;
- montrer une réalisation ;
- écouter un exposé ;
- chanter...

Selon cette optique on privilégie les apprentissages «scolaires», lecture, calcul, le travail individualisé... un maître pour eux seuls, en relation avec les trois cours moyens (les enfants de cette classe de perfectionnement ont tous entre huit et onze ans).

2) Une autre perspective est présentée : on mélange les trois cours moyens et la classe de perfectionnement : ce qui fait tomber la moyenne par classe de trente à vingt-quatre avec trois à quatre enfants de perfectionnement par classe ; on privilégie ainsi la socialisation, le groupe de vie-classe, aux dépens, *peut-être*, du travail individualisé, des apprentissages fondamentaux, cela permettrait en outre une organisation pédagogique plus équilibrée et plus homogène.

Les enfants de cette classe n'ont pas paru pouvoir être répartis d'emblée dans les autres classes dès leur arrivée : la rapide évaluation faite montre un niveau scolaire assez bas et des habitudes de travail différentes de celles de nos classes-coopératives où l'on cherche à développer la prise en charge des activités de la classe par les enfants eux-mêmes. C'est pourquoi le conseil des maîtres a décidé de conserver le groupe tel quel, au moins les matinées sous la responsabilité d'un maître de l'équipe n'ayant pas reçu de formation spécialisée.

Pendant, huit jours, nous mettons donc en pratique la première solution.

Il a suffi de peu de temps pour observer la réapparition des phénomènes habituels dans le comportement d'enfants en

situation d'échecs scolaires regroupés, tant à l'intérieur de la classe qu'à l'extérieur :

A l'intérieur :

- perturbation,
- refus de participation,
- régression,
- agressivité.

C'est l'indiscipline manifeste, l'agressivité, le refus du travail scolaire, les affrontements garçons-filles, la destruction du matériel (les casses d'imprimerie communes à deux classes sont renversées, le papier mis à la disposition des enfants est gaspillé, les livres de la bibliothèque sont dispersés...).

A l'extérieur : marginalisation quasi volontaire, avec tendances agressives pour s'affirmer vis-à-vis des autres : dans la cour ces «perf.» forment un bloc agressif vis-à-vis des autres autant que vis-à-vis des maîtres.

«C'est nous les perf. !», alors qu'ils n'ont à aucun moment été nommés comme tels par les maîtres.

Quant à l'intégration de ces gosses l'après-midi, elle se heurte à une autre réalité : comment s'occuper particulièrement de trois ou quatre gosses difficiles quand on en a déjà vingt-neuf ou trente !

Néanmoins, à l'occasion de certaines activités d'ateliers, des échanges d'enfants ont pu être tentés, permettant aux enfants de la classe de perfectionnement une participation à des activités d'autres groupes-classes. On a pu noter à ces occasions une diminution très remarquable des tendances caractéristiques indiquées plus haut, particulièrement chez des enfants qui se montraient très perturbés au sein de la classe de perfectionnement. Cela est encore plus net lorsqu'ils peuvent être pris en charge par les enfants de la classe accueillante, et non par le maître de celle-ci seulement.

Au bout de huit jours l'équipe décide d'arrêter cette expérience et adopte la deuxième solution : on regroupe les cours moyens et les perf. et on forme quatre classes de vingt-quatre enfants chacune avec trois «perf.» par classe. Les trois derniers, plus jeunes, sont pris aux C.E.2.

Quelques résultats

Deux mois après, nous pouvons déjà tirer quelques conclusions :

— Il n'y a pas de ségrégation ; les autres enfants n'ont pas eu le temps d'étiqueter ces douze ou quinze enfants particuliers...
— Dans la cour, en éducation physique, en ateliers, le clan perf. a vite éclaté ; les gosses se sont accrochés à d'autres enfants dits normaux...

— Dans l'ensemble ces «inadaptés» se sont trouvés dans des groupes de vie habitués déjà à une vie coopérative structurée et structurante. Il n'y a plus seulement la loi du maître mais celle aussi du groupe.

— Pour l'adulte, ces gosses ne sont pas les seuls enfants en difficulté : il y en a d'autres : les cas affectifs, les «bloqués» psychologiques, les carencés, les violents... qui ne sont pas testés «perf.» et qui posent aussi de sacrés problèmes. Le cas du gosse étiqueté «perf.» est très relativisé. D'autant que certains de ces perf. sont parfois simplement de bons caractériels ou tout simplement, comme l'un d'entre eux, (et d'autres) d'origine espagnole, un rejeté d'une classe traditionnelle par insuffisance culturelle (langage...).

Citons deux cas déjà en évolution très positive :

C., caractériel, qui refusait tout au départ (refus de tout travail, refus de la discipline collective, refus de l'autorité...) est maintenant demandeur : «... donne-moi des opérations à faire» ; C. a déjà présenté à la classe un exposé sur le lion et le tigre ; il prépare ses trois lignes de dictée chaque semaine...

Un autre (carence culturelle, abandonné scolaire) se révèle très

bon en math. Réussissant les bilans dans ce domaine et valorisé, il reprend espoir face aux disciplines scolaires. Il n'est pas interdit de penser que ces deux-là, en les gardant deux ans, pourront être admis dans une 6e normale.

Ce qui manque à ces enfants : (mais pas à eux seuls) une aide psycho-pédagogique particulière dans le cadre d'une classe de soutien : une heure par jour à travailler dans un petit groupe avec un maître «détaché» à cette tâche.

Il est certain que les enfants de la classe de perfectionnement trouvent difficilement au sein d'un cours moyen de niveau normal, l'aide et la présence importantes dont ils ont besoin de la part d'un adulte entièrement disponible, pour progresser dans les apprentissages scolaires.

Le dispositif exposé précédemment se justifie essentiellement pour permettre d'atteindre des objectifs de socialisation et d'intégration à un groupe de vie correspondant à l'âge réel des enfants. Mais les acquisitions de caractère scolaire, que l'on ne doit nullement négliger pour ces enfants, ne peuvent se faire que dans une structure de soutien adapté.

Une telle structure demande, outre un local approprié, un maître supplémentaire.

Ce maître devrait être disponible pour l'accueil de petits groupes d'enfants en difficulté – et pas seulement ceux de la classe de perfectionnement, répétons-le – pour assurer les acquisitions scolaires et apporter une aide au niveau psychologique grâce aux relations privilégiées qu'il est possible d'établir dans de tels moments.

En équipe, et en Pédagogie Freinet, on peut donc envisager tout autrement la classe de perfectionnement.

Il est tout compte fait, plus positif, pour les enfants appartenant à ce type de classe, d'être intégrés dans des classes normales à effectifs satisfaisants (moins de vingt-quatre élèves au total) tout en bénéficiant d'une structure de soutien, structure d'ailleurs indispensable à d'autres enfants, pourtant extérieurs à la classe de perfectionnement.

Année scolaire 1977-78

Nous appuyant sur les observations de l'année précédente :
 – il était plus positif de placer les enfants de la classe de perfectionnement dans leur classe d'âge plutôt que de les laisser regroupés dans la même classe,
 – il était nécessaire que les enfants en difficulté (et pas seulement ceux de la classe de perfectionnement) bénéficient de moments de soutien avec un adulte disponible ou dans des groupes à effectifs réduits.

Nous décidons :

- de préserver l'éclatement de la classe de perfectionnement,
- de ventiler dans toutes les classes les enfants de cette classe (enfants plus jeunes),
- de maintenir disponible la personne titulaire de cette classe (personne qui – précisons-le – n'était absolument pas en surnombre) de manière à ce qu'elle puisse exercer ces moments de soutien qui n'avaient pas pu avoir lieu l'année précédente.

Organisation du soutien

Pratiquement, la ventilation de ces enfants a été faite de la manière suivante :

C.P.-C.E.1 (Annick) : Frédéric-Christine
 C.P. (Yolande) : Antoine
 C.E.1 (Marinette) : Ahmed
 C.E.1-C.E.2 (Liliane) : Amédée-Jamila
 C.E.2 (Alberte) : Hocine
 C.E.2-C.M.1 (Jean-Claude) : Eric-José
 C.M.1 (Claude) : Sylvain-Marc-Joseph
 C.M.1-C.M.2 (Paulette) : Chaïb-Thierry
 C.M.2 (Gisèle) : Vincent.

Mais le soutien s'est exercé sur un plus grand nombre d'enfants, sur quinze enfants n'appartenant pas à la classe de perfectionnement (ce nombre n'a pas été le même toute l'année, certains enfants n'ayant participé qu'épisodiquement).

Pour des raisons administratives (remplacement), deux personnes se sont occupées alternativement de ce soutien : Guy (premier trimestre), Dominique (les deux suivants) ; ce qui a évidemment gêné quelque peu le déroulement du travail.

Nous avons convenu, en début d'année de partager les heures de la personne titulaire de la classe de perfectionnement, entre les neuf classes de l'école avec, néanmoins, le désir de privilégier le soutien accordé aux enfants jeunes.

Si bien que les horaires se sont répartis de la manière suivante :

	8 h 30 - 10 h	10 h 30 - 11 h 30	14 h à 17 h
Lundi	C.P. Marinette	C.E.1 Yolande	Les enfants des C.M. par petits groupes de 4-5, suivant les affinités et les niveaux.
Mardi	C.P. – C.E.1 – C.E.2 Liliane - Annick		
Jeudi	C.E.1 Yolande	C.P. Marinette	
Vendredi	C.P. - C.E.1 - C.E.2 Liliane - Annick		
Samedi	C.P. - C.E.1	C.P. - C.E.1 C.E.1 - C.E.2	

Formes du soutien

Le soutien n'a pas pris également la même forme dans toutes les classes ; en gros, on peut en distinguer deux formes :

- A. Les enfants en difficulté quittent leur classe pour aller travailler avec Dominique.
- B. Dominique vient dans la classe, l'adulte titulaire de la classe s'occupant alors des enfants en difficulté.

Chez Marinette (C.E.1) :

Les quatre enfants (Sandra, Magali, Jamila, Daniel) bénéficiant du soutien se réunissaient autour de Dominique dans un petit atelier calme contigu à la classe ; la titulaire de la classe s'occupant alors des autres enfants. Pour ces quatre enfants, le travail a été essentiellement axé sur le rattrapage scolaire : acquisition de la lecture.

Chez Annick (C.P.-C.E.1) :

Dominique prenait les enfants : Roumelda, Maïté, parfois Virginie, très perturbés, dans l'atelier calme où elle s'efforçait, au cours de discussions, d'entrer en relation avec elles, de leur faire prendre conscience du monde environnant, de leur faire acquérir des notions très simples leur faisant défaut : les couleurs, le nombre de doigts de la main, les jours de la semaine... On peut d'ailleurs remarquer que Dominique ne s'occupait pas particulièrement des deux enfants classés perf. : Frédéric et Christine.

- Frédéric, déjà dans la classe l'année précédente terminait l'apprentissage de la lecture.
- Christine est partie en Corse ; nous avons une lettre de la mère nous expliquant qu'elle s'est parfaitement adaptée là-bas : «Christine a fait beaucoup de progrès ; elle arrive même à avoir des «très bien» en lecture et elle fait moins de fautes en copie...».

En accord avec la mère, nous n'avons pas transmis son dossier Perf. si bien qu'elle est considérée comme «normale» dans cette nouvelle école.

Au niveau des grandes classes : (dont les heures étaient groupées les après-midi).

Les enfants se rendaient dans le local attribué à Dominique, à des heures fixées, où leurs activités étaient centrées, en général, sur du travail scolaire : acquisition de la lecture pour un certain nombre, rattrapage scolaire pour d'autres.

Entrecoupant ce travail scolaire, pour certains enfants ne pouvant tenir aussi longtemps sur une activité, d'autres activités étaient possibles (danse ou plein air). Ainsi Joseph et Marc (Perf.) travaillaient en lecture et aussi en ateliers : bricolage - dessin.

Franck (C.M.1) : en math et lecture.
 Sylvain (perf.) : en ateliers essentiellement puisque refusant tout travail scolaire.

Karima (C.M.2)	} travail scolaire :
Sophia (C.M.2)	
Vincent (Perf.)	} opérations - fiches - problèmes
Hocine (Perf.)	
Christian (C.E.2)	} conjugaison - lecture
	} lecture

Difficultés rencontrées :

Il faut reconnaître que cette forme de travail n'est pas toujours très facile, à la fois :

- pour l'adulte responsable qui reçoit des enfants coupés de leur groupe de vie dont il ne voit que certains aspects et qu'il doit accueillir dans un contexte plutôt artificiel.
- Et pour les enfants qui doivent à des horaires fixes quitter leur groupe pour aller avec un autre adulte ce qui ne répond pas automatiquement à leur demande du moment. Il est vrai qu'un enfant aurait souvent besoin de quitter son groupe pour se retrouver un peu mais encore faudrait-il qu'il puisse le faire à des moments choisis par lui-même.

C'est ainsi que Claude (maîtresse du C.M.1) remarque que Sylvain (Perf.) *«refuse la plupart du temps d'aller chez Dominique ; son agressivité augmente depuis le début de l'année aussi bien dans la classe que chez Dominique ; peut-être se sent-il rejeté par moi lorsque je l'oblige à aller en soutien ?»*.

Par contre, Joseph (Perf.), toujours de la même classe, *«a fait des progrès certains en lecture ; il semblerait trouver chez Dominique une détente»*.

Il n'y a pas que lui qui, apparemment ressent cette détente dans la coupure. Claude reconnaît *«avoir besoin de souffler un peu une heure par jour»* et c'est ce qu'elle ressent lorsque ces enfants, très perturbés et très en retard scolairement que sont Sylvain et Joseph, se rendent chez Dominique.

Et cette détente chez l'adulte est un élément très important à prendre en considération et pour son équilibre personnel et pour celui des enfants.

Il faut reconnaître que la classe de Claude, C.M.1 de vingt-six enfants est très lourde par le nombre et par la présence de plusieurs enfants (hors Perf.) en difficultés scolaires et/ou psychologiques. Ajouter à ces enfants trois autres de perfectionnement, particulièrement perturbés, a évidemment constitué une difficulté supplémentaire. On touche là un autre problème créé par l'éclatement de la classe de perfectionnement qui est d'adjoindre à des classes proches de l'entrée en 6e (donc très soucieuses de niveau scolaire) aux effectifs déjà chargés, des éléments de perfectionnement, n'ayant pas vécu, comme dans le cas présent, leur passé scolaire dans l'école, donc rejetant très agressivement tout le contexte scolaire.

Ainsi Claude ajoute : *«Joseph, Marc et même Sylvain ont un tel handicap... et je ne peux m'en occuper que peu de temps par jour dans la classe. Le reste de la journée, ils s'ennuient, découpent, bricolent et s'agitent. Ils restent trop peu de temps avec Dominique pour qu'il y ait progrès réels, d'autant plus qu'ils y vont souvent en fin de journée. La solution ? Je n'en vois pas pour les enfants. A mon avis, c'est trop tard pour qu'on puisse faire quelque chose pour eux. Ils n'ont pas envie d'apprendre à lire ; ils refusent tout travail scolaire et même extra-scolaire, ne terminent jamais ce qu'ils ont commencé ou alors détruisent ce qui a été commencé. Ils constituent une lourde charge pour la classe»*.

Les maîtresses des C.M. sont unanimes sur ce point ; on atteint là une limite du supportable ; une classe trop chargée ne peut accepter d'autres éléments surtout perturbés et qui compromettent un équilibre déjà si précaire.

L'éclatement de la classe de perfectionnement ne peut être le remède aux trop grandes carences de l'éducation. On touche là une limite à l'éclatement de la classe de perfectionnement.

Néanmoins, les maîtresses des C.M. ont continué à travailler dans cette optique toute l'année, ne voulant pas remettre en cause la structure globale au niveau de l'école. En effet, cette

difficulté de l'éclatement n'était pas ressentie au niveau des petites classes C.P. - C.E.1 - C.E.2 (légèrement moins chargées, vingt-cinq pour les C.P. bien que les C.E.2 aient aussi vingt-huit élèves ; les enfants de la classe de perfectionnement sont plus jeunes).

Il faut dire que trois sur les cinq petites classes ont mis en place une forme toute différente de soutien.

Ainsi chez Yolande (C.P.) :

«Au début, deux enfants de ma classe participaient au soutien, c'est-à-dire étaient détachés de la classe un moment chaque jour.

ANTOINE (Perf.) deux ans de retard, pour lequel le travail a été plus axé sur le rattrapage.

HOCINE, non intégré n'acceptant pas les lois et qui a bénéficié d'un soutien plus psychologique».

Classes de Liliane (C.E.1-C.E.2) et d'Annick (C.P.-C.E.1) :

«Pendant quelques jours, au début de l'année, à heures précises, Jamila (Perf.), Amédé (Perf.), Djamel (C.E.1), Sylvie (C.E.1), Jean-François (C.E.2) se rendaient dans le local de Dominique avec un travail qu'ils désiraient faire ou continuer dans le cadre de leur plan de travail. Il faut préciser que la classe d'Annick et la mienne travaillent en ateliers permanents et décloisonnement. Mon souci était que ces enfants ne se sentent pas coupés de leur groupe-classe et nantis (en dehors de leur propre avis) d'un statut marginal. Bien vite, les questions ont fusé : «Pourquoi eux y vont et pas nous ? Est-ce que je peux y aller moi aussi pour me faire aider ?...»

Or, nous avons convenu de ne pas alourdir les effectifs des groupes bénéficiant du soutien. De plus, les enfants ont ressenti tout le caractère artificiel de cette «extraction» à heures fixes du groupe.

Ça n'allait pas.

J'ai donc proposé à Guy de venir travailler dans la classe avec comme objectif de répondre prioritairement et presque exclusivement aux demandes des enfants cités plus haut, d'être toujours disponible pour eux.

Les résultats étaient bien plus satisfaisants :

- enfants en difficulté, dynamisés,
- le clivage qui s'amorçait totalement éliminé.

Néanmoins, lorsque Dominique a remplacé Guy, très vite, nous nous sommes acheminées vers la solution suivante : travaillant en décloisonnement, nous avons considéré, qu'à certaines heures précises, au lieu de deux adultes pour le grand groupe, nous étions trois ; ce qui provoquait un décongestionnement global, une possibilité de plus offerte aux enfants dans le choix d'un adulte autre. De plus, dans ces tranches d'heures, c'est nous (Annick et/ou moi) qui avons pris en charge les enfants en difficulté, individuellement, à deux ou trois dans un coin de la classe, soit pour clarifier une notion dont nous avons pu constater la mauvaise acquisition, soit pour les stimuler et les aider dans l'avance de leur plan de travail, soit pour permettre et suivre une manipulation (à la balance par exemple), soit pour discuter.

Dominique alors répondait à la demande, s'occupait des autres enfants, ceux qui, à ce moment précis, ne rencontraient pas de difficultés notoires et pouvaient donc bien souvent, presque travailler seuls.

Du même coup, la notion d'enfants en difficulté, et par là-même celle de soutien, s'est élargie. En effet, chaque enfant peut être en difficulté, un moment ou à un autre, à des degrés différents bien sûr et il est important que cet enfant là puisse rencontrer l'aide dont il a besoin. Il est sûr que certains enfants ont besoin de ces moments privilégiés quotidiennement alors que d'autres ne les demanderont qu'occasionnellement et très ponctuellement».

De même Yolande, au C.P., constate la même évolution, elle-même prenant les enfants en difficulté permanente ou ponctuelle laissant Dominique s'occuper du reste de la classe : *«Le soutien s'est étendu à toute la classe. Ainsi, Antoine et Hocine, Antoine surtout, avaient mieux leur place dans la classe. Les groupes ont été variables dans l'année mais cette structure a permis :*

- A l'adulte titulaire de la classe d'avoir un moment les enfants

en difficulté dans un groupe réduit (par rapport à l'apprentissage de la lecture par exemple).

● D'être deux adultes à d'autres moments pour répondre à la demande individuelle importante et qui peut se traduire par un découragement s'il n'y a pas réponse rapidement.

Le soutien n'est pas vécu comme contrainte ; l'enfant n'est pas hors du groupe (important au niveau des petits).

Je pense à Chrystel (un an de retard) ne démarrant pas les deux premiers trimestres ; elle avait besoin avant tout d'être sécurisée, acceptée par un seul et même adulte, par là d'être dans le groupe-classe même réduit. Elle a démarré au troisième trimestre. Je mesure maintenant le non-isolement comme bénéfique. Par contre, Hocine est capable de vivre ailleurs puisqu'il réclame parfois d'aller chez Dominique».

Cette forme de travail à plusieurs adultes a été très bénéfique pour les enfants.

Ainsi Amédée (Perf. de l'âge des C.M.) a été parfaitement intégré dans la classe de Liliane C.E.1 - C.E.2. Il était *reconnu* par le groupe comme élément particulièrement inventif (bricolage - menuiserie) et ayant un esprit coopératif très positif. Du même coup, il a fait de très gros progrès dans le domaine scolaire : il a atteint le niveau C.E.2 en math-calcul et est en train d'acquiescer la lecture (alors qu'il y semblait totalement allergique).

De même, Chaïb (Perf., rattaché au C.M.1 - C.M.2 de Paulette) intelligent mais très caractériel, a pu relativement s'adapter à la classe de Liliane : ayant des difficultés de relation avec Paulette, il est venu faire un stage de quinze jours dans le C.E.1 - C.E.2. Alors que, d'ordinaire, il démolissait tout travail collectif, il a pu, dans un cadre plus individualisé centré sur les notions de contrat et de plan de travail, s'atteler à des activités qui le concernaient plus directement ou qu'il pouvait réaliser plus à son rythme ; du même coup il en «oubliait» de perturber systématiquement le groupe.

Cette forme de travail, a de plus l'avantage d'intégrer plus facilement dans la classe, l'adulte responsable du soutien en le rattachant au contexte du groupe ; elle donne à chaque adulte une perception globale des enfants. Il est évident aussi qu'il faut que ce deuxième adulte, ou ces autres adultes, aient un minimum de convergences au niveau des conceptions et des attitudes éducatives ; ce qui a été le cas avec Dominique.

Il est certain que la forme de travail adoptée dans ces classes : travail très individualisé entrecoupé de petits moments collectifs ou/et travail en décloisonnement avec utilisation exclusive du plan de travail, a permis une meilleure intégration des enfants en difficulté, les conséquences bénéfiques du soutien et du décloisonnement s'additionnant.

En décembre 1978,

Nous tenons à ajouter quelques lignes à ce compte rendu.

Cette année, à la Mareschale, les effectifs des classes sont plus chargés : vingt-huit, vingt-neuf enfants, les cours mixtes (C.P. - C.E.1 ; C.E.1 - C.E.2 ; C.E.2 - C.M.1 ; C.M.1 - C.M.2). Les adultes de l'école ne se sont pas sentis capables d'accepter à part entière les enfants de la classe de perfectionnement au sein de classes déjà chargées.

Une autre solution a été imaginée.

S'appuyant sur l'observation de l'année précédente, à savoir que l'intégration des enfants à problèmes se faisait sans difficultés notoires dans un groupe travaillant en ateliers permanents et décloisonnement, ANNICK (C.E.1 - C.E.2) et LILIANE (C.P. - C.E.1) décloisonnent maintenant avec la classe de perfectionnement (trois adultes - soixante quatre enfants).

Cette solution, dont le bilan sera fait ultérieurement, apporte déjà des résultats positifs.

POUR CONCLURE...

Au niveau des enfants de perfectionnement, toutes les expériences ont permis :

- un meilleur VECU scolaire,
- un regain d'intérêt pour la «chose scolaire»,
- un élargissement de leur champ social.

Au niveau de l'équipe des adultes, toutes les expériences ont permis :

- un meilleur fonctionnement de l'équipe dans le sens d'une prise en compte collective de tous les enfants à problèmes et de la nécessité de contacts plus fréquents,
- une amélioration des approches du décloisonnement,
- une meilleure prise de conscience par les maîtres des difficultés qu'on pouvait rencontrer pour prendre en charge les enfants à problèmes, mettant ainsi en évidence de graves manques dans notre formation initiale.

Tout en sachant que l'éclatement de la classe de perfectionnement n'est pas la solution-miracle, cela **nous semble être actuellement la solution la plus positive.**

Dans le contexte actuel, cet éclatement peut être mis en place uniquement dans le cadre des équipes pédagogiques — encore des exceptions.

La majorité des collègues travaille dans un contexte de classes distinctes où un maître spécialisé est responsable de la classe de perfectionnement.

Jean LE GAL, membre de la Commission «Education Spécialisée» de l'Ecole Moderne affirme :

«Personnellement, par principe, je suis pour la disparition des classes spécialisées et pour une aide individuelle et/ou de groupe apportée aux enfants maintenus avec leur classe d'âge.

... Pratiquement, dans l'école actuelle, quand un enfant de neuf ans vient juste d'apprendre à lire, que devient-il ? Il traîne au C.E. et finit au C.M.1, au bénéfice de l'âge. ET APRES ?

Tant qu'il y aura plus de vingt-cinq enfants par classe, un apprentissage non personnalisé, pas de soutien, la classe spéciale demeurera un moindre mal».

L'éclatement de la classe de perfectionnement, libérant un maître par voie de conséquence, démontre avec éclat le bien-fondé et l'urgente nécessité de satisfaire la revendication de six maîtres pour cinq classes, prélude à six maîtres pour cent enfants, dans le contexte d'une équipe pédagogique.