

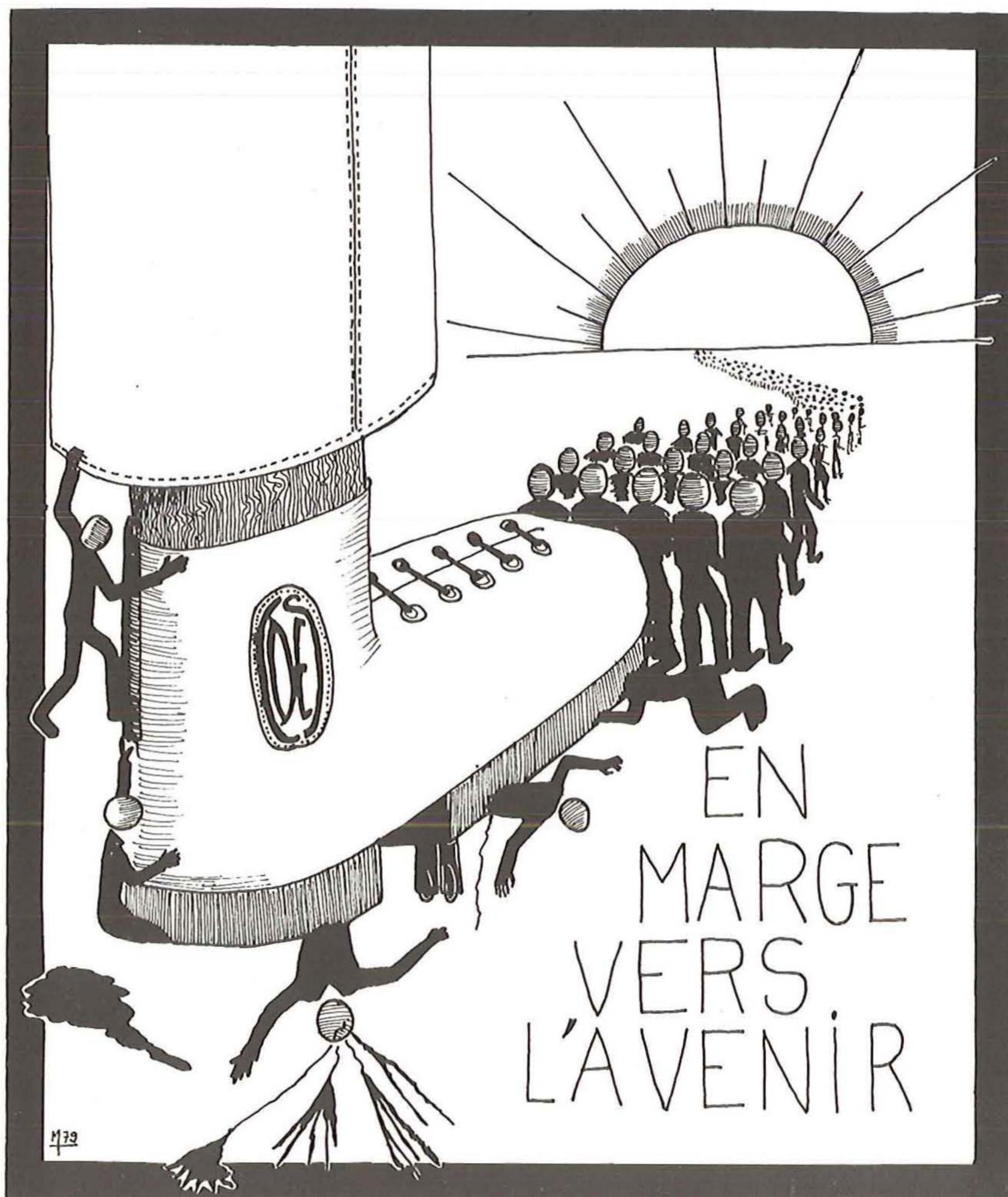
Les Dossiers Pédagogiques de

L'ÉDUCATEUR

Pédagogie FREINET

Réalités de l'enseignement spécialisé

Dossier réalisé par la commission «Enseignement spécialisé» de l'I.C.E.M.



— Dis papa, comment on fait pour dev'nir débile ?...

En septembre, Daniel entrait en classe de perfectionnement. Après avoir été dûment testé et déclaré «*débile léger*», après examen par une commission spécialisée d'un dossier constitué par des renseignements scolaires, des comptes rendus de tests, visite médicale, etc., dossier qui restera «*confidentiel*».

A l'occasion de sa troisième rentrée scolaire en primaire, il arrivait dans une nouvelle classe avec son sac vide, son regard inquiet... et un autre dossier qui le suivra quelques jours plus tard. Dossier transmis par une collègue et comme il en est établi pour chaque enfant du groupe scolaire ; dossier qui circule de classe en classe suivant l'élève mais qui n'a rien à voir avec celui décrit plus haut et examiné par la commission ; dossier rassemblant les appréciations de chaque maître et des parents au moment de l'entrée de l'enfant en primaire.

Ce pourrait être le début d'une histoire banale d'un «*élève*» parmi d'autres, dirigé à 8 ans vers une filière... une voie de garage, affirment certains, dont on ne sort jamais.

Quand une personne fait son entrée dans un groupe déjà constitué, quand un enfant arrive dans une nouvelle classe, le maître, les autres enfants, le «*petit nouveau*» s'engagent tout naturellement dans la vaste entreprise de la découverte de «*l'autre*».

Pour connaître, pour découvrir Daniel, tout peut aller bien plus vite car il existe ce fameux dossier «*sans importance*» qui le suit comme son ombre, qui va s'enrichir des mots des parents et qu'il suffit d'ouvrir «*pour se faire déjà une idée*»...

Et c'est justement cela qui m'intéresse.

Ouvrir ce dossier et tenter d'examiner s'il n'est là que pour «*donner une idée*».

Le 24 octobre, les familles de chaque enfant étaient invitées à la première réunion de parents dans la classe. L'invitation avait été volontairement rédigée sous forme de questions auxquelles il serait répondu le soir de la réunion :

- *Comment votre enfant travaille-t-il ?*
- *Que fait-il ?*
- *Comment apprend-il à lire ?*
- *A-t-il des devoirs le soir ?*
- *Que fera-t-il l'année prochaine ?*

La mère de Daniel, considérant cette invitation comme un simple questionnaire (un de plus) qui lui aurait été adressé, retournait le papier accompagné de réponses (et entrait ainsi pour la première fois en contact avec la nouvelle classe de son fils).

A la première question elle répondait : *mal*.

A la deuxième : *s'amuse*.

A la troisième : *lecture ?*

A la quatrième : *?* (point d'interrogation).

Personne ne représentait la famille de Daniel le 24 octobre.

Le 6 novembre, sous enveloppe cachetée, me parvenait une «*lettre des parents*»

- Me reprochant l'absence de devoirs le soir ;
- m' demandant si Daniel était entré dans une école ou une garderie ;
- Me menaçant d'alerter Monsieur l'Inspecteur Lucas (Lucas n'est pas, contrairement à ce que croyait la maman de Daniel, le nom de l'Inspecteur d'Académie, mais bien... celui de l'adjoint du dernier Maigret diffusé deux jours auparavant à la télé).

La lettre se terminait sur un rendez-vous. Celui-ci eut lieu avec une mère en fait beaucoup plus inquiète qu'agressive : «*Il est dur ! il est voleur ! il est menteur !*» devait-elle me répéter.

Deux ans auparavant, lorsqu'il était entré en primaire, dans un questionnaire aux parents, la mère n'avait déjà pas mâché ses mots, puisqu'à une question : «*Quelles choses aimeriez-vous faire connaître dans l'intérêt de votre enfant ?*», elle écrivait : «*Enfant très brutal, a mauvais caractère, n'est pas peureux de ses camarades et si besoin est, il les bat, n'aime pas se faire disputer même s'il a tort, veut toujours obtenir, très impoli.*»

Le 20 novembre, Daniel était dispensé de piscine parce que blessé à un pied. Dans le «*mot*», toujours rédigé par la mère, on pouvait lire en plus : «*J'espère qu'il apprend mieux ses leçons.*»

Tout comme le 27 novembre, alors qu'on me demandait de laisser quitter Daniel à 17 h, on avait ajouté en bas : «*J'espère que son travail va mieux, si vous avez pas trop de difficultés avec lui.*»

Depuis, trois mois se sont écoulés, plus de nouvelles officielles de la famille. Daniel «*continue sa scolarité*» comme on dit, peu pressé de rentrer le soir à la maison, ça c'est évident, pas plus qu'il n'est pressé d'arriver le matin en classe.

«*Se faire une idée*» sur Daniel, il me semble que ces quelques lignes tirées de «*mots*» adressés par la famille pourraient déjà y aider. Comment imaginer un Daniel différent de ceux qu'en racontent ceux qui le connaissent le mieux, ses parents ?

Quant à «*son*» école, «*sa*» scolarité, ouvrons alors le «*dossier sans importance*» et lisons les appréciations des maîtres.

Fin de la maternelle :

«Peu d'intérêt pour les activités scolaires ; peu de capacités d'attention, peu de moyens d'expression ; développement du langage : pauvre ; degré de maturité pour l'acquisition de la lecture : apprentissage très difficile.»

(Ici le pronostic pour l'an prochain est déjà formulé.)

Cours préparatoire :

«1^{er} trimestre : travail déplorable ;

2^e trimestre : incorrigible, quelques efforts rares en écriture.

3^e trimestre : ne fait rien d'autre que de perturber la classe. Signalé au C.M.P.P.»

Enfin l'appréciation la plus monstrueuse qui puisse être formulée sur un enfant par son institutrice : «*Moins intelligent qu'un singe mais beaucoup plus méchant !*»

(Jugement sans appel porté sur un enfant de sept ans avec une ironie dont l'auteur espérait très certainement tirer quelque succès auprès de celui qui le lirait...)

L'année suivante, une tradition du groupe scolaire faisant qu'un enfant doublant son cours ne reste jamais avec le même maître, Daniel entrait dans un autre C.P. Je citerai sans transition les résultats de cette seconde année :

«Trop distrait, le travail de Daniel est insuffisant pour un redoublant.»
«Le travail du début de trimestre était meilleur, mais depuis les vacances de février, Daniel ne pense qu'à bavarder et à se distraire en classe.»

«Très mauvais classement. Ne travaille pas. Doit être orienté vers un éducateur spécialisé.»

(Alors interviendra le psychologue scolaire qui établira un dossier officiel — celui-là — pour entrer en classe de perfectionnement.)

Ici pourrait s'achever la banale aventure d'un début de scolarité raté.

Ici pourrait commencer l'interprétation d'appréciations «*innocentes*» (en tout cas pas toutes) formulées par des adultes honnêtes sur UN enfant. Je me garderai de le faire. Je pense plutôt à ce qu'écrivaient quelque part les auteurs de *Pygmalion à l'école*, Jacobson et Rosenthal :

«Les sujets se comportent conformément à ce que l'on attend d'eux.»
«Un maître optimiste qui prédit de bons résultats à un enfant difficile peut les obtenir effectivement... parce que la personnalité de l'enfant correspond à son optimisme.»

Et je laisse à chacun le soin de méditer sur les préjugés plus que défavorables que peuvent engendrer le matraquage de toutes ces appréciations (citées plus haut) aussi bien formulées par la famille que par les instituteurs ainsi que sur le fait que les pronostics défavorables ont été, dans le cas de Daniel, plus que pensés, écrits, répétés (et pratiquement dits) à l'intéressé : un enfant, par sa famille, par ses maîtres...

— Tu d'mand'ras à ta maîtresse...

En guise d'introduction

Au moment où :

- GAMIN, AUDASS, SAFARI* tendent à mettre en carte les individus ;
 - par leurs pouvoirs exorbitants les CDES, CCPE, COTOREP* rendent irréversibles les handicaps (mentaux, physiques, sociaux, affectifs, etc.),
- voilà un exemple parmi tant d'autres qui nous montre comment l'école classe, trie et rejette les enfants et les adolescents en majorité de milieu populaire.

Ce rejet d'enfants et d'adolescents «différents» a donné naissance à des structures ségrégatives qui évoluent en fonction d'intérêts, de profits que peut en tirer la classe dominante (patronat, santé, établissements privés, etc.).

Le Ministère de l'Education, les enseignants se donnent bonne conscience : ces pauvres malheureux sont très bien dans ces classes, ces établissements (perfectionnement, S.E.S., E.N.P., E.M.P., I.M.P., I.M.P.P., H.P., G.A.P.P.*, etc.

On s'occupe d'eux, on les soutient, on les médicalise, on les teste, on les fiche, on les éduque, on les rééduque, on les intègre, on les réintègre, on les désintègre.

En bref, l'anormalité, les individus différents n'ont pas le droit d'exister.

Pourtant ces enfants et adolescents existent !!! C'est ce que nous voulons montrer par ce dossier : «En marge vers l'avenir».

Montrer ce qui se passe chez nous, dans les classes, les établissements, en précisant nos limites et nos contradictions.

(*) Pour tous les sigles de ce dossier, voir glossaire.



SOMMAIRE

En guise d'introduction :

- Dis papa, comment on fait pour devenir débile ?.. 2
- Sommaire, glossaire, liste des participants au dossier..... 3

Notre réalité quotidienne :

- Un problème de tous les jours : les conflits..... 4
- Travailler dans un C.E.S. «normal» à Paris avec des déficients auditifs..... 6
- Enseigner dans un centre de psychiatrie infantile.. 8

- Vie coopérative : la coopération en Ecole Nationale de Perfectionnement 12
- Education professionnelle 13
- Enfants immigrés..... 14

Nos positions et contradictions dans l'Education spécialisée :

- Nos positions par rapport au soutien, à la rééducation, G.A.P.P., C.M.P.P. 15
- Quelle politique, quelle stratégie à propos de l'inadaptation ?..... 16
- En guise de conclusion 16

GLOSSAIRE SUCCINCT

- G.A.P.P. : Groupe d'Aide Psycho-Pédagogique.
- C.M.P.P. : Centre Médico-Psycho-Pédagogique.
- S.A.F.A.R.I. : Système Automatisé pour les Fichiers Administratifs et Répertoire des Individus.
- A.U.D.A.S.S. : Automatisation des Directions des Affaires Sanitaires et Sociales.
- G.A.M.IN. : Gestion Automatisée de Médecine Infantile.
- C.D.E.S. : Commission Départementale de l'Education Spéciale.
- C.C.P.E. : Commission de Circonscription pour l'enseignement Pré-élémentaire et Élémentaire.
- CO.T.O.RE.P. : Commission Technique d'Orientatation et de Reclassement Professionnel.
- I.M.P. : Institut Médico-Pédagogique.
- I.M.P.Pro : Institut Médico-Pédagogique Professionnel.
- E.M.P. : Externat Médico-Pédagogique.
- E.N.P. : Ecole Nationale de Perfectionnement.
- S.E.S. : Section d'Education Spécialisée.
- H.P. : Hôpital Psychiatrique.
- C.A.E.I. : Certificat d'Aptitude à l'Enseignement aux Enfants Inadaptés.
- A.E.M. - péd. Freinet — E.S. : Association de l'Ecole Moderne - Pédagogie Freinet — des travailleurs de l'Enseignement Spécialisé.

LE PETIT OISEAU BLEU

Miam! Miam!



J'ai rêvé que j'ai mangé
le maître...
miam! miam!
et Tony pleurait.

**Alors, j'ai joué au ballon.
Après, j'ai fait de la peinture,
mais José ne voulait pas,
puisque j'avais mangé
Bernard.**

Mais il voulait bien
que je lise son texte.
*Il racontait qu'il avait
attrapé un poisson.*

RACHID

Ont participé à la rédaction de ce numéro : Michel ALBERT, Simone BERTON, Michel FÈVRE, Bernard GOSSELIN, Christian LERAY, Michel LOICHOT, Jean-François PLANCHET, Suzanne ROPERT, Jean-Claude SAPORITO, Danièle SASSATELLI, Philippe SASSATELLI, Pierre YVIN.

Les illustrations et textes d'enfants sont tirés de nos journaux scolaires.



Un problème de tous les jours :

LES CONFLITS



Il arrive fréquemment, dans nos classes, d'entendre, à l'entretien, des trucs du type : «Hier, il m'a foutu un coup de pied dans l'escalier des H.L.M.» (voire un coup de pied dans la jambe) ou : «A la récré, elle a foutu son frère par terre et elle l'a mordu.»

Moins fréquemment, mais c'est arrivé, un gamin nous a raconté que son père va au bal et que souvent, quand il danse avec une fille, on le menace, alors il a un coup de poing américain dans sa poche et quand on le provoque, il le met et il demande aux autres au moins dix (sic) s'ils veulent se battre avec lui. Si les autres se dégonflent, ça va bien. Sinon, ça saigne et ça craque (resic !).

C'est d'ailleurs le même père qui flanque ses quatre gosses dehors à 7 heures du matin (et ça gèle) parce que tout ce petit monde salit la maison.

Au même entretien, c'est une gamine qui raconte que son grand frère dégueule partout quand il est saouï et qu'il oblige «les femmes» (elle et sa mère) à nettoyer... sinon il cogne sur tout le monde.

Il arrive même qu'on soit obligé de séparer des gamins qui se cognent dans la cour de récré, à coups de poings et de pieds, voire avec des trucs plus contondants.

Comme tous ces trucs arrivent de plus en plus souvent (la cour ne s'agrandit pas), nous nous sommes demandés comment naissent ces conflits violents.

Petit à petit, nous nous sommes aperçus qu'il y a une foule de types de conflits et qu'il n'est pas possible de les régler (?) de la même façon.

Il y a ceux qui arrivent entre enfants d'une même-classe-en-pédagogie-école-moderne (on peut en discuter en A.G. de coopé ou au conseil), ceux qui naissent entre enfants dont l'un est dans une classe moderne et l'autre d'une classe «traditionnelle».

Il y a les conflits qui naissent au sein de l'école, au sein des familles, au sein des H.L.M. (famille contre famille).

Il y a les gosses qui vivent dans la violence (voir plus haut).

Il y a ceux à qui on dit chez eux qu'il faut rendre coup pour coup : «Pour un œil, les deux yeux ! Pour une dent, toute la gueule !!!»

Il y a les gamins qui aiment la cogne.

Il y a ceux qui ont peur.

Il y a ceux qui «caftent» (puisque l'institution le demande) et ceux qui se taisent et ceux qui pleurent et ceux qui serrent les dents.

Il y a les gamins qui reprennent à leur compte les conflits familiaux : «Je veux pas que ma fille, elle soit à côté de cette gamine-là, parce que tous les Untel, c'est de la merde !»

Il y a, bien sûr, les racismes :

- contre les autres «races»,
- contre les gosses qui ont des poux,
- contre les enfants de classe de perfectionnement,
- contre...

Et tout ça fait un amalgame si complexe qu'il est bien difficile de connaître les causes des conflits.

Pourtant, il faut bien arriver à vivre ensemble sans que ça saigne, sans que la violence se déchaîne sans arrêt !

Nous, dans nos classes, nous avons recours au conseil de coopé, où on peut parler de tout et, bien sûr, des conflits.

Voilà un type de conflit entre enfants dont le point de départ est d'ordre affectif et sexuel.

Dans la classe, Fabrice est assis à côté de Laurence... Olivier est assis en face, de l'autre côté de la classe. Laurence est une des deux filles de la classe parmi onze garçons. Un jour en début d'après-midi, Laurence se plaint d'Olivier qui lui a dit dans la cour : «Va te faire enculer par Fabrice ! C'est ton amoureux !». On réunit immédiatement l'A.G. de coopé à la demande de Laurence qui n'a pas apprécié le compliment.

Olivier répond tout de suite en disant : «Je me suis trompé, je voulais dire qu'elle vienne jouer à la récré avec nous. Moi et puis Fabrice !»

Fabrice. — Quoi ?! Mois j'étais pas là ! je suis arrivé quand la récré était finie.

Laurence. — Je lui ai dit que s'il recommençait je lui donnerai une claque.

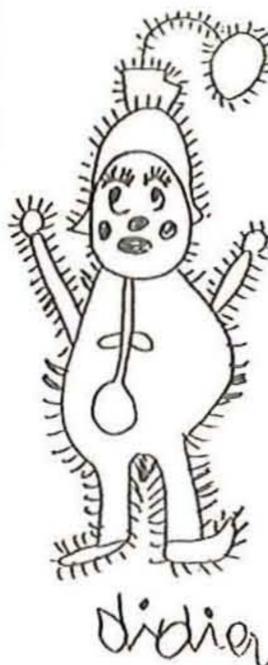
Olivier. — Je lui ai dit ça parce qu'elle ne vient pas jouer quand on lui demande moi et Fabrice ! Elle joue avec quelqu'un d'autre que je ne connais pas !

Olivier a le sens de la propriété : les filles de la classe sont aux garçons de la classe qui s'en occupent mais surtout pas aux garçons des autres classes qui voudraient s'en occuper !

Seulement voilà, Laurence mange à la cantine et elle s'y fait d'autres copains (malgré son gros défaut de prononciation, elle se fait très bien comprendre)... et puis, elle a une gentille frimousse, elle est bonne copine, bien qu'en profondeur, elle soit très agressive. C'est elle qui dit dans plusieurs textes libres qu'elle veut me couper en morceaux, la maîtresse d'à côté aussi, tout le monde aussi, et qu'elle veut manger les morceaux. C'est peut-être un réflexe de défense contre les adultes et son nouveau milieu (elle est confiée maintenant à sa tante par le juge des enfants). Donc en bon sexiste, notre Olivier pense que les filles, c'est les filles et qu'elles ne devraient pas faire autrement que ce qu'il a décidé pour elles ! Ben tiens !

Laurence. — Pourquoi on le punit pas ? Il faut le laisser dans le préau.

Laurence assimile cette agression verbale (enfin sans passage à l'acte) à des coups ! Et c'est une loi de la classe : si on tape c'est qu'on ne peut plus se retenir tout seul, alors on reste sous le préau jusqu'à ce que l'on puisse se dominer et aller jouer sans cogner.



CAUCHEMAR

J'ai rêvé que des géants coupaient la tête des filles et qu'elles tombaient par terre. Après, je les ai recousues, mais ça se défaisait à chaque fois que je recousais.

Après, ça a tenu, parce que j'ai mis du fil "Au Chinois".

Après, elles m'énervaient : alors, je leur ai cassé le fil et je n'ai pas recousu. J'ai enterré !

Mais, même avec la tête coupée, elles se sont déterrées!!!

DIDIER

Rachid (qui ne parle pas souvent d'habitude). — *Il a pas tapé ! Pas sous le préau ! Il a qu'à jouer aux cow-boys avec nous, au lieu d'embêter Laurence.*

Rachid pense que ce ne doit pas être si grave que ça, puisque Olivier n'a pas tapé ! Et puis comme dans la chanson : quand une fille les chagrine, ils se consolent avec la mer... Eh bien ! il n'a qu'à se consoler avec les grands espaces et les chevaux.

Le maître. — *Et pourquoi Laurence n'irait pas jouer avec Olivier ?*

Ça y est ! fallait qu'il vienne fourrer son grain de sel celui-là (c'est moi, mais comme dit l'autre, je cause trop !), quel curieux ! C'est vrai, j'aurais bien aimé que les gamins se réconcilient et jouent ensemble, puisque le pauvre Olivier faisait si triste figure (sans doute aussi un vieux et solide fond sexiste, voire «un peu» misogyne).

Laurence. — *Non, parce que quand il joue, il fait l'imbécile... tout ça !...*

Vlan ! toi l'adulte (mâle de surcroît), va te faire voir ailleurs. D'abord c'est pas en faisant l'imbécile et... tout ça... que ce pauvre Olivier va devenir mon boy-friend, un peu de tenue, que diable ! Encore la pression sociale : on ne peut pas devenir des amoureux officiels à nos âges.

Les autres. — *Non, il fait pas l'imbécile.*

Les autres, ce sont les garçons de la classe (Erica, l'autre fille ne bouge pas, elle regarde et écoute, c'est tout). Pour eux, peut-être que la séduction peut emprunter ce chemin.

Laurence. — *Moi, je ne veux pas jouer avec lui quand même !* Nous voilà fixés ! Incompatibilité d'humeur... C'est un cas de divorce.

Le maître. — *Bon, mais pourquoi ?*

Encore lui faut encore qu'il plaide pour Olivier ! (c'est-à-dire, celui qui est dans la plus mauvaise posture... que voulez-vous, c'est un quasi réflexe).

Laurence. — *J'ch'sais pas !*

Bon, nous voilà renseignés ! C'est sans doute tellement complexe et difficile à dire et à formuler que le je ne sais pas est la meilleure façon d'envoyer tout le monde sur les roses.

Le maître. — *S'il ne peut pas jouer avec Laurence, il pourra peut-être jouer avec une autre fille ?*

Toujours lui, au secours d'Olivier, mais quelle façon maladroite de le faire ! C'est sans doute vrai, ce que dit Jef : je suis un vilain sexiste... et depuis longtemps : nous étions mon père, mes deux frères et moi les quatre seuls mâles à la maison en face d'une maman, mère-épouse omniprésente, omnipotente et omnidirectionnelle. Mais ceci n'explique peut-être pas cela ?

Olivier. — *J'aime mieux jouer avec une fille, parce que c'est plus marrant.*

Le brave garçon : il vient à mon secours à son tour ! Et puis il explique un peu le plaisir (c'est marrant), ça se trouve plus avec des filles qu'avec des garçons. Tiens ! tiens ! La petite régression (ou concession) : une fille, au lieu de Laurence montre que lui aussi est un peu sexiste sur les bords !

Jean-Mi. — *Peut-être qu'il aime bien les filles ?*

Ben ouais ! on a bien le droit après tout.

Sifimane. — *Pour jouer au papa et à la maman ?*

Là, j'aurais bien aimé que Sifimane en dise plus long... mais j'ai réussi à fermer ma grande gamelle.

Olivier. — *Si «elle» veut pas jouer avec moi, on peut aller jouer avec une autre copine. Peut-être que j'aurai une autre copine.*

Ça s'est arrêté là ! le conflit était démystifié (mais pas tout le reste). Depuis, Olivier rejoue avec Laurence, c'était une crise un peu aiguë, et j'espère que l'A.G. de coopérative a pu aider à la résoudre.

Laurence : Elle ne parle pas de Fabrice pour dire qu'elle l'accepte comme copain, mais elle parle pour dire :

— qu'elle rejette Olivier, tout en s'occupant de lui, puisqu'elle en parle et veut agir sur son comportement ;

— qu'elle rejette les propositions de solution de l'adulte, mais elle ne veut pas dire les raisons profondes de son refus vis-à-vis d'Olivier.

Peur ? Olivier est costaud et n'hésiterait sans doute pas à l'embrasser ou quelque chose comme ça.

Pression sociale ? on ne devient pas des amoureux officiels à cet âge.

Olivier : Dépit amoureux qui s'exprime on ne peut plus clairement.

Laurence : Pression sociale : on n'avoue pas à cet âge (et peut-être même plus tard...) qu'on aimerait bien se faire ou se faire faire des tas de trucs très chouettes, mais rendus tabous par la morale chrétienne traditionnelle.

Olivier : Il se plie à cette même morale, puisque maintenant il a des témoins de moralité : l'A.G. de coopérative, le maître... tous les gens qui dans son idée représentent la société.

Mais en réalité, il ne s'est pas trompé ! Ça voulait bien dire ça : viens jouer avec moi ! et puis aussi un peu avec Fabrice. Il me semble que ce dépit exprimé plus haut était en réalité une invite supplémentaire à se partager entre lui, Olivier et l'autre Fabrice : situation de Vaudeville ? Pas du tout ! C'est bien plus sérieux que ça : polyandrie ? Peut-être, de toutes façons, il n'y a pas beaucoup de filles dans la classe, seulement deux, il faut bien se les partager, non ?

Fabrice : il se défend d'avoir été le témoin de cette scène (et c'est vrai), mais il sait fort bien quel est l'enjeu du débat.

Laurence menace d'une sanction qui est pourtant interdite par les lois de la classe et personne ne songe à le lui faire remarquer. Sans doute qu'on peut dépasser les bornes dans ce sens-là, puisque Olivier l'a fait dans l'autre sens ?



Ce qu'on fait pour dédramatiser les conflits

Conseil de coopérative : On discute, on décide, on applique, on outre passe aussi quelquefois. Mais sorti de la classe... la coopé n'existe plus, la loi de la jungle reprend ses droits dès la porte franchie.

L'humour : Si on rigole un peu des conflits (ceux dont on peut rigoler... et c'est pas de tous qu'on peut le faire), ça détend le ressort-moteur-reflet-du-conflit.

Organiser des cours de récré plus humaines : Jeux de cour, quand c'est possible (accessoires tels que vieux pneus, caisses de carton ou de plastique, balles...).

Démystification des «armes» : On ramasse les cailloux pour faire des collages, au lieu de se les foutre sur la gueule.

Le théâtre : On rejoue (avec d'autres personnages, jusques et y compris le maît') le conflit sous forme théâtrale, un peu outrée (forcément) et les vrais protagonistes se «voient» et peuvent apprécier un peu mieux le côté rigolard de la situation.

Travailler dans un C.E.S. normal à Paris avec des DÉFICIENTS AUDITIFS

D. a voulu voir de plus près ces classes et a vu travailler une 6^e de 12 élèves et une 3^e de 6 élèves.

Le dialogue suivant a eu lieu après sa visite en 6^e. N'ayant pas eu le temps de parler «après la cloche» avec les 3^e, il leur a envoyé des questions auxquelles cinq d'entre eux ont répondu. Vous trouverez des extraits de ses réponses assez caractéristiques.

D. — Pourquoi des déficients auditifs dans un C.E.S. normal ?

S.B. — Le cycle spécial pour déficients auditifs a été créé il y a dix ans ; il est le prolongement des classes élémentaires ouvertes à Paris et en banlieue depuis une vingtaine d'années. Ces classes sont récentes, surtout si on les compare aux classes d'amblyopes qui existaient bien avant la guerre. Ce sont les progrès de la prothèse auditive et des appareils de démutisation qui ont permis aux enfants demi-sourds (et maintenant aux sourds), d'acquiescer assez de langage et de compréhension pour vivre une scolarité presque normale.

D. — Peut-on espérer que les enfants D.A. pourront étudier en milieu normal ?

S.B. — Oui, des essais sont actuellement tentés à l'aide d'appareils individuels à transmission haute fréquence, mais ils ne donnent de bons résultats qu'en math, car le retard en français de ces élèves est tel — tu as pu t'en apercevoir, puisque tu ne comprenais pas tous les enfants de sixième —, que même s'ils entendent le message du professeur dans son intégralité, ils ne le comprennent pas ou, ce qui est pire, l'interprètent de façon erronée. Nos classes existeront donc encore longtemps, aussi longtemps que les sourds n'acquiescent pas le langage au même moment que les bambins entendants.

D. — Comment ces classes ont-elles été ouvertes ?

S.B. — A la demande de parents qui souhaitaient retirer leurs enfants des instituts spécialisés ou des cours privés où leurs enfants vivaient en vase clos. Ils pensaient que des contacts se créeraient, avec les enfants entendants, aux récréations et à la cantine. Mais l'intégration ne se fait pas sans un gros travail d'explication et de préparation de la part des adultes et c'est très récemment seulement que je vois des efforts en ce sens.

D. — Quelle est ton expérience dans ce domaine ?

S.B. — J'ai démarré avec ma première 6^e de D.A. en 69. Un camarade d'un C.E.G. rural du 41 a bien voulu correspondre avec nous. Cette année-là, les jeunes malentendants sont allés passer une journée — bien remplie — en Sologne. La deuxième année, en 5^e, les correspondants (entendants, bien sûr, dois-je le préciser ?) sont venus une journée à Paris. Ils voulaient aller au théâtre : nous sommes allés voir Georges Dandin à la Comédie Française. Il n'y avait pas de sourds totaux dans cette classe et, la pièce ayant été lue en classe, les enfants bien placés dans la salle, ont suivi la pièce avec plaisir. En 4^e, nous sommes allés passer trois jours en Sologne ; chacun a dormi à la ferme, chez son correspondant. Quelle aventure ! Surtout pour moi... au retour ! — une partie des parents avaient porté plainte, pendant mon absence, contre ma pédagogie : «*Les voyages inutiles, le temps perdu, l'argent dépensé pour RIEN.*» Visiblement ces parents-là ne militaient pas pour l'intégration, ou alors ils la confondaient avec la dictée-questions. Il faut te dire qu'ils avaient été grandement aidés dans leur «action» par le chef d'établissement et de bons collègues. Maintenant, je reste la seule de cette époque héroïque. Le C.A.P.P. (Centre d'Adaptation Psycho-Pédagogique) et l'Inspecteur Spécialisé ont toujours approuvé mon travail, mais au 2^e degré, ce sont essentiellement les structures de l'établissement qui conditionnent l'ouverture sur le monde des classes spéciales, les structures... et les parents.

La demande d'intégration et d'entraînement au langage est de plus en plus forte chez les parents et mon effort est ainsi mieux compris. L'origine sociale de nos élèves devient, semble-t-il, plus bourgeoise et là comme ailleurs (voir *L'Éducateur*), les méthodes actives sont approuvées. Plusieurs mères des 6^e que tu as vus m'ont déjà félicitée pour «mes» méthodes.

D. — Qui sont ces enfants ou adolescents que j'ai vus en 6^e ?

S.B. — Ils sont douze ; c'est le nombre maximum fixé par la loi. Sept enfants viennent de classes spéciales pour D.A. de Paris (il existe une école maternelle et deux écoles élémentaires avec classes de D.A. annexées), un enfant vient d'un cours privé pour D.A., deux enfants de cours privés d'entendants et deux de classes normales de l'Éducation Nationale.

La moyenne d'âge est de douze ans et demi : un an de retard, c'est peu. Mais la perte auditive est de 90 % ce qui est énorme, et surtout, nouveau dans ce type de classe.

Habituellement, nous accueillons un ou deux enfants sourds par classe ; cette année ils sont cinq, plus quatre sourds sévères et trois sourds moyens. Pas de surdité légère, ce qui fait une classe assez homogène... dans la turbulence, comme tu as pu t'en rendre compte, lorsqu'ils sont là tous les douze ensemble.

L'administration a opéré le maximum de dédoublements pour soulager les professeurs et rendre de ce fait l'enseignement plus profitable. Moi-même j'utilise une heure dédoublée pour faire faire de petits exposés auxquels je n'aurais pas songé avec la classe au complet.

D. — Tu as en effet lancé avec eux des travaux d'exposés. Que peut apporter ce travail d'une manière générale et d'une façon plus spécifique, à leur état de malentendants ?

S.B. — Si j'enseignais en classe normale, je crois qu'il y aurait assez peu d'exposés individuels d'élèves : c'est si difficile... Celui qui lit sa préparation ennuié, celui qui parle bien écrase tout le monde... Je préférerais un travail de petits groupes, avec projection de documents. C'est d'ailleurs ce que je fais les années où les élèves parlent bien (l'un n'entraînant pas forcément l'autre).

Comme tu as pu entendre, dans cette 6^e, trois enfants se font très péniblement comprendre, trois parlent clairement, les six autres ont un langage très perturbé, en syntaxe comme en articulation.

Tu as vu que tous ont facilement accepté de se lancer dans un exposé. Je suppose que, comme tout le monde, ils aiment parler de ce qu'ils aiment et que, comme malentendants, ils considèrent cette technique comme un entraînement à «bien parler». Ils ont d'ailleurs spontanément rangé leurs exposés sous la rubrique «vocabulaire» de leur classeur. Pour moi, cette technique présente surtout deux avantages. Cette classe est pour l'instant, beaucoup trop individualiste et mon travail trop individualisé. L'exposé est une occasion d'organisation collective de la classe (nous avons un petit tableau noir spécial pour cela, où chacun écrit son nom, son sujet et la date de l'exposé), une occasion d'être fidèle au rendez-vous, et surtout la nécessité pour les auditeurs d'être totalement attentifs au copain et non au prof.

D. — J'ai eu l'impression que chez ces enfants, le comportement d'écoute était différent de celui d'entendre. Toi, prof, d'abord tu les écoutes pour qu'eux puissent aussi avoir cette attitude envers toi et entre eux ?

S.B. — Nous, les entendants, si le discours est clair et s'il nous intéresse, nous le comprenons en l'entendant, sans vraiment écouter ; mais si l'on nous parle une langue étrangère, ou si le sujet du discours ne nous est pas familier, ou si l'on attend de nous une réponse délicate, alors nous devons être réellement attentifs : nous écoutons... Un déficient auditif est toujours dans ces trois cas à la fois !

Un sourd, un malentendant, n'est pas quelqu'un qui n'entend pas ou qui entendrait faiblement, mais presque toujours quelqu'un qui n'entend que les sons graves. (Tu pourrais bricoler ça, avec l'un de tes magnétophones : tu mets sur 60 db et tu coupes tout ce qui est au-dessus de 500 Hz... «La cigale et la fourmi»... Que reste-t-il ? A ? OUR ?) Les sons manquants peuvent être en partie rendus par la prothèse, en partie par la lecture labiale, en partie par la suppléance mentale, toujours possible facteur d'erreurs.

Ils doivent donc «écouter» tout le temps, ils s'y épuisent.

D. — Y a-t-il des modalités ou spécificités de l'enseignement aux D.A. ?

S.B. — Cela me laisse toujours perplexe et vaguement sulphurisée quand j'entends parler de «pédagogie des malentendants», car l'enfant démutisé, même imparfaitement comme ceux que tu as vus, est un enfant qui doit apprendre sa langue maternelle, la lire et l'écrire le mieux possible... comme tous les enfants et je ne vois pas ce que je fais de «spécifique». Si tu as remarqué quelque chose de «spécifique» dans ma façon de faire, dis-le moi, ça me fera bien plaisir : je me sentirai enfin «spécialiste»... Mais si tu poses cette question c'est que justement, tu n'as rien remarqué ! Bien sûr, j'écris au tableau les mots difficiles (à comprendre ou à prononcer), j'ajoute quelquefois la prononciation phonétique, un dessin pour les poèmes à apprendre, je souligne les liaisons, les e muets, qu'ils trouvent d'ailleurs vite eux-mêmes. Mais tout cela n'a rien de particulier : on articule mal aussi chez les entendants et sans doute ferais-je de même, si j'y étais. La leçon de «récitation» obligatoire, par contre, voilà une contrainte à laquelle j'échapperais volontiers ; mais comment obtenir une articulation et un rythme corrects si chacun apprend seul un poème différent ?

Cette année, ils sont trop sourds pour utiliser le magnétophone et seule la répétition du texte permet une diction acceptable. Cette répétition ne semble pas les lasser et ils ont l'air de prendre plaisir à contrôler leur voix et leur souffle. Mais encore une fois : faut-il être sourd pour cela ?

D. — Pourtant j'ai vu que tu essayais de refuser chez eux le langage gestuel.

S.B. — Son apprentissage fut abandonné en France car il fut considéré comme un frein au langage oral. Dans d'autres pays, on préconise un langage dactylographique international allié à la parole. Les enfants sourds de notre pays se fabriquent, entre eux, en famille, un langage basé essentiellement sur des mimiques, et non sur des signes, ce qui les rend à la fois ridicules et pénibles à voir. Je lutte donc

contre cette habitude, surtout lorsque l'enfant dispose d'un langage oral suffisant, ce qui était précisément le cas lorsque tu m'as entendu gronder deux «grands» de 6^e. Ce qui me gêne, c'est qu'à force de valoriser la parole, j'ai l'air de mépriser les sourds restés muets. Heureusement, je reste avec mes élèves jusqu'en 3^e ce qui me donne le temps de nuancer mes affirmations.

D. — Leurs difficultés auditives se traduisent par des difficultés verbales. Comment est pris en compte ce problème ?

S.B. — Et ces difficultés verbales entraînent des difficultés sur le plan conceptuel. Quelle que soit la discipline, dès qu'un certain niveau d'abstraction est demandé, les sourds sont gênés ; même en maths, en sciences, en technologie parfois aussi. Aucun collègue, sauf cas aberrant, n'aurait l'idée de pénaliser ce qui est inhérent au handicap ; la note est plutôt une cote plus ou moins bien taillée entre l'effort de l'élève, ses progrès et ses résultats réels.

D. — Et dans d'autres structures ?

S.B. — Après le C.E.S. ? En C.E.G., C.E.T., lycée ? On s'aperçoit que ces notes n'étaient pas aussi flatteuses qu'on aurait pu le craindre : nos élèves ne sont pas parmi les plus faibles. Les difficultés verbales se sont atténuées, ils se sont socialisés et sont généralement bien acceptés dans le milieu normal, grâce à leur grand désir de réussite. Bien sûr, le choc doit être rude, quand nos élèves passent de nos petites classes ouatées au C.E.T. de banlieue...

D. — Justement, j'ai vu tout un matériel acoustique : insonorisation et amplification du message parlé. Ce matériel ne risque-t-il pas de créer une sur-adaptation ?

S.B. — Si, bien sûr, il crée un milieu sonore artificiel mais il est indispensable... D'ailleurs l'École elle-même est un milieu protégé, artificiel, non ?

D. — Combien êtes-vous de professeurs ?

S.B. — Nous sommes quatre à temps complet dans le cycle D.A. : deux profs de lettres, une de math et une d'allemand. Les autres disciplines sont assurées par les profs des classes normales de l'établissement. En 6^e cela fait 10 profs.

D. — Y a-t-il une «équipe» ?

S.B. — En ce qui me concerne, c'est plutôt avec les profs de sciences naturelles qu'il m'arrive de travailler. Mais cela ne fait pas une «équipe».

D. — Es-tu seule à travailler ainsi ?

S.B. — Oui, cependant, pendant deux ans, une collègue a travaillé dans notre esprit. Cela m'a énormément aidée dans la connaissance des élèves ou plutôt, pour une prise de conscience de mon rôle auprès d'eux ; c'est-à-dire qu'elle assumait les conversations délicates avec les enfants, tâche qui m'incombe souvent, et ainsi me rendait plus disponible dans ma pratique pédagogique.

Nos techniques ont constamment besoin d'être ajustées et s'il est vrai qu'elles ne sont rien sans une bonne relation avec l'élève, cet ajustement ne peut se faire que si l'on a une certaine distance vis-à-vis des problèmes psychologiques du gosse. On ne peut être à la fois prof et «psy», me semble-t-il.

D. — Quels troubles du comportement la déficience auditive peut-elle provoquer chez les enfants et ados ?

S.B. — Les demi-sourds sont souvent plus perturbés que les sourds totaux qui se mobilisent globalement pour comprendre, et comprennent tout ou rien. Les demi-sourds croient comprendre ou, ayant un meilleur langage, essaient de donner le change. Ils vivent ainsi dans le flou et le superficiel. Ils sont dans une insécurité perpétuelle : crainte d'avoir mal compris, de faire répéter, d'être mal compris eux-mêmes. D'où une anxiété, une irritabilité et une agressivité très fréquentes, qui, si elles se manifestent souvent physiquement, se doublent d'un repliement sur soi-même, d'une rigidité qui est un frein pour l'intégration en milieu normal.

D. — Et dans les familles ?

S.B. — La surdité est parfois confondue avec la débilité et humilie la famille. La communication est lassante, cause d'impatience, et le retard scolaire souvent mal accepté. Dans la fratrie, le sourd peut être moqué ou rejeté. D'autres fois, et souvent en même temps, le déficient auditif est surprotégé. Il a besoin d'une aide énorme, c'est sûr, mais de jeu et d'indépendance aussi, comme tous les gosses. C'est là le danger : il a tellement besoin de travailler, que souvent il vieillit sans avoir mûri...

D. — La pédagogie Freinet, pédagogie d'écoute... pédagogie de la communication... chez les déficients auditifs... cela peut sembler être un jeu sur les mots ?

S.B. — Mais non... et je sais bien qu'il n'y a pas dans ta question l'ombre d'une moquerie. Pourtant, si tu la poses, c'est qu'elle peut venir à l'esprit de certains. Les ai-je assez entendues, à mes débuts, ces affirmations : «*Ces enfants-là ont besoin de structures, ne peuvent pas s'organiser seuls, ne peuvent se passer de l'écrit, ont besoin de grammaire.*» Mieux encore : «*La classe de D.A., c'est la classe du silence.*» Ils ont surtout besoin d'espoir, c'est cela que la pédagogie Freinet leur apporte.

Questions posées par D. aux élèves de 3^e

Voici les réponses de deux adolescents : F.M., 15 ans 1/2 et E.M., 16 ans 1/2 (la pédagogie est globale, une, mais chaque enfant est un cas. Il n'y a pas les déficients auditifs mais des enfants D.A. touchés plus ou moins par les circonstances vécues.

1. Souhaitez-vous rejoindre l'enseignement «normal» ?...

F.M. — J'aimerais, car je trouve que les entendants sont plus sympas que les malentendants. Je sais bien ça, car j'ai drôlement plus de copains entendants que malentendants (au foot, à l'école...) et je les trouve mieux que mes copains malentendants. Les malentendants ne sont pas très remuants, on dirait des pépères, des vieillards corses qui attendent le soir assis sur un banc tout l'après-midi. Mais pour le travail, je préfère celui des malentendants qui est plus ouvert, plus libre et plus drôle.

E.M. — Je voudrais bien essayer de rejoindre l'enseignement normal, mais je n'y suis jamais allé.

2. Avez-vous déjà eu une telle expérience ? Qu'en avez-vous pensé ?

F.M. — Oui, deux ans en classes élémentaires, à la campagne, dans une petite école (le village a 500 habitants). Là je me trouvais bien ; tout le monde était gentil ; les cours pas faciles mais on y allait de bon cœur car à la campagne tout allait bien (pour aller à l'école je traversais un bois, des champs) et il faut dire que ma grand-mère m'obligeait à travailler ; pas exactement obliger mais elle disait : «*Si tu ne travailles pas, ce soir tu n'iras pas nourrir les vaches, les poules.*» Et mon grand-père aussi : «*Si t'as de bonnes notes je t'emmènerai à la pêche.*» Et il y avait mon arrière-grand-mère (je l'ai encore, elle a 86 ans), qui avait été institutrice, qui m'aidait drôlement.

Après je suis parti avec mes parents à la ville ; j'ai été encore dans une école «normale» en C.E.2. Là je me trouvais complètement perdu. L'institutrice m'engueulait parce que j'étais malentendant et disait que je n'irai jamais plus loin que la 6^e.

Mes parents n'étaient jamais à la maison avant huit heures du soir, ce qui me donna la mauvaise habitude de ne pas travailler le soir. En fait je ne savais plus où je nageais. Mais heureusement que je n'étais pas un faible et que je savais me battre sinon j'aurais été humilié par les autres élèves qui comme l'institutrice se moquaient de moi car j'étais malentendant. Mais je réussis quand même à décrocher le passage en C.M.1.

Pour le C.M.1, mes parents m'envoyèrent à Créteil en espérant que ça changerait ; mais là aussi je fus complètement bouleversé car je me trouvais dans une école comprenant toutes sortes de malades : des muets, des sans bras, des débiles... et bien sûr des malentendants. Heureusement qu'on n'était pas mélangés, mais dans les premiers jours je fus complètement perdu : l'instituteur ne travaillait pas comme ceux que j'avais connus. Il parlait trop lentement, le travail me semblait «bébé». J'ai eu du mal à m'adapter à cette façon de travailler. Heureusement que j'avais le foot et les vacances chez mes grands-parents pour me remettre les idées en ordre.

E.M. — Je n'ai pas d'expérience. Cela fait dix ans que je suis chez les malentendants. Je peux dire que la seule année avec les entendants c'était en maternelle et que je n'ai jamais rien appris. On me faisait jouer aux petites autos pendant que les autres travaillaient. J'étais seul et ça m'a marqué.

3. Que faudrait-il pour que dans ces classes «normales» vous puissiez travailler à votre aise ?

F.M. — Je pense que vous devriez le savoir après tout ce que j'ai expliqué.

E.M. — D'après ce que je sais, pour aller dans des classes d'entendants, il faudrait :

1. être dans les premiers rangs ;
2. avoir un prof qui parlerait bien et fort et qui me répéterait si je n'avais pas compris (ce n'est pas toujours le cas dans les classes d'entendants) ;
3. gentil et sympathique, qui veuille bien m'expliquer les choses ;
4. avoir la possibilité d'entendre le prof sans être dérangé par les bruits de la classe (la prothèse auditive capte tous les bruits et les bruits de la classe couvrent les paroles (1)).

4. Que pensez-vous faire plus tard dans le cadre de vos études ?

F.M. — J'aimerais poursuivre mes études pour être prof de gym ou bien un métier comme ça, en tout cas un métier où je puisse me défouler, courir. Je n'aime pas rester enfermé car ça ne me plaît pas. Je pourrais être garde-forestier ou éleveur... enfin j'aime être libre.

(1) Les appareils haute fréquence pallient cet inconvénient, mais ils coûtent cher !!!

Enseigner dans un centre de psychiatrie infantile

Ma classe a une histoire — récente — liée à celle de l'hôpital.

J'ai pris mon poste en septembre 78, l'hôpital psychiatrique avait ouvert ses portes un an avant, pratiquement sans enfants, ceux-ci sont arrivés au fil des mois suivants. La collègue R.P.M. qui m'a précédée n'a donc jamais constitué une classe telle que nous l'entendons ; elle travaillait avec des mini-groupes de deux, trois élèves, une heure maximum, et surtout à la demande : vous voulez venir, je vous prends ; vous ne le voulez pas, je n'insiste pas. La notion d'école obligatoire, ce n'était pas pour les enfants de l'H.P. Et je réalise aujourd'hui que ça ne pouvait pas être autrement.

En 78, l'effectif de l'H.P. ayant grossi, je me trouvais face à une situation plus « normale » ; constituer un groupe-classe était possible et c'est ce que j'ai entrepris, non parce qu'en haut lieu (Inspection ou Médecin-chef ayant élaboré un « projet thérapeutique » incluant l'école, ou « Equipe ») on le souhaitait, mais bien parce que c'était ça que je voulais ; une classe, pour moi, c'était un groupe, je le voulais conséquent et je le voulais le temps qui est celui de l'Ecole.

On m'a écoutée, les responsables semblaient approuver, les soignants étaient plus circonspects ; j'ai compris par la suite ce que mon projet avait d'indécent dans un lieu où, c'était connu, l'Ecole donnait la nausée aux enfants, où le signe même de leur folie, c'était précisément de vomir dessus (et c'est vrai !). Alors si à cause de moi ils allaient cesser d'être fous ?...

Mais c'était mon désir, et j'ai eu l'appui du médecin-chef, car dans l'H.P., la règle essentielle de fonctionnement veut qu'au niveau du travail et des interventions, les envies et le plaisir de chacun soient respectés. Par ailleurs, on m'a fourni le matériel que je souhaitais.

J'ai donc entrepris de mettre ma classe en place, mais à travers elle, c'était l'Ecole, tant rejetée, qui s'instituait. J'ai occupé une des trois salles prévues à cet effet, les deux autres demeurant provisoirement vides, une seconde instit devait en effet arriver. Beaucoup d'enfants affirmaient vouloir venir, j'avais le choix, j'ai constitué plusieurs groupes dont 6 enfants niveau C.P. (1 h 1/2 chaque matin), 3 autres, C.P. toujours (1 h l'après-midi) et 5 niveau maternelle.

Cette première période (sept.-oct.) a été la plus dure. D'abord, je débarquais de ma normalité et j'allais devoir creuser mon trou, affirmer mon utilité d'institutrice (en étais-je si sûre ?) dans un univers médical où le « psy » à toutes les sauces avait quelque chose de très impressionnant, et ce, par le biais de l'école, avec et pour des enfants dont j'ignorais tout. Et ceux-là ne m'ont pas facilité la tâche, bien au contraire !

C'est cette période que j'ai déjà évoquée dans *Chantiers* (1) : les agressions, du lieu comme de ma personne, presque des viols, les injures, les moqueries, la casse, les ordures, les fuites... Devoir leur courir après, les attendre en vain, les voir et les entendre me narguer derrière mes vitres, tout cela me démolissait.

J'ai exigé et obtenu que l'école soit obligatoire et on a mobilisé les soignants à ce

propos. Début novembre, la situation a commencé à se « normaliser » ; vers le 15, une seconde instit est arrivée et cette nouvelle classe est venue donner du poids à la mienne et renforcer le travail de « mise en institution » de l'Ecole !

Même alors, ça ne s'est pas fait tout seul. Avec les cinq petits, aucun problème. Mais les « grands » continuaient à opposer une sourde résistance. J'avais entrepris de garder ceux du matin jusqu'à midi, avec leur accord et celui des infirmiers, mais la récréation était l'occasion de fuites. Quant aux trois de l'après-midi... J.-L., têtue, n'a jamais voulu venir (« c'est l'matin que j'veux... » — et je ne le prenais pas parce que j'avais une peur panique de lui et de sa violence). S. et F. apparaissaient une fois, de temps en temps... Mais tous les trois, unanimes, rôdaient le matin dans le couloir des classes, passaient parfois le nez à la porte (pour dire bonjour ou nous cracher dessus), collaient leur museau au carreau pour nous voir, silencieux ou orduriers. Quand on s'est mis à chanter, ils sont apparus dès le matin (S. surtout, qui avait refusé l'école toute l'année précédente) et c'est ainsi que mon groupe de 6 du matin est passé à 9 à la rentrée de janvier.

Tout ceci peut paraître long et inutile, mais l'enjeu qui se jouait était gros ! Dans ma perspective, les choses étaient simples : je n'avais jamais connu rien de pareil, il s'agissait pour moi de sauver ma peau, ou presque, et les enfants le sentaient bien. Eux qui ne pleurent jamais, qui ne savent pas pleurer, ils découvraient, étonnés, qu'un adulte pouvait le faire. Mais moi ou un autre, c'eût, je crois, été pareil : ça faisait un an que beaucoup de ces petits, en rupture de ban avec l'Ecole, avaient la paix, voilà qu'on la leur ramenait. Et ce qu'ainsi je représentais devait avoir quelque chose de terriblement redoutable pour qu'à ce point ils agressent ou se dérobent... Toutefois, leur comportement révélait une certaine ambivalence, car ce qu'ils jouaient, c'était aussi bien le désir que la peur.

Tout cela, c'était il y a un an. A la rentrée 78, une troisième instit est nommée, on a maintenant un « vrai » groupe scolaire, au beau milieu de l'H.P. !... On ne court plus après les enfants, certains même voudraient y revenir quand ce n'est pas leur heure. Les absences, dérobades, fuites sont rares. Tout ce petit monde arrive chaque matin, fidèlement. Si l'une des instit est malade, quel désespoir ! Et à son retour, quelle fête ! Je me demande souvent combien d'instits du « normal » connaissent de tels accueils !

L'Ecole est donc aujourd'hui très bien inscrite dans la réalité psychiatrique et toutes les apparences peuvent laisser penser que nos élèves sont des élèves studieux, motivés, désireux de bien faire, avides d'apprendre. Au niveau de la parole, c'est bien d'ailleurs ce qu'ils disent, leur discours réaffirme sans cesse et depuis le début une volonté de savoir. Leur demande est très précise, très conformiste aussi : apprendre, mais dans les formes qui sont traditionnellement celles de l'Ecole, où le livre B, A, BA, le cahier, le « devoir », la récompense... ont leur place, beaucoup plus que le chevalet de peinture, l'atelier bois ou le coin lecture.

Exigences archaïques ? reflet d'un conditionnement familial ? ou culturel ? ou conséquence évidente du titre avec lequel on se présente : « maîtresse d'école » ? Ils déroulent en tout cas une logique parfaite. Discours officiel, en somme, qui masque en fait une réalité bien différente. C'est ce que je voudrais dire ici, en tentant de décrire dans les grandes lignes ce que les enfants agissent au fil des journées et des activités.

LES ENFANTS

D'abord... il me semble important de les situer assez précisément.

Mon groupe en compte 7, entre 10 et 12 ans. Ils totalisent derrière eux bientôt deux ans, sinon trois, d'H.P. en internat ou en hôpital de jour.

Ils ont un important passé scolaire puisqu'ils ont tous atteint et fait un C.P. ; c'est à ce niveau très précis que le psychologue est intervenu pour orienter l'enfant vers le C.M. P.P. et le médecin « psy ».

Les diagnostics scolaires, dans les dossiers, développent des thèmes répétitifs :

• D'abord acquisitions nulles (avec une variante chez J.-L., qu'on place en « perf. » chez Nicole, après qu'il ait fait un épisode mutique en internat, où ses parents, lassés de le voir « ne rien faire », l'avaient placé ; il va rester presque deux ans en perf. avant de venir chez moi. Nicole me demande alors : « Sait-il lire ? » Je me pose, un an et demi après, l'exacte même question !).

• Troubles du comportement : inadaptation scolaire marquée par de l'agressivité, de l'instabilité, des fugues, ou, à l'inverse, de la passivité, un quasi-mutisme.

Un seul est classé « déficient mental ». Tous sont rejetés par l'Ecole, ils sont perçus comme dangereux, certains d'ailleurs le sont réellement.

LA CLASSE

Elle dure la matinée, sans récréation : les enfants n'en demandent pas et celui qui éprouve le besoin de sortir sait trouver le prétexte pour le faire, il est dehors avant que je m'en sois aperçue et il rentre toujours.

Je tiens à répéter ici que j'ai institué dans sa forme principale un type d'école archaïque, dépassée selon notre vision « freinétienne » de la pédagogie. Le temps manque, c'est vrai, mais j'ai aussi pris les désirs exprimés au pied de la lettre : lire, écrire, compter. Ils le réclamaient, c'était un programme très banal mais rassurant ; ça mettait de l'ordre dans ce qui n'en avait pas et je vivais très mal le morcellement pagailleux de mes pseudo-ateliers, qui multipliaient en fait les cris, crises, colères, coups... Et moi rassurée, les enfants l'ont été aussi.

Les trois activités en question sont collectives presque toujours. J'ai quelques ateliers (ce que mes quelques mètres carrés autorisent) qui fonctionnent quand on a, sous une forme ou une autre, lu, écrit, fait son calcul : c'est une des règles de fonctionnement de la classe, et je suis, en principe, inflexible !

Le support de l'approche du code écrit est « naturel » (!!!) ; ce qu'on décide d'écrire conduit une fois sur deux à l'imprimerie, et notre journal paraît deux fois par trimestre.

Je fais de la correspondance, je dirais presque : pour mon malheur ! Des copains se sont arrangés pour m'aider ; leurs élèves ont écrit, et puis j'ai eu la veine de rencontrer Nicole, qui m'a ouvert sa classe de perf. ; les enfants sont donc placés dans un circuit d'échange très concret, puisque la classe de Nicole est à quelques kilomètres, que nous nous y rendons souvent et qu'elle vient aussi nous voir.

Question « lecture », je crois avoir fait le nécessaire ; le coin existe, avec des livres, coussins, bout de moquette, et je raconte beaucoup, beaucoup d'histoires.

D'une façon globale, le Livre, le Signe, l'Écriture sont présents dans ma classe, dans l'espace qui est le sien et tout au long du temps qui m'est imparti, quotidiennement,

(suite p. 21)

(1) Revue de la commission « Education spécialisée » de l'I.C.E.M.

(suite de la p. 12)

obstinément, car je montre, je lis, j'affiche, même si, à l'évidence, ils ne veulent pas regarder, pas écouter (P., par exemple, qui ne supporte pas d'histoires racontées), pas voir.

Ma classe constitue un environnement marqué du «sceau du Savoir, lieu très spécifique nettement défini comme l'endroit où l'on apprend. C'est ainsi que les enfants le vivent et c'est ainsi qu'ils semblent tous l'aimer, le respecter et vouloir y vivre. Au fil des heures et des activités, c'est un autre profil de l'enfant qui se dessine.

L'ENTRÉE EN CLASSE

Elle est régulièrement, dans 9 cas sur 10, «difficile», marquée par des jeux ou des mises en scène.

En premier, répétés quasi quotidiennement, les jeux de cache-cache, les fuites simulées qui m'obligent à chercher, à découvrir, à attraper... Enfants disparus, évanouis, que je dois porter à leur place... Enfants «morts», tous écroulés dans le coin lecture par exemple : je les appelle, je les secoue, aucun ne bouge... Enfants fatigués, allongés sur les tables, «malades», maussades...

Les mises en scène improvisées sont la spécialité de J.-L. Il parvient toujours à entraîner les autres avec lui, soudant ainsi le groupe contre le maître. L'incident des chiens (cf. *Chantiers* n° 9, avril 1978) en est un exemple parmi les plus inattendus et les plus violents que j'ai connus ; plus simplement, c'est un pistolet ou une chaîne et son cadenas qui vont servir de support à ma mise à mort ou à mon emprisonnement symboliques. Ces jeux remettent toujours en cause mon autorité et la Loi que je suis censée représenter ; ils inversent le rapport habituel maître-élèves.

Plus subtil, il y a l'objet qu'on cache, anonymement ; tous «savent» mais aucun ne dit ; ils me laissent chercher, empêtrée dans mon doute : est-ce eux ou moi qui ai égaré ? J'ai eu ainsi la période du cahier caché, jamais au même endroit, introuvable à chaque fois ; ils me le ressortaient par hasard quand je ne le réclamais plus, deux ou trois jours plus tard.

Très séduisante mais ambiguë, il y eut la période des «histoires». Sitôt entrés, ils en réclamaient une, et comme ça allait dans le sens de mon désir propre (les sensibiliser à l'écrit par le livre), je suis tombée dans le panneau ; ils savaient admirablement faire durer l'histoire, redemandant à voir les images, improvisant une histoire dans l'histoire, courant au rayon des livres en chercher un autre... Je voulais des échanges ? J'en avais, délirants, bruyants, oblitérant complètement le discours «normal» d'une classe. Les mettre au travail était une épreuve plus délicate encore que de les porter à leur bureau. Les histoires ont constitué un piège dont j'ai eu beaucoup de mal à me sortir !

Fait significatif, tellement habituel que j'ai omis de le signaler en premier : les enfants n'ont jamais d'eux-mêmes leur manteau, anorak, bonnet... Chaque matin, je répète qu'il faut aller les accrocher dans le couloir. Si je ne dis rien, ils resteront emmitouffés, enfants de passage, d'ailleurs, transhumants...

L'ENTRETIEN

Ou plus exactement le bavardage à bâtons rompus qui en tient lieu et par lequel débutent nos journées.

Que cet entretien soit difficile, sinon impossible, c'est presque évident, car si X. parle et si nous l'écoutons, Y. n'existe plus. C'est, comme le dit Marcelle, «un vol d'affection» ! Toutefois, depuis plus d'un an que nous

tentons de parler ensemble, ils savent un peu mieux aujourd'hui écouter l'autre.

C'est de cet entretien que sort notre texte du jour : il débouche donc sur l'écriture, et pour cela très précisément, il est très mal supporté et saboté insidieusement de multiples façons :

- Toute proposition spontanée d'un enfant (car il arrive maintenant qu'il y en ait) provoque l'opposition impitoyable et cruelle des autres («c'est con, on veut pas ça !») et, si j'insiste, c'est le refus obstiné et rigolard, bras croisés sur le cahier refermé !

- Ou bien on récupère le propos de l'autre dans un propos à soi, parallèle et complètement coupé de la réalité du moment. Un mot va servir de prétexte, par exemple «manger», puisqu'on parle de la galette des rois qu'on vient de manger. P. veut qu'on écrive : «on a mangé du boudin d'caca», et J.-L. surenchère : «On a mangé la queue à la maîtresse.» C'est bien, ça, oh oui ! et ça encore... les idées fusent. Les prendre au mot, ou inventer pire qu'eux, suffit souvent à désamorcer la situation ; ils redescendent sur terre ! Plus le propos est obscène ou scatologique, plus il est facile de récupérer. Le problème, c'est qu'il est trop souvent «normal» !

- Mais on passe alors au refus parlé : «Dis, on n'écrit pas, on en a marre, on est crevé !...» Et c'est évident qu'ils ne bluffent pas, qu'ils sont physiquement épuisés ; je le vois bien d'ailleurs : devoir refouler 24 heures sur 24 toute l'angoisse qui vous tue, c'est pas reposant !

- Moi, j'insiste, c'est la loi de la classe, il faut écrire. Alors le mieux, c'est de n'avoir aucune idée, rien à dire. Les enfants se mettent en état d'absence, et qui c'est qui est bien attrapé ?... J'ai aujourd'hui une grande habitude de ce silence peuplé de criaillements ; de ce vide, de ce repli brutal et collectif qui me laisse seule sur ma rive, maîtresse bernée, dupée.

J'ai, bien sûr, instauré mes défenses et, cahin-caha, on parvient à se décider. Le choix s'opère à partir de données très prosaïques : on écrira ça parce que, les mecs, y'a pas beaucoup d'mots, c'est court ! Et c'est vrai encore que le nombre de mot les effraie : pas trop surtout ! L'écriture est l'épreuve la plus douloureuse qui soit. A quoi renvoie-t-elle chaque enfant pour qu'à ce point il la refuse, la redoute, tente par tous les moyens d'y échapper et la vive avec tant de souffrance ? Alors je dose les textes : en 78, quand j'ai commencé, cinq, six mots, pas plus ; on est arrivé à une quinzaine aujourd'hui. Et pour leur grignoter cette supposée victoire, que de manipulations de ma part !

L'écriture est quotidiennement objet de marchandages : si j'imprime, j'écris pas ? J'te fais un dessin, j'te lis tout le livret de lecture, mais j'écris pas ?... Sans doute parce qu'elle implique un engagement physique de la main, du corps, l'écriture fait peur. Quand en plus elle est utilisée pour son compte personnel, pour soi, pour se raconter, elle devient paniquante. Le malaise de l'enfant transparait dans les signes eux-mêmes, déformés, transformés au point qu'ils prennent une autre signification, tragiquement révélatrice de la réalité psychologique du sujet. On envoie à nos correspondants des photos de notre pièce de théâtre ; sous la sienne, B. doit écrire (on est d'accord) : «C'est moi. Josette va me coiffer pour la fête.» Quand je reviens, je lis : «C'est mor. B. Josette va me coiffer pour la bête.» Tant de lapsus, en neuf mots, c'est quand même pas gratuit ! Et quelle autonomie puis-je réellement espérer obtenir de B. quand, à l'évidence, elle se vit ainsi qu'elle l'écrit ?

Quoi qu'il en soit, on écrit, et l'écriture est notre support essentiel pour l'approche du code écrit et l'entrée dans cet univers de la

connaissance, du savoir, que constitue la lecture. C'est une exploration progressive du monde mystérieux des signes et qui doit respecter, on est bien d'accord, le rythme de chaque enfant : laisser chacun avancer à son pas, comme il le veut, tel qu'il est prêt à le faire. De ce point de vue, je n'ai pas trop de souci à me faire, car, de rythme personnel, mes élèves se gardent bien d'en avoir un !

La situation me semble avoir aujourd'hui quelque chose d'absolument impossible, car enfin voilà un an et demi maintenant que nous écrivons quotidiennement sous des formes multiples, un an et demi que les enfants sont engagés dans des circuits d'échanges qui impliquent l'utilisation du signe, un an et demi qu'autour d'eux et avec les autres adultes j'ai créé un environnement tel qu'ils baignent assez bien dans l'univers des mots et des lettres qu'ils ont réclamé à corps et à cris, un an et demi qu'en classe je multiplie les situations, les jeux, les manipulations, qu'on devine, gestualise, découpe, colle... Car des exercices, qui peut réellement prétendre qu'on peut totalement s'en passer ?

Mais comme, avec eux, j'ai très vite mesuré que si l'exercice avait une forme par trop systématique, «scolaire», ils faisaient absents, écoliers fantômes, présents mais tellement ailleurs. Alors on «joue» beaucoup, et j'ai toujours des bonbons pour récompenser (hé oui ! on en est encore au stade de l'oralité...) chaque réussite.

Depuis un an et demi, nous avons plus que côtoyé le monde des signes, nous vivons dedans et, par le biais de l'imprimerie et de la correspondance, ce n'est pas gratuit, tout a un sens, demeure vraiment accroché à cette réalité dont ils savent si bien se couper. Les signes, ils sont là partout, sur les murs, tous ceux qui nous sont tombés sous la main au fil de nos textes, et ils forment un bagage assez conséquent. Or, ce qui ressort essentiellement de la confrontation au Savoir que constitue le moment-clé de l'écriture du texte, c'est bien le refus très net d'engagement que développe l'ensemble du groupe.

D'une manière constante, répétée, évidente, il n'y a jamais démarche personnelle d'un enfant pour tenter de résoudre l'énigme que pose l'écriture d'un mot. Je n'en entends jamais un dire spontanément, s'il nous faut le mot «caché», que ça va commencer comme «cabane», vu si souvent, ou qu'on y entend le «ch» du cheval de F. qu'on connaît bien aussi. Nulle analyse auditive pas plus que visuelle, nulle remarque, nulle proposition. Et si S. nous écrit tout seul ce mot dont nous avons besoin, c'est bien parce que je l'ai exigé ; de lui-même il ne viendra pas.

Nulle démarche personnelle donc qui engagerait l'enfant et lui permettrait alors de s'approprier la connaissance du code. En ce sens, les textes de références et autres supports sont bien inutiles, puisque jamais un seul n'y remonte pour trouver ce dont nous avons besoin. Tout se passe comme si les enfants voulaient gommer l'environnement que je leur ai soigneusement aménagé. Que, la même semaine, ces trois textes nous viennent sous les yeux :

«J.-L. et P. ont pris une douche au bocage.»
«Marie-Antoinette a cherché F. partout, il était caché dans la cabane.»

«Vendredi, on a vu Nicole et ses enfants, on a fait des cadeaux.»

sans qu'aucun rapprochement soit spontanément fait par des enfants qui n'ont pas la moindre trace de débilité (ce serait même plutôt l'inverse : il suffit de passer deux heures avec eux pour en être persuadé), voilà bien qui pose question et qui ne cadre pas tout à fait avec l'image, notre image rassurante de l'enfant qui veut apprendre.



Tout se passe, dans la réalité qui est la mienne, comme si chaque enfant tenait à maintenir une distance entre lui et ce Savoir qu'il semblait réclamer à grands cris. L'engagement authentique, la hâte de découvrir, le plaisir de chercher, de trouver, de réussir, donc d'apprendre, sont ici lettre morte.

Le divorce apparaît nettement entre ce que j'ai appelé le discours officiel et la réalité quotidienne de la classe. Du petit élève volontaire, disponible, qui arrive avec son cartable chaque matin, mes élèves n'ont bien que l'apparence : écoliers fantômes en quelque sorte, qui écrivent, certes, lisent et relisent nos textes, nos mots, mais se gardent bien de se les approprier et restent toujours en marge du symbole.

Pourtant, l'illusion est souvent parfaite. La maîtresse veut qu'on mémorise ? On va mémoriser... momentanément ; ce qui signifie que surtout on va se hâter d'oublier, de faire le vide, ou qu'on va délibérément brouiller les cartes, dans l'incohérence, le hasard le plus évident. La globalisation ne se fait donc pas, en dépit des apparences, n'autorisant donc aucun rapprochement, aucune activité de découverte, d'analyse ; les signes comme les mots sont confondus, j'oserais dire : «volontairement» ? Inutile d'insister, de forcer, de

recommencer : le repli se fait alors plus net, plus inébranlable ; j'ai vu ainsi F. se mettre à ne plus même identifier «e» ou «i», alors qu'il reconnaissait tout à l'imprimerie, avec moi ; ça a commencé en février-mars 78 pour ne s'arrêter qu'en novembre...

Alors, je m'interroge avec inquiétude sur l'efficacité de ma méthode. Car je peux la justifier, elle a un énorme avantage : si elle n'est pas authentiquement «naturelle» (mais laquelle l'est vraiment ?), elle n'en est pas moins solidement accrochée à la réalité. Solidement ? Je le croyais. Car je découvre aujourd'hui que les enfants l'ont peu à peu vidée de cette signification ; ils en ont fait un rituel auquel ils sacrifient quasi quotidiennement ; le texte écrit est devenu la caution qu'il leur faut payer pour... venir, rester en classe ? et au-delà d'être reconnu comme écolier ? passer deux ou trois heures avec Suzanne ?...

Je ne sais pas, mais peu importe : ils paient et ils sont tranquilles ; ils m'ont bien eue ! Ils ont admirablement réussi à nier la réalité que j'avais mise en place pour eux, réduisant une activité à une apparence, carcasse creuse, apprentissage fantasmagorique, poudre aux yeux !... Chez moi comme dans les autres classes, ils se sont une fois de plus coupés de la réalité scolaire ; ils sont là, mais sans y être vraiment, insaisissables, et je les regarde avec effarement, impuissante, détruire au fil des jours ce qui me paraissait se mettre en place.

Et une fois de plus, je me demande : «Et si c'était moi qui ne savais pas m'y prendre ?» Par chance, ma collègue a chez elle A. (douze ans bien sonnés, vif, chouette, avec une énorme boulimie scolaire) ; elle tente de lui apprendre à lire depuis des mois, avec toujours le même insuccès. Pour abominable que ce soit, ça me rassure, parce que ça vérifie ce que j'ai découvert de façon criante avec mes 8 élèves : c'est qu'Apprendre est pour eux quelque chose d'impossible parce que dangereux, sinon interdit.

Pour développer à ce point de tels replis, de telles défenses, pour à ce point instaurer de telles barrières, placer entre eux et le Savoir de tels écrans toujours plus subtils, plus opaques, c'est que ce Savoir leur fait terriblement peur. Et il me semble bien que, dans l'ambivalence qui est constamment la leur, cette peur soit plus forte que le désir.

Que l'entrée dans l'univers du Signe, du Symbole, soit vécu comme l'interdit qu'on ne peut transgresser sans y risquer sa perte, ça me paraît aujourd'hui évident. Sans doute faudrait-il ici une digression de type analytique, ce dont je me sens totalement incapable, même si je perçois bien, en effet, que le problème de la Connaissance renvoie chacun des mes élèves dits «fous» au problème de la Connaissance première, fondamentale, qui a trait à son origine propre, au Sexe, à la Mort.

Englué dans la relation œdipienne qui le lie à sa mère, celui-ci ne peut pas s'autoriser à Savoir. Pourtant il a tout, l'intelligence, la technique aussi ; mémorisant, analysant, il a l'envie, le désir fou et la conscience aiguë qu'il «peut» réussir ; mais face à un texte qu'il ne peut affronter que si je suis immédiatement à ses côtés, il crève d'angoisse, se cogne aux mots, s'y brûle et chute à chaque instant ; il reste au bord du Savoir, s'interdisant de saisir ce qui est à portée de sa main. Pour acquérir l'autonomie dont nous rêvons pour lui, il lui faudrait briser ce lien dément qui l'unit à sa mère (et tuer celle-ci ?), il ne peut pas se le permettre.

Chaque enfant, bien sûr, entretient avec le Livre un rapport particulier. P., lui, se met à apprendre, mais il ne peut apprendre qu'en cachette. Sitôt qu'avec lui je tente une approche logique, rationnelle, à partir de ce qu'il paraît connaître, il brouille tout, mélange, confond, invente, quand il ne se réfugie pas dans un langage parallèle ; il me dit : «Non, non, je sais pas, t'es une sorcière, toi !» Mais, piégé dans un jeu de lecture, le voilà qui reconstitue des mots dans une démarche purement analytique et, dissimulé derrière l'écran du groupe, il me révèle brutalement tout ce qu'il sait, capable de presque tout reconnaître, de déchiffrer un texte dans un journal reçu et d'en faire une authentique lecture !

Sur le cheminement qui l'a amené là, j'ignore tout, car il a toujours habilement entretenu autour de lui, à travers un apparent décrochement fait de bruits (il a longtemps mugé comme une vache en classe), une brume protectrice. Sa volonté de cacher qu'il sait est évidente et je tente de respecter au mieux ce besoin de P.

Chez S., les progrès sont nets, il re-lit (il savait lire à la fin de son C.P. en 1977). Ce qui avait été obéré revient donc, mais S. ne l'utilise jamais ailleurs qu'en classe ; la lecture reste, hélas, le privilège de l'Ecole ; en ce sens, elle n'est pas un instrument que S. a conquis pour son autonomie, elle est un en-soi, vide de toute signification, puisque ramenée à un strict exercice scolaire, outil inutile à accrocher au placard des activités fantasmagoriques mais incroyablement rassurantes pour l'enfant, si je ne trouve pas des occasions répétées et «vraies» de le lui faire utiliser.

Que P. me traite de «sorcière» est révélateur. Le mot revient souvent en classe, c'est même ainsi que F. me peint en ce moment, à cheval sur un balai... N'est-ce qu'une coïncidence ? C'est maintenant, vraiment, que F. se met à entrer dans le domaine des lettres, à les reconnaître dans un effort soutenu, tentant de les associer, mémorisant les mots, cherchant réellement à apprendre... pour combien de temps ?...

Je me dis qu'il est sans doute très facile d'affirmer ainsi que l'enfant a peur, qu'Apprendre lui est impossible parce que vécu comme un interdit, sinon une faute dont il sera puni. Mais ça rend logique tout ce qui ne l'est pas, et d'abord la punition qu'ils venaient chercher au début quand, au terme d'une matinée féconde, ils créaient l'incident qui allait déclencher ma colère et mes coups... Mais aussi tout le reste : l'incessant besoin de détruire, la mort brutale de l'activité qui marchait si bien, et surtout le... rien, le vide, l'absence. Car des dessins, des textes spontanés, expression de «sa pensée dans son langage», ce n'est pas mon lot ; les «dis, j'veux marquer ça, j'sais pas, aide-moi», les «comment ça s'écrit ?», les «j'veux écrire...» ça ne l'est pas davantage, encore moins les recherches personnelles pour trouver tel ou tel mot, le journal reçu avidement dévoré, critiqué (ils s'en foutent !), «son» texte imprimé...

Quand je vais chez Nicole avec mes gamins, je reprends contact avec ce foisonnement de productions écrites, avec ce que Ph. Sassatelli évoque dans son article (*Chantiers* n° 30). Pourtant, le «bain de lecture» est là ; l'écrit, on l'a «démystifié et démythifié», pour que l'enfant n'en ait plus peur ; je fais aujourd'hui écrire et dessiner les adultes (et croyez-moi, c'est pas facile non plus !).

Que l'écrit soit «communication avec l'autre», ils l'ont très bien compris, mais ça suppose qu'on reconnaisse sa propre existence en tant que sujet libre et autonome, et c'est bien là que ça grince. Quand vivre est trop dangereux, on se met en état de non-existence, de mort symbolique, et la correspondance, l'imprimerie, le journal scolaire, les échanges ne servent à rien, n'opèrent aucun miracle. J'irai même jusqu'à dire qu'ils sont perçus comme redoutables et pour cela, dans un premier temps, complètement rejetés. la correspondance donc n'enthousiasme pas, c'est faux, elle déclenche l'angoisse, la souffrance, parce qu'elle fait réellement exister l'enfant.

Les plus grandes oppositions, je les rencontre avec la correspondance ; la plus grande difficulté à écrire sur le papier, c'est quand soi, tout seul, on doit s'adresser à un autre... Et d'abord, que lui dire ? Parce qu'il faut que JE lui parle de MOI ? Surtout pas, JE n'ai rien à dire, et c'est le repli, le vide à nouveau... J'ai appris à tricher avec l'enfant, à trouver le support, photo, incident, bricolage... qui le piègera dans l'engagement qui le concerne ; mais que ce soit joyeux, non... ni pour eux ni pour moi !

Et l'imprimerie, c'est pareil : travail mécanique à la composition, vide de sens, dans lequel l'enfant s'enferme, récupéré à usage interne et qui donne l'illusion du vrai, de la même façon qu'un enfant psychotique s'enferme dans des puzzles qu'il réussit à toute vitesse, sans avoir la moindre notion de l'espace...

Ceci étant, aux deux hypothèses que P. Sassatelli posait dans son article (2), j'ai envie d'en ajouter une troisième : l'enfant ne peut pas se permettre d'apprendre à lire.

(2) *Chantiers* n° 30. Ces deux hypothèses étaient les suivantes : impossibilité organique de l'apprentissage ou impossibilité due aux conditions de l'apprentissage.

Je ne vais pas développer ici tout ce que je vis et agis afin que les enfants apprennent malgré eux ; quand j'aurai dit que, dans la réalité de mon intervention, je passe mon temps à substituer mon désir au leur, j'aurai tout dit, parce qu'il est aisé d'imaginer ce que cela entraîne. Ce n'est pas facile d'inventer, d'improviser, de créer ou de saisir l'incident qui piègera les enfants. Aujourd'hui, je m'étonne parfois moi-même de ce que j'arrive à imaginer, des ressources que je développe pour faire vivre ce qui tend à mourir, pour rendre supportable ce qui est douloureux, joyeux ce qui est fondamentalement vécu comme un déchirement horrible, pour inverser le pouvoir négateur des enfants et faire qu'il devienne positif. Il y faut beaucoup d'imagination, et ça n'est pas cela que mon Centre de Formation s'était soucié de développer. Hé bien, ça semble marcher, ça progresse... Voyez S. ou P. Mais je sais trop que ce ne sont pas de vraies réussites.

Je me dis aujourd'hui que, techniques Freinet ou pas, ce serait pareil, plus facile même si je voulais bien me contenter de vivre avec eux comme je le fais déjà, dans une dimension de jeu, de rire, de plaisir, en bazardant aux poubelles de la petite histoire l'imprimerie, la correspondance, le journal. Parfois je suis tentée d'essayer, de renoncer à ce qui, en définitive, constitue peut-être des barrières. Et puis j'hésite, je tente de me persuader du contraire, je me trouve des arguments : le journal étendu à tout l'hôpital, ce sont d'autres adultes qui se mettent à fantasmer à ma place — je peux respirer ! —, qui se mettent à «oser» pour eux, à vivre devant eux ce plaisir né d'un engagement qui permet en effet de s'affirmer...

A dire vrai, je ne sais pas. Mais je sais pourquoi je fais des techniques Freinet. Je n'aurai pas l'outrecuidance de prétendre qu'elles sont efficaces, plus que d'autres, non ! Simplement, pour le moment, je me fais plaisir avec elles ! Elles sont communication, et je crois à la communication, même si elle est bancal... Elles impliquent l'écrit, et je crois à l'écrit (contre le téléphone !), j'aime écrire... Elles permettent l'expression, et si, dans l'H.P. elles n'autorisaient que la mienne, ce serait déjà ça... Elles sont techniques de vie, et je n'ai jamais eu autant le dégoût de la mort que depuis mon arrivée à l'H.P., depuis que je côtoie des enfants qui ne sont, somme toute, qu'en survie...

Ainsi, parce qu'elles autorisent le mouvement, l'échange, la création, (tiens ! moi aussi je tombe dans le panneau du catéchisme Freinet !) et que tout cela est Vie, je les utilise. Que les enfants les vident de leur contenu, c'est vrai et ça ne m'effraie pas, car elles ont encore pour moi toute leur signification ; le jour où ce sera fini, je quitterais l'H.P. dare-dare. Parce que j'y crois encore, je fais plus que de les utiliser : je les vis pour mon compte personnel ; même si c'est pas toujours réussi, je m'en moque. Mais je suis sans illusions, sachant bien qu'elles constituent une manipulation insoutenable en regard des enfants. Disons qu'elles me permettent de résister, de durer.

Il se trouve que, par contre-coup, elles dynamisent l'hôpital, mobilisent des adultes (cette bonne femme qui a toujours quelque chose à dire, à proposer : son journal, son théâtre, qui la ramène aussitôt qu'elle a fini un truc pour en commencer un autre... J'ai beaucoup d'ennemis dans l'ombre !...). Tant mieux si ces techniques de travail, pratiquées pour mon usage intime, rejaillissent sur l'institution, sur les gens qui la font, et par ricochet sur les gosses ; mais ce n'est pas pour ça qu'à l'origine je les ai utilisées. Et je n'en tire pas vraiment de joie.

Car le doute me travaille constamment. Que, dans la masse de tout ce qu'on peut dire sur l'institution psychiatrique, je choisisse de parler du pouvoir destructeur des enfants, de leur désir de mort, n'est pas gratuit. J'aurais pu en effet présenter l'aspect ensoleillé des choses, que j'ai d'ailleurs évoqué ici ou là, ces petites «demi-secondes de grâce» qu'évoque Marcelle (*Chantiers*, 11-12 juin 78), ce cheminement si lent, imperceptible, vers une relative autonomie, ponctué d'échecs mais aussi de réussites, cette difficile remontée vers une normalité vécue collectivement... Mais de quel prix est-ce payé ? Les désirs de l'enfant détournés, refoulés, ceux de l'adulte érigés en loi, imposés... Ai-je le droit ?

C'est bien l'éternelle question que je me pose et je n'arrive pas à y donner de réponse.

On me demande souvent : «*Mais à quoi ça sert, l'école en H.P. ?*» Je ne sais pas. «*Est-ce thérapeutique ?*» Sans doute, pour qu'à ce point les médecins psy tiennent à ce qu'il y ait des classes dans leurs institutions. (Cependant j'arrive à en douter, car les enfants font parfois une récupération si déviante de l'activité scolaire qu'elle en devient quasi-pathologie et sert leur délire.) Mais des gens comme moi, il en faut ; j'y suis donc.

Je ne suis pas totalement convaincue des bienfaits de l'hôpital psychiatrique pour des enfants comme ceux dont j'ai la charge ; je les vois s'institutionnaliser, très lentement ; il en rentre beaucoup plus qu'il n'en sort, et ils sont vraiment trop utiles aux adultes (que de chômeurs encore, sans eux !). Pourtant, l'hôpital où je suis est bien, ouvert, les initiatives y sont encouragées ; j'y ai rencontré comme partout ailleurs des gens essentiellement soucieux de toucher le plus tranquillement du monde leur fin de mois, mais aussi des gens concernés qui croient à ce qu'ils font, qui tentent de le faire bien et avec lesquels c'est intéressant de travailler. Mais pour bien qu'elle soit, toute institution s'use, et la psychiatrique plus vite que toute autre je crois. Dans combien de temps la nôtre deviendra-t-elle asile ?... Et pourtant j'y reste, parce que ça n'est pas plus contradictoire d'être là-dedans que pour d'autres d'être dans une S.E.S.

Pourquoi l'École en H.P. ? Je ne sais donc pas. Mais ce qu'elle doit être, oui. Car, beaucoup plus qu'ailleurs, elle doit être un lieu de vie et de plaisir, un espace de jeu... Y apprendre ? Ce ne sera qu'un prétexte, et non l'essentiel. Quand on emmène les enfants à la piscine pour la première fois, ça n'est pas dans l'espoir qu'ils se mettront à nager, on a déjà bien assez à faire pour les convaincre qu'ils ne vont pas se noyer et crever s'ils sautent dans l'eau, et pour ensuite faire que cette eau tant redoutée devienne plaisir et désir. L'École, en H.P. c'est très exactement cela : elle doit permettre une familiarité heureuse avec le Savoir, faire qu'au bout du compte l'enfant cesse d'avoir peur, pour avoir envie.

L'apprentissage vrai, c'est d'ailleurs qu'il se fera, hors des murs de l'H.P. quand l'enfant, avec l'aide de tous, aura liquidé cette angoisse intérieure qui le ronge et le paralyse. Je ne me vois pas comme thérapeute, pas du tout ; comme instit, oui, un peu bizarre sans doute, puisque j'essaie surtout de vivre en étant moi-même, dans l'institution et face aux autres adultes autant que face aux enfants ; ça donne parfois des drôles de trucs. Les enfants, j'essaie de vivre avec eux, en les accueillant au maximum tels qu'ils sont ; j'essaie aussi que ce ne soit pas trop pénible pour nous tous ; et si je m'en réfère quelque peu aux techniques chères à *Chantiers*, c'est parce qu'elles permettent un peu tout cela.

LA COOPÉRATION en Ecole Nationale de Perfectionnement

L'E.N.P. est le seul type d'établissement public dépendant du Ministère de l'Education qui accueille des adolescents en difficultés scolaires, dues le plus souvent au milieu familial.

Les élèves ont de 12 à 18 ans, donc de deux tranches d'âges qui n'ont pas les mêmes préoccupations ou aspirations, ni les mêmes comportements sociaux.

A l'insouciance des enfants de 12-13 ans s'opposent les inquiétudes propres à l'adolescence et le souci d'insertion socio-professionnelle des jeunes de 16 à 18 ans. L'ouverture des uns sur le monde contraste bien souvent avec le repli sur soi et le refus de communiquer des autres.

L'apprentissage de la coopération doit s'adapter à ces différentes personnalités. L'étalement des âges a lui aussi des avantages : les élèves vont passer de l'enfance à l'adolescence dans le même établissement ; une continuité est donc possible dans l'apprentissage de l'autonomie. Mais il paraît important à la commission de préciser que les deux tranches d'âge impliquent des structures coopératives distinctes où les jeunes coopérateurs peuvent se regrouper selon les mentalités et les intérêts correspondant à leur degré d'évolution affective. C'est une des conditions d'une authentique expérience démocratique vécue par tous.

LA VIE COOPÉRATIVE A L'ÉCOLE

Chaque groupe de vie possède une coopérative et la gère. Ainsi cette cellule de base détermine, par la pratique de la coopération, son mode de vie, qui entraîne une certaine stabilité affective. Par le biais de cette coopérative (dans laquelle l'aspect financier est secondaire), les enfants de 6^e et de 5^e font l'apprentissage des responsabilités, des initiatives et prennent conscience de leur place dans la vie de la communauté.

Chacun est amené à prendre des responsabilités à tous les instants de sa vie à l'E.N.P. Le groupe de vie prend en charge le rangement la décoration et la propreté de la chambre. Au réfectoire, aménagé en self, il prend l'habitude de se servir lui-même, de choisir son entrée et son dessert, de débarrasser la table, de la nettoyer. En classe comme à l'atelier et dans son foyer de groupe, il est responsable du matériel, du rangement et de la propreté des lieux.

Remarques :

- Les élèves de 6^e et de 5^e quittent rarement leur structure de base ;
- Les élèves de 4^e et 3^e ont une vie de groupe plus structurée et ont regroupé leurs coopératives en une seule, ce qui leur permet d'envisager des activités nombreuses (vendanges, classes de neige, séjours à Paris, chantiers extérieurs). Ces élèves sont plus mûrs et sont encadrés par une équipe stable d'éducateurs.

LA VIE COOPÉRATIVE DANS LES CLASSES

Le niveau de l'esprit coopératif varie selon les classes, mais dans chacune le système est mis en pratique. Toutes travaillent à partir d'enquêtes, de visites, d'échanges interscolaires, qui font l'objet d'une préparation puis d'une exploitation commune, chacun ayant une responsabilité qu'il a lui-même choisie et contribuant ainsi à la réussite globale.

Les enfants ont le sentiment d'avoir participé à une œuvre collective, d'avoir contribué à sa réussite. Ainsi l'effort individuel et collectif de recherche, de compte rendu, de présentation, est un moyen de progresser personnellement, tout en tissant des liens communautaires.

Enquêtes et visites sont faites sur l'initiative des enfants. Dans certaines classes, ce sont eux qui établissent le plan de travail de la semaine ; ils sont responsables de la gestion de leur temps ; chacun est responsable des activités, de leur réalisation, de celles qu'il a choisies : c'est un contrat de travail qu'il passe avec le groupe-classe.

Dans ces classes où l'on pratique la pédagogie Freinet, l'expression libre a sa place : textes, dessins, commentaires, expression parlée laissent l'imagination s'exprimer inconsciemment, de façon souvent symbolique mais sûrement libératrice.

Un exemple : un élève de 14 ans entre à l'E.N.P. alors qu'il ne sait pas lire, disent les parents, et effectivement pendant plusieurs mois ce garçon ne lit pas. L'authentique relation humaine, le climat affectif qui existent dans cette classe vont lui permettre progressivement de quitter son masque d'écolier pour redevenir un enfant vrai. Le maître a découvert que cet enfant bloqué au niveau de la lecture avait des

problèmes relationnels avec ses parents. Le jour où il a pu les exprimer, le « processus de guérison » s'est déclenché. Notre pédagogie active a incontestablement une valeur thérapeutique...

Notre conception est de partir de la réalité de la vie pour en déduire essentiellement les comportements à adopter face à telle ou telle situation, sans négliger pour autant certaines connaissances générales ou professionnelles. Exemple : nos élèves prennent le train pour se rendre à Redon, à Saint-Malo ; ils doivent pouvoir se débrouiller seuls, d'où les problèmes d'horaires, de prix ; d'où aussi l'initiative à susciter chez eux (demande de renseignements par exemple).

LA CORRESPONDANCE

Les classes pratiquent la correspondance scolaire. Grâce à ce moyen, la vie extérieure se mêle à celle des élèves, le contact s'établit avec le monde extérieur par la vie d'une autre classe ou de plusieurs avec lesquelles on coopère, on échange, on travaille.

Au cours de notre séjour à l'E.N.P., nous avons assisté au départ d'une classe de 3^e qui allait rejoindre ses correspondants à Paris. Les élèves ont été placés devant des difficultés financières (trouver l'argent pour le voyage) et des difficultés matérielles (horaires de trains, trajet, préparation des affaires personnelles pour le voyage). Naturellement, ils accueilleront à leur tour leurs correspondants.

LE ROLE DE L'ADULTE

Chaque adulte, dans son secteur d'intervention auprès des élèves, a pour souci d'être non seulement un spécialiste de sa matière, mais aussi un éducateur. Il doit être cohérent entre ce qu'il demande aux enfants et ce qu'il dit et fait lui-même.

Le travail est minutieusement préparé par l'adulte après avoir sollicité l'avis des élèves et en tenant compte de leurs intérêts, de leurs goûts et aussi de leurs possibilités. En même temps, il est exigeant pour lui-même, raisonnablement ambitieux pour les jeunes qui lui sont confiés et ne pas céder à la facilité en se contentant d'activités visant uniquement le plaisir. A l'E.N.P. les adultes, conscients des difficultés de leurs élèves, ne les considèrent pas comme des handicapés.

L'enrichissement des rapports naît très souvent à l'occasion des séjours à l'extérieur de l'établissement, durant lesquels la vie commune des élèves avec des adultes autres que les éducateurs en internat (enseignants en matières générales ou techniques, prof d'éducation physique, infirmière, assistante sociale) prend des dimensions nouvelles et permet à chacun de se présenter sous un jour nouveau suivant sa personnalité.

Les éducateurs essaient d'être à la recherche d'une action éducative en profondeur. Cette action consiste principalement à confier le maximum de responsabilités à nos élèves et à les préparer à la vie active, avec tout ce qu'elle comporte de bon et de mauvais.

Mais que signifie confier des responsabilités, faire confiance, être vigilant ? N'est-ce pas aussi engager davantage la responsabilité des adultes qui entourent des élèves et qu'ils auront pour référence ? Contrôler les diverses acquisitions qui rentrent dans le cadre de sa mission n'enlève aucune prérogative à l'éducateur. Il doit être le garant de l'application de l'état d'esprit dans lequel nous travaillons.

LA COOPÉRATION A TRAVERS LES CHANTIERS

1. Chantier «Vendanges»

Les adultes qui encadraient les enfants ont partagé la même vie qu'eux, les mêmes dortoirs, ont mangé aux mêmes tables, ont connu les mêmes problèmes de fatigue et de rendement.

Inutile de vous dire que les rapports élèves-adultes entre eux ont totalement changé au cours de ces vendanges. Des liens s'étaient créés. Tous les adultes reconnaissent qu'ils ont appris à mieux connaître les élèves et que cette expérience a permis de prendre conscience de l'esprit coopératif, du travail d'équipe.

Le fait d'avoir touché leur première paie a permis aux enfants de se rendre compte de la valeur du travail. Ils ont décidé, en bureau de coopérative, de l'utiliser pour effectuer leur séjour de neige dont nous parlerons plus tard.

Le constat de cette expérience a permis de lever à jamais le mythe de nos enfants «fatigables». D'un bout à l'autre, par leur courage, leur bonne volonté et leur esprit coopératif, ils ont forcé l'admiration de tous, à tel point que le viticulteur leur a fait un don...

2. Travaux divers

Les élèves de 6^e et de 5^e participent à la cueillette des pommes, des tomates ; ils visitent des fermes.

Instituteurs et (ou) éducateurs encadrent les enfants qui, en classe, préparent puis exploitent ces activités leur permettant de connaître des milieux de vie extérieurs à l'école. Tous furent unanimes à reconnaître que le comportement de nos enfants, parfois difficile dans le cadre de l'école, fut excellent pendant ces divers séjours.

ÉDUCATION PROFESSIONNELLE

I. - Quelle éducation professionnelle ?

L'existence d'ateliers d'Education Professionnelle dans des établissements spécialisés (S.E.S., E.N.P., I.M.P.Pro...) s'est développée depuis une dizaine d'années. Le travail en atelier est organisé par nos collègues P.T.E.P., qui sont pour la plupart issus d'entreprises. Cet enseignement professionnel est bien souvent en-deçà de ce que nous souhaitons. Les adolescents sont orientés dès quatorze ans malgré toutes leurs difficultés, vers des ateliers peu diversifiés (bâtiment, employés de collectivités, jardin...), avec des moyens légers, en horaires et en matériel. Pour nous cet enseignement doit être efficace, c'est-à-dire donner les moyens aux filles et garçons de connaître les techniques et les buts d'un métier qu'ils choisissent plus ou moins. Mais apprendre un métier n'est pas synonyme de conditionnement au travail ou à l'usine. Le tâtonnement expérimental que nous préconisons dans les classes, le droit à l'erreur, la prise en charge du travail par les jeunes peuvent être notre guide là aussi.

Quelle éducation professionnelle peut-on souhaiter et organiser ?

- Pris entre le réalisme social :
 - un métier à la fin de la S.E.S. ou de l'E.M.P.,
 - un métier dans des entreprises traditionnelles,
 - un métier qui souvent ne sera pas celui « appris »,
 - des stages dans des entreprises traditionnelles et non coopératives où le risque d'exploitation est grand,
 - et nos idéaux, voire nos expériences :
 - une pédagogie fondée sur la prise en charge des jeunes de l'atelier, un apprentissage diversifié,
 - une ouverture sur le monde du travail et donc le refus d'un conditionnement en vase clos,
- nous tentons de mettre en place avec nos collègues P.T.E.P., quand c'est possible un enseignement professionnel épanouissant par les adolescents, avec les compromis que cela suppose.

Il faut dire un mot aussi du glissement progressif et avoué (voir le projet Ceyrac récent) de l'éducation professionnelle vers une main-mise totale par le patronat et le privé.

II. - Des expériences

Nous ne pouvons dans ce dossier décrire longuement ce qui se passe dans certains établissements, mais simplement donner l'esprit de certaines expériences.

1. Ouverture vers la vie

• Par des stages :

Les instructions officielles de l'Education Nationale nous conseillent de compléter la formation pré-professionnelle et professionnelle que nous sommes chargés d'assurer, par des contacts avec la vie des métiers variés. Il nous est demandé notamment, dans la mesure du possible, d'organiser des stages contrôlés par l'établissement, chez des employeurs qui acceptent de collaborer avec nous.

Il nous est difficile de contrôler le travail effectué par les élèves, dans les milieux industriels.

C'est pourquoi nous avons pensé qu'il serait préférable de mettre nos élèves en situation de stage professionnel dans un milieu où nous pourrions les encadrer, les conseiller, les encourager, et travailler avec eux, pour une période limitée.

Nous avons pensé aux vendanges, activité particulièrement saine car effectuée en plein air, simple, ce qui devrait permettre à tous de réussir et qui nous donnera néanmoins l'occasion de développer chez ces jeunes les qualités professionnelles essentielles de rapidité d'exécution, d'initiative, de persévérance et de travail en équipe.

Les jeunes de l'E.N.P. de Rennes, d'une S.E.S. à Besançon ont ainsi pu vivre en rupture avec l'Ecole, une expérience de travail réel dans un cadre coopératif.

• Par des visites d'entreprises :

A l'E.N.P. de Bonneuil, au travers de visites d'usines très différentes comme AZUR (en lutte) qui comme LIP menait une expérience autogestionnaire, tout en fabriquant et vendant les gâteaux ; des VERRERIES, entreprises aux conditions de travail très dures et dangereuses, nous avons pu aborder des questions aussi importantes que le chômage, les syndicats, les accidents de travail la législation...

2. — La liaison indispensable entre classe et atelier

Mais quelle liaison ? Par une relation permanente entre le P.T.E.P. et l'instituteur on peut recenser les travaux en commun, en fonction des besoins, mais sans subordonner l'atelier à la classe ou la classe à l'atelier.

L'expérience qui suit est une parmi tant d'autres. Elle nous montre la liaison entre :

- l'apprentissage professionnel (ici la peinture)
- et un projet des jeunes, pour l'amélioration de leur vie éducative.

En première année, les jeunes de l'école (14-15 ans) font dix heures d'atelier et seize heures de classe. Quatre heures de liaison prises sur le temps de classe et d'atelier ont été mises en place en cours d'année. Ces liaisons ont permis un travail et des recherches communes. Les contenus sont établis suivant les participants, le type d'atelier (peinture, bâtiment, jardin, menuiserie) en tenant compte des propositions des jeunes. Il ne s'agit donc pas de liaisons systématiques et figées.

Dans une classe de première année un projet naît : « nous allons repeindre la classe » au cours d'une liaison « peinture et classe ».

Les 12 élèves s'organisent avec nous pour ce travail.

Nous travaillerons à ce chantier :

1. En atelier : avec les élèves « peintres » de la classe et les autres peintres de l'école de première année.
2. En classe : avec tous les jeunes (quel que soit leur atelier).

Les projets sont établis, le chantier se met en place.

Il y aura trois sortes de moments de travail (en alternance) :

- activités peinture, avec enseignement professionnel,
- activité décoration,
- activité bricolages et réparations.

On ne peut ici citer tous les projets, tous les tâtonnements, toutes les réalisations. Nous avons dû mesurer, utiliser des produits divers... En fait une grande diversité dans les travaux avec un souci d'apprentissage.

Sur le plan de l'éducation professionnelle, un tel chantier a permis aux jeunes de faire un travail dans le temps, mettant en jeu :

- une progression dans les actes,
- une suite logique des différents travaux,
- le plaisir et la possibilité de participer à l'embellissement de la salle où ils vivent chaque jour.

3. Technologie et dessin technique

Cette partie de l'enseignement professionnel ne peut que venir en support de travaux réels (petites pièces ou chantiers importants). L'enseignement abstrait, de petits traits, de dessin très précis sans liens avec un travail prévu et organisé par les jeunes, est une pratique que nous devons essayer de remettre en cause.

ENFANTS IMMIGRÉS dans l'enseignement spécial

I. - Les enfants immigrés marginalisés dans l'Enseignement Spécialisé

Il y a les crimes racistes, les expulsions d'étrangers, les luttes dans les foyers SONACOTRA et puis il y a aussi la vie quotidienne des familles immigrées, les enfants que l'école française ne veut accueillir tels qu'ils sont, avec leurs différences. Enfants, adolescents perdent peu à peu leur vie culturelle et se retrouvent bien souvent marginalisés. En 1978, c'est 54 % d'entre eux qui se retrouvent dans l'enseignement spécial à l'aide ou non de la complicité des Q.I., des C.D.E.S. On a vu des enfants immigrés parlant mal le français, subir des tests déjà contestables pour les jeunes Français. A ce scandale s'ajoutent les moyens dérisoires mis en place par l'Etat : des classes pour étrangers animées par des maîtres mal formés, des cours de langue maternelle assurés par des enseignants envoyés et rémunérés par les pays d'origine, dans des conditions incroyables (après les heures de classe, dans une salle de réfectoire...), des promesses et des beaux mots.

Dans ce cadre-là nous ne pouvons que nous associer aux luttes des organisations de travailleurs immigrés pour le respect de leur identité culturelle. Mais il y a aussi la vie quotidienne dans nos classes et établissements, qu'il s'agisse de l'enseignement spécialisé ou dit «normal». Une classe coopérative ne peut que tenir compte des différences et des enrichissements qui en découlent. Il est possible de valoriser la culture des enfants de migrants, de parler de leur vie d'immigrés,

- par la parole, les discussions en classe ;
- par les livres, les documents, les disques, etc. concernant les pays d'origine ;
- par les relations avec les parents ;
- en demandant des cours de langue d'origine...

II. - Ce que nous faisons dans nos classes

1. En les écoutant, dans une classe de perfectionnement

Je voudrais dire comment je suis entrée en contact avec la culture algérienne, comment j'ai essayé de laisser exprimer les élèves algériens toutes les richesses de leur milieu, ce que j'ai découvert.

Ils expriment souvent le lien avec l'Algérie :

Habiba : «Hier dimanche on a écouté les chansons algériennes à la télé.»

«En Algérie ma grand-mère avait un gros chien. Il la suivait partout. J'ai embrassé ma grand-mère.»

Brigitte : «Les enfants portugais fêtent Noël comme nous ; pourquoi pas les enfants algériens ?»

«En Algérie on dort par terre. C'est bien.»

Mustapha montre le livre arabe qu'il a eu au cours d'arabe. Discussion entre les élèves.

Francis, Mustapha et Pascal présentent une pièce de théâtre : Mustapha parle en arabe, Francis en français, Pascal en alsacien.

Ils ont parlé de la guerre d'Algérie et du Maroc, des problèmes actuels : Nouara : «On a cassé une vitre. Un bonhomme nous a dit : «Vous les arabes, vous venez en France quand vous n'avez plus rien à bouffer !» Alors j'ai dit : «Et le pétrole, tu le sors d'où ? De ton c... ?»

L'an dernier ils ont souvent parlé de la maladie, de la naissance, de la mort.

La maman d'Habiba était allée plusieurs fois à l'hôpital. Parfois Habiba pleurait en classe.

Mustapha : «Mon père s'est évanoui.»

Nouara est sortie dans la nuit chercher quelqu'un pour sa mère malade. La maman de Nouara a eu un bébé et Nouara raconte souvent comment elle s'en occupe. Mustapha nous parle souvent de sa mère enceinte et qu'il en marre de s'occuper de ses frères et sœurs.

Nousra raconte : «Ma mère m'a dit : «Une dame a accouché d'un petit garçon.» L'infirmière dit : «T'as qu'à mourir.» Elle est morte. Le mari de la dame pleure chaque fois qu'il y pense. Il va envoyer les enfants chez leur grand-mère en Algérie.»

Ils ont invité une infirmière et une maman qui venait d'avoir un bébé.

Ils se sentent rejetés.

Ils subissent plusieurs rejets :

- ils sont dans une classe de perfectionnement ;
- ils viennent d'un quartier qui a mauvaise réputation ;
- ils sont des enfants immigrés.

«Pourquoi, nous, on ne va pas au lycée d'Ilzach ? On ne veut pas aller à Bourzwiller. C'est l'école des fous.»

C'est le drame à la fin de l'année scolaire car les élèves de treize ans ne peuvent pas partir en S.E.S. faute de place.

Habiba : «C'est parce qu'on est des algériennes. Ils disent qu'on est des ânes. Et c'est vrai qu'on est des ânes.»

Ils apportent aussi la vie de leur quartier.

«Tous les gosses ont couru après le mouton.»

Hamid : «On joue dans les escaliers. Le papa d'Habib crie. A la deuxième porte M. X. nous fait partir. Pareil à la troisième porte. On joue sur le terrain. Les grands nous chassent. On joue sur le tas de sable : «Partez, c'est pour les petits.» Dans la forêt un monsieur a envoyé un gros chien sur nous. Partout on nous chasse. Où doit-on jouer ?»

Jeannette : «J'ai plein de copines dans le quartier.» Ils se sont payés des tours à la foire les uns aux autres.

En classe verte, la mère de Mustapha est venue faire le couscous le dimanche.

Les filles expriment leur problème.

Jeannette : «Les filles doivent bosser, les garçons doivent jouer. C'est pas juste.»

Nousra : «Dimanche j'ai travaillé du matin au soir : le ménage, les lits, mon petit frère. Mon frère de quatorze ans ne fait rien. Même si c'est un garçon il pourrait aussi travailler.»

Habiba : «C'est moi qui fais son lit. Il rouspète car il est mal fait.»

Je ne veux pas
que quelqu'un me dise :
«sale arabe !»
et si on m'insulte
je le frappe.
c'est sûr !
quand je le dis, je le fais.
signé : Samir.

2. Les cours de langue d'origine et le bilinguisme

Il existe pour les enfants immigrés des cours de langue d'origine en primaire et secondaire (pas assez !), dont la mise en place est rendue difficile par des démarches et des textes compliqués. En général on peut obtenir ces cours pour chaque école peuplée d'enfants immigrés. Le problème n'est pas simple, les cas sont très différents. Certains enfants entendent leur langue d'origine chez eux et ne la parlent pas ; d'autres la parlent couramment. Ces cours pourtant se développent lentement et prouvent leur nécessité. A Nice, une classe de perfectionnement a travaillé avec les enfants d'un cours d'arabe sur un album bilingue. Des textes écrits dans la classe ou dans le cours d'arabe ont pu être traduits et reversés dans chaque classe. Le cours d'arabe a pu ainsi n'être pas aussi isolé.

3. Valoriser la culture

Cela nécessite des outils, des moyens. Il existe à ce sujet des bibliographies de livres en langues d'origine ou française concernant les pays des enfants immigrés.

Valoriser la culture peut se faire aussi par les disques, les photos, par les fêtes... Nous ne pouvons dans ce dossier développer plus, mais vous pouvez toujours nous écrire pour en savoir plus sur notre travail en cours.

NOS POSITIONS ET CONTRADICTIONS DANS L'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE

I. - Nos positions par rapport au soutien, à la rééducation, G.A.P.P., C.M.P.P...

On constate souvent qu'il y a plutôt besoin d'une psychothérapie que d'un soutien.

Les « progrès » se font, pour ces enfants, en dehors du domaine scolaire (épanouissement sur le plan de la connaissance de son corps, sur le plan artistique, etc.).

Le « soutien » apporté aux enfants d'autres classes est presque impossible à réaliser car il n'y a pas de consensus pédagogique.

• Les problèmes des G.A.P.P. sont autres :

A quelques exceptions près...

- leur action est souvent très dispersée sur un secteur scolaire (imposé par l'administration) trop important ;
- ce qu'ils font est souvent trop traditionnel (apprendre des listes de mots) ;
- souvent leur rôle se borne à faire passer des tests.

Tout ceci pose finalement le problème des équipes pédagogiques et l'intégration des rééducateurs (et psychologues scolaires) dans ces équipes.

Du fait même de leur existence, les G.A.P.P. servent de caution au système actuel.

Le système (scolaire et social en général) broie les enfants des travailleurs mais, à la limite, c'est normal et prévu : les G.A.P.P. sont là pour les rééduquer !!!

• L'échec scolaire dépend de bien d'autres choses que de l'école elle-même ; par conséquent, le G.A.P.P. ne peut être (peut-être ?) efficace que s'il baigne dans une atmosphère aidante de compréhension (et encore il ne peut pas tout résoudre).

• La rééducation « en chambre » (hors de la classe) n'est pas efficace :

- on envoie de force les enfants en rééducation ;
- on les empêche de rester en classe s'ils en ont envie (besoin ?) ;
- on ne constate souvent aucune évolution chez les enfants qui ont passé une année à aller en rééducation.

• Pour les C.M.P.P., le problème de l'argent est très important :

- les C.M.P.P. doivent être rentables ;
- il leur faut donc travailler sur/avec beaucoup de gamins (il faut X prix de journée pour que ça roule !).

• Il n'y a pas de structures de concertation entre les différents adultes qui travaillent avec les enfants (pourtant d'après les textes la concertation est prévue, mais seulement au niveau des instituteurs de classe de perfectionnement).

• Peut-on arriver à une action bénéfique pour les enfants si la concertation entre :

- parents-géniteurs,
- parents non géniteurs,
- enseignants,
- rééducateurs

n'existe pas ?

• Les rééducations ne sont que des interventions très ponctuelles. Nous pensons que seule la globalité de l'action éducative est bonne pour la globalité de l'enfant.

• Nous posons alors le problème de l'orientation des enfants. En Belgique existe un système de « guidance » qui tient compte des observations continues dans le temps que l'on peut faire à propos de tel ou tel enfant.

• Toujours à propos des rééducations : il y a également des conditions matérielles et des conditions psychanalytiques de ces rééducations qui font qu'elles aident ou pas les enfants :

— Conduire les enfants au C.M.P.P. (souvent éloigné du fait qu'il se veut indépendant de l'école) est possible ou pas (les horaires des parents permettent ou pas d'accompagner les enfants).

— Les parents ne sont pas toujours prêts à accepter la psychothérapie (même non institutionnelle) de leur enfant ou la leur.

— Les enfants ne sont jamais consultés à propos des rééducations.

• Les rééducations sont trop souvent un prétexte à imposer aux enfants un nouvel apprentissage de la lecture (Borel-Maisonny) ou de la grammaire ou de l'orthographe, ou de...

Elles devraient au contraire permettre l'entretien entre les adultes et les enfants.

• Pour que les rééducations ne soient pas totalement inutiles, il nous semble souhaitable que deux conditions essentielles soient réunies :

- L'intervenant fait partie intégrante de l'équipe pédagogique.
- L'accord fondamental de l'enfant est la condition sine qua non du démarrage d'une rééducation.

• On constate, au niveau des problèmes que posent les rééducations, que les deux grandes tendances qui regroupent ces problèmes (problèmes de structures, problèmes de relations humaines) sont intimement liées.

• Nous souhaitons également que les enfants puissent décider du moment où ils vont aller dans la salle d'accueil de la structure « classe éclatée » (quand ils en sentent le besoin).

De même, ils choisissent qui les accueille, qui intervient pour les aider.

• Nous pensons que la « médicalisation » (C.M.P.P.) est néfaste car elle est très souvent génératrice d'angoisse pour l'enfant, de plus elle fige le handicap et ne lui reconnaît que rarement une possibilité d'évolution favorable.

• Plutôt que des rééducations, nous pensons qu'une action éducative permanente préviendrait les troubles constatés chez les enfants qui ont besoin de rééducations (dans l'état actuel des choses).

Ce qui pose le problème des relations enseignants - parents.

Le travail en dehors des heures de classe semble nécessaire à beaucoup pour un déblocage et une prévention des handicaps, pour éviter l'abandon des enfants (liaison avec les M.J.C.).

• Il nous semble nécessaire de changer la structure de l'école actuelle. Mais ce qui nous paraît le plus urgent c'est de ne pas attendre que les enfants présentent des handicaps pour créer des structures G.A.P.P. ou C.M.P.P.

Nous ne voulons pas récupérer des gamins pour la société. Nous voulons éviter qu'il soit nécessaire de les récupérer. Nous voulons qu'ils puissent s'épanouir et ne pas avoir besoin de rééducations.

• Nous pensons malgré tout que des équipes de prévention, très différentes et plus efficaces que les G.A.P.P., risquent aussi de masquer le vrai problème qui est un changement radical de société où la culture et le vécu quotidien des enfants du peuple seraient pris en compte.

Pourtant, selon les conditions locales ou conditions de travail, les structures de rééducation ou de prévention peuvent apparaître comme progressistes ou en rupture. Il est bien évident pour nous que ce ne sont pas les structures qui sont ainsi, mais ce que l'on peut faire de ces structures en modifiant leurs objectifs (en intégrant par exemple une structure de rééducation (G.A.P.P., C.M.P.P.) dans le projet éducatif d'une équipe pédagogique).

• Une erreur que nous dénonçons également est de croire qu'on peut toucher à la partie sans changer le tout (à tous les niveaux : enfants et adultes, école, société).

**• Pour l'instant, notre compromis majeur, c'est :
— de sauvegarder un minimum de relations de communication pour que certains conflits puissent s'exprimer sans qu'il y ait recours à la violence (passage à l'acte) ;
— de sauvegarder un minimum de structures (coopératives) qui permettent ces relations aidantes.**

Beaucoup des conflits d'enfants sont des conflits d'adultes qu'ils reprennent à leur compte.

S'il y a violence entre enfants c'est qu'il y a violence entre adultes et violence d'adultes sur les enfants (problème d'identification enfants/adultes).

Alors ? Si nous travaillons en « classes éclatées » avons-nous le droit, les possibilités de remettre les enfants qui ont goûté quelques instants de la pédagogie Freinet dans leurs classes traditionnelles ? Avons-nous le droit, la possibilité d'ouvrir nos classes pédagogie Freinet aux enfants des classes (voire aux instits) non pédagogie Freinet ?

II. - Quelle « politique », quelle stratégie à propos de l'« inadaptation » ?

1. Evolution de l'éducation spécialisée

L'existence, le développement des classes spécialisées ou des établissements spécialisés ne sont justifiés que par rapport à un mauvais

fonctionnement de l'école : classes surchargées, absence de formation professionnelle pour élèves en difficulté (avant 1967).

Actuellement encore, il paraît démagogique de vouloir remettre en cause certaines institutions spécialisées au nom de l'intégration. Exemple : plus de classes de perfectionnement ! (mais alors quoi ?) Pourtant ces structures spécialisées ne doivent plus être un alibi à la ségrégation, et qu'il faille remplir coûte que coûte, le plus souvent pour des raisons de rentabilité (prix de journée) ou tout simplement pour se débarrasser d'enfants difficiles pour l'enseignant, d'enfants à problèmes, dont il ne veut pas s'occuper.

Aussi nous devons affirmer la nécessité de l'intégration du maximum d'enfants actuellement en difficulté, dans des communautés de vie ordinaire. Mais dans quelle optique ? dans le cadre de quelle politique ?

2. Nos objectifs

- S'agit-il de mener une politique de l'ENFANCE ou une politique de l'ENFANCE INADAPTÉE ?
- Toute une «politique» ne devrait-elle pas être centrée sur l'ENFANT, D'ABORD ?
- En conséquence, pourquoi faut-il maintenir des structures ségré-gatives ? Nous devons donc éviter les catégorisations excessives.
- Nous pensons que l'École, par sa conception générale, ses structures, par sa pédagogie, son organisation, son personnel hélas, engendre des tris, la sélection, la catégorisation. La formation même des enseignants y contribue, donnant elle-même l'image de la ségrégation (cf. Ecoles «Normales»).

3. Ce que nous préconisons

a) Les normes de l'école nouvelle seront revues.

L'éducation technique et professionnelle ne sera plus seulement destinée aux «débiles», ou aux élèves qui ne réussissent pas dans les disciplines intellectuelles. L'éducation technique et professionnelle constituera un tronc commun, à égalité avec les autres disciplines. Elle sera prise en charge par de véritables professionnels et non par des intellectuels convertis au bricolage.

Nous estimons nécessaire de revoir la notion traditionnelle d'école, celle-ci devenant une véritable communauté éducative, où il existera des groupes d'aide, de soutien, mais seulement en cas de difficulté, à la suite d'une pédagogie qui soit elle-même de soutien, de réussite et non d'échec.

En définitive, c'est toute une philosophie, toute une morale à animer. Il convient de rompre avec des conceptions trop intellectuelles, avec des structures cloisonnées, afin de créer des formes humaines non institutionnalisées qui tiennent compte de la diversité des êtres plus que des nécessités de l'économie et aussi qui permettent à tout individu, à tout âge, de se réadapter.

b) Le devenir de nos élèves.

Nous préconisons l'entrée de la plupart des élèves se trouvant actuellement en S.E.S. ou en E.N.P. dans le cadre d'un établissement technique rénové.

Tous nos élèves bénéficieront d'une pédagogie de soutien individualisée et adaptée au rythme de chacun.

Nos élèves auront droit à un horaire d'éducation professionnelle, identique à ceux des élèves normaux. Mieux, ils pourront éventuellement bénéficier d'une aide psycho-pédagogique.

Ces transformations s'accompagneront du refus de dossier scolaire, de tout système de fichage, de tri par le Q.I., d'examen type C.E.P. pour «débiles».

A une nouvelle forme de pédagogie et d'éducation professionnelle, correspondra un type nouveau de contrôle, associant le jeune adolescent à l'évaluation de ses progrès.

Une telle école saura donc reconnaître les diversités, les différences

chez les individus, celles-ci étant une possibilité d'enrichissement du groupe.

c) L'intégration :

Elle ne constitue pas un dogme, et ne peut se décréter par simple mesure administrative. C'est une étape dans l'évolution du système éducatif. Mais il convient de penser dès à présent à une stratégie de rupture.

4. Que faisons-nous ?

- Nous sommes des praticiens qui travaillons dans cette école, à l'intérieur de ses rouages, dans ses structures ségré-gatives. Si nous sommes d'accord pour un changement total de société, pour une société socialiste, avec un système d'éducation fondé sur la «VIE» nous ne pouvons en rester là. C'est dans l'école d'aujourd'hui que nous sommes et c'est là qu'il nous faut porter les premiers coups.

La lutte contre l'échec scolaire et la ségrégation doit avoir lieu à trois niveaux :

a) **A court terme**, où les conditions locales (voire personnelles) jouent un rôle prépondérant pour engager une action moins ségré-gative (nous travaillons dans un système ségré-gatif).

b) **A moyen terme**, où un certain nombre de pratiques de rupture commencent à se généraliser, par exemple :

- décloisonnement des C. de P. avec travail d'équipes ;
- recrutement non basé sur le Q.I. Seuls les «cas lourds» (handicaps moteurs, cardiaques, diabétiques...) seraient placés dans des établissements spécialisés.

c) **A long terme** :

— aucune ségrégation, ce qui suppose la suppression de l'Education Spécialisée ;

- un minimum d'élèves par classe ;
- une formation sérieuse des instituteurs tant sur le plan psychologique que pédagogique, qui ne s'éloignerait jamais de la VIE ;
- des établissements (de taille humaine), de petites unités ;
- etc.

Dans la lutte à court terme qui nous paraît, à l'heure actuelle, la plus nécessaire, nous pouvons, par un certain nombre de pratiques de rupture, gripper le système de ségrégation.

En fonction des conditions locales, nous pouvons agir pour :

- intégrer ou réintégrer les enfants dans des structures moins ségré-gatives (en ayant à l'esprit que le seul bénéficiaire de cette action doit être l'enfant) ;

- sensibiliser (même à l'intérieur de l'I.C.E.M. !) les instituteurs des classes dites «normales» aux problèmes de ségrégation afin qu'ils ne nous envoient plus — à cause de leurs conditions de travail inacceptables en elles-mêmes : effectifs, rentabilité scolaire, programmes, inspecteurs, etc. — d'enfants ressentis comme «gênants» (immigrés, cas sociaux, etc.) ;

- travailler avec les enfants dans nos classes à briser, dans la mesure du possible, tous les conditionnements (cf. Analyse critique du réel), de façon à égaliser les chances face à la VIE, si ce n'est face au système actuel pour que chacun ait la possibilité d'aller au maximum de ses potentialités ;

- lutter efficacement contre toutes structures ségré-gatives :

- loi d'orientation, lutte avec les éducateurs et les organisations syndicales ;
- C.D.E.S., C.C.P.E. ;
- classes ghetto ;
- établissements qui accueillent n'importe quel enfant qui apporte un prix de journée permettant d'équilibrer le budget (sacro-sainte défense de l'emploi)... Il faut aller travailler à l'intérieur pour connaître leurs structures, pour pouvoir les démystifier et les dénoncer.

La lutte à moyen terme demande qu'il existe un certain rapport de forces face au pouvoir.

Pour le long terme il faut un changement radical de la société.

Et nous devons lutter pour créer ces rapports de forces.

En guise de conclusion :

Ce dossier réalisé par un bon nombre de camarades de la commission «Education spéciale» ne présente que certains aspects de l'enseignement spécialisé. Nous avons dû faire des choix en fonction du nombre de pages et des délais de parution. A travers les articles et dessins qui constituent ce dossier nous avons voulu poser des problèmes qui concernent tous les camarades de l'I.C.E.M., de la maternelle au second degré :

- ce que représente l'éducation spécialisée et son devenir ;
- comment les enfants et les jeunes vivent la ségrégation ;
- ce que nous faisons dans nos classes et établissements.

Nous parlerons prochainement de la loi d'orientation et présenterons d'autres aspects de notre travail quotidien..

Notre commission édite aussi une revue mensuelle : *CHANTIERS* dans l'enseignement spécial, qui rend compte des travaux, échanges, rencontres.

Il existe aussi plusieurs dossiers, issus de travaux coopératifs.

Pour travailler avec nous : prendre contact avec la coordination : **Michel FÈVRE, 8 rue Sébastopol, 94600 Choisy-le-Roi**

Pour vous abonner à *CHANTIERS* (62 F par an) : Ecrire à : **Bernard MISLIN, 14 rue du Rhin, 68490 Ottmarsheim**
Libellez vos chèques au nom de : **A.E.M.T.E.S., C.C.P. 915-85 U Lille.**