

X6
Pédagogie Freinet

L'Éducateur

4

30 octobre 79
52^e année

15 NOS par an : 84 F
avec supplément de travail
et de recherches : 148 F



Et les enfants ?



DOSSIER :
*Réalités de
l'enseignement
spécialisé*



**Les instituteurs
d'une génération
à l'autre**

Editorial :

Et les enfants ? - <i>Guy Champagne</i>	1
D'où venons-nous ? Qui sommes-nous ? Où allons-nous ? - <i>MEB</i>	3

Dossier pédagogique :

RÉALITÉS DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ <i>Commission «Enseignement spécialisé» I.C.E.M.</i>	5
--	---

Actualités de <i>L'Éducateur</i>	13
---	----

Pages affichables	16-17
--------------------------------	-------

Livres et revues	31
-------------------------------	----

En couverture I :

J. Suquet/photo C.N.D.P.

Photos et illustrations :

R. Lonchamp : p. 1 - L. Despaux : p. 1 - J. Suquet/photo C.N.D.P. : p. 2

Les **DOSSIERS PÉDAGOGIQUES** cette année :

Un numéro sur trois contiendra un dossier pédagogique, soit 5 pour l'année. Les trois prochains seront : *Le journal scolaire en 1980*, *La part aidante* (part du maître, part du groupe), *La formation*.

Abonnez-vous, faites abonner vos amis, vos collègues.

LA RÉDACTION DE *L'ÉDUCATEUR*

Elle est assurée entièrement par des rédacteurs bénévoles, praticiens de l'éducation désireux d'échanger sur leurs pratiques, et sous leur responsabilité.

La coordination des rubriques est assurée par **Christian POSLANIEC** (éditoriaux), **Roger CASTETBON** (nos outils), **Simone HEURTAUX** (comment je fais ma classe), **Guy CHAMPAGNE** (fiches technologiques), **Michel PELLISSIER** (billet, articles généraux), **Roger UEBERSCHLAG** (apports internationaux), **Claude CHARBONNIER** (des livres pour nos enfants).

Envoyez tous les articles (dans toute la mesure du possible, dactylographiés en double interligne, recto seulement) au responsable de la rédaction : **Michel BARRÉ**, I.C.E.M., B.P. 251, 06406 Cannes Cedex qui transmettra aux responsables concernés.

Abonnements à P.E.M.F., B.P. 282, Cannes - C.C.P. 1145-30 D Marseille. Prix de l'abonnement (15 numéros) : France : 84 F, Etranger : 99 FF.



ET LES ENFANTS ?

Les enfants ?

On s'en occupe, merci.

On s'indigne trois jours quand Bokassa les assassine.

Les enfants ?

Mais on se les arrache, voyons.

On les aime,

on les séduit,

on les possède,

on les consomme,

on les fait consommer,

on les publicise,

on les guiluxe,

on les couvre de cadeaux,

on les habille,

on les forme,

on les déforme,

on les conforme,

on les réforme (oh combien de réformes...),

on les évalue (et ça les dévalue),

on les oriente (et ça les désoriente),

on les brandit,

on se les jette à la figure,

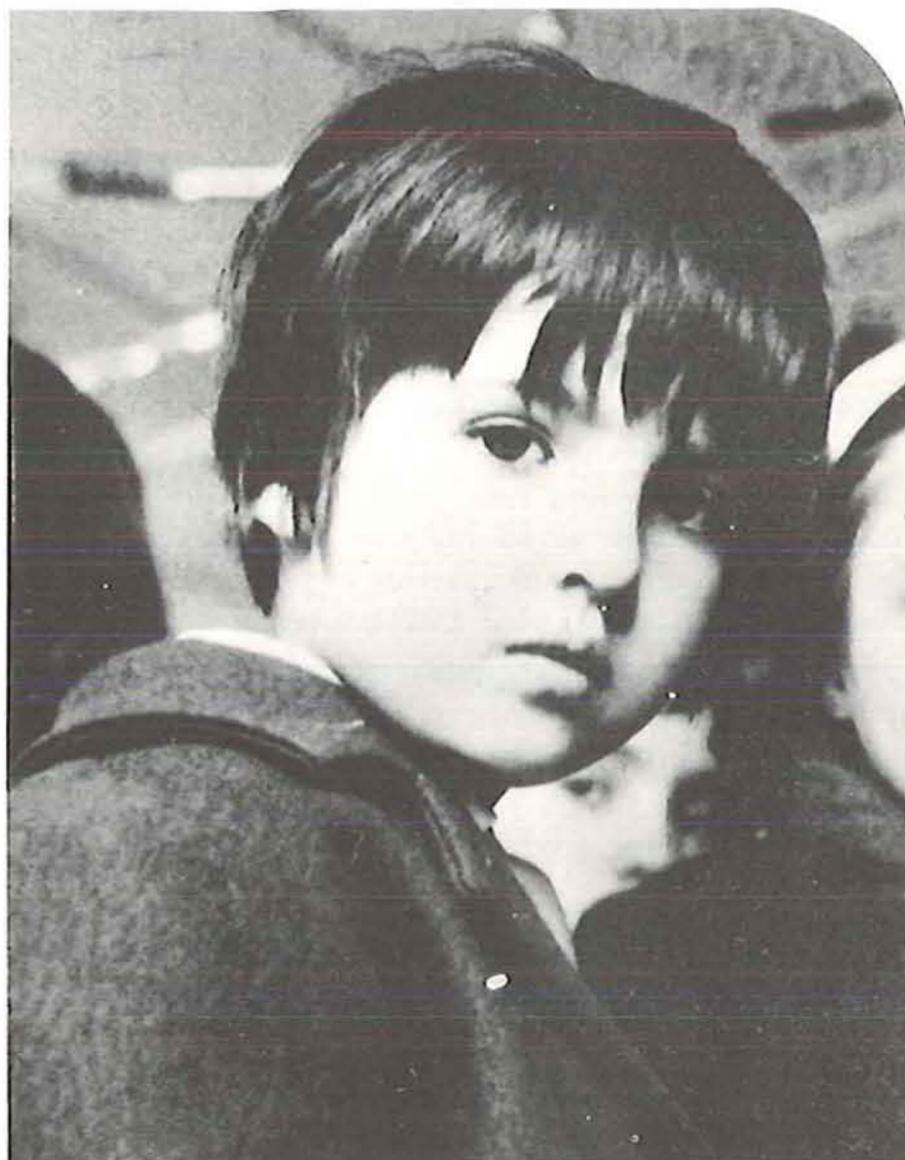
on se les reproche,

on pleure sur leur famine (qui fait de si belles photos),

on s'attendrit...

Les enfants se vendent bien, merci.

On va les subventionner à partir de trois.



Mais qui se soucie de leur dignité d'homme ?

«L'enfant est de la même nature que nous. L'enfant se nourrit, sent, souffre, cherche et se défend exactement comme nous, avec seulement des rythmes différents qui viennent de sa faiblesse organique, de son ignorance, de son inexpérience et aussi de son incommensurable potentiel de vie, dangereusement atteint souvent chez l'adulte.»
(Freinet, *Les invariants pédagogiques.*)

On fait beaucoup pour les enfants, voyons.
A preuve, l'année de l'enfance,
le salon de l'enfance,
la mode pour enfants,
les émissions pour les enfants (la démission pour les enfants),
le juge des enfants...



Et si on essayait simplement de respecter les enfants ?

«On ne peut éduquer que dans la dignité. Respecter les enfants, ceux-ci devant respecter leurs maîtres, est une des premières conditions de la rénovation de l'école.» (Freinet, *Les invariants pédagogiques.*)

Rénovation de l'école ! L'expression a été assez galvaudée pour que nous l'abandonnions sans regrets aux énarques, technocrates et tyranneaux de l'administration scolaire. La grande affaire de Freinet et de son mouvement, la nôtre donc encore, est le véritable respect des enfants, qui impose en particulier de ne fonder aucun acte éducatif sur des situations fausses et artificielles.

«Une vie pour rire, cela n'existe pas. Non, l'enfance ce sont de larges et importantes années dans la vie d'un homme.» (Janusz Korczack, *Le droit de l'enfant au respect.*)

L'école est certes un milieu artificiel. Mais dans ce lieu que la société impose aux enfants, des attitudes naturelles, des comportements naturels sont possibles (dans la mesure où des conditions matérielles ne compromettent pas dangereusement leur libre jeu) et il faut en avoir conscience.

«Moi, ce qui me plaît dans cette école, c'est qu'on peut aller aux cabinets sans demander», disait Dominique (10 ans) à des normaliens en visite dans sa classe.

Et ne souriez pas, tout est là !

Lorsque un groupe d'êtres responsables, qui se respectent et s'estiment, sont réunis pour un travail qu'ils ont choisi et organisé coopérativement, il ne leur vient pas à l'idée de s'indigner ni même de s'étonner lorsque l'un d'eux quitte le groupe un moment, et encore moins de le lui interdire. Mais pour les enfants, c'est une autre affaire. L'école traditionnelle prend pour règle de base que l'enfant est irresponsable, donc suspect. Et là-dessus elle bâtit tout un système qui cultive cette irresponsabilité et ne laisse à l'enfant d'autre échappatoire que la délinquance, mineure d'abord mais, bien vite et de plus en plus hélas, tragique.

Et cette école a si bien conditionné des générations entières de citoyens, que ceux-ci, même s'ils en secouent un peu le joug en parvenant à l'âge adulte, la croient encore bonne pour leurs enfants.

Et ce système de contraintes totalement artificielles que Freinet appelait scolastique, déborde à l'extérieur de l'école pour gagner du terrain dans une société qui de plus en plus infantilise les enfants en prétendant mieux s'occuper d'eux.

Alors on multiplie les carcans à côté des libertés illusoires, on engage l'enfant dans une course aux fausses conquêtes, dans le culte de fausses valeurs, modes ou vedettes, dans un appétit artificiel de consommation inutile. On le dresse à singer les adultes (qu'on infantilise tout autant)

mais dans le même temps on lui dénie tout droit de décision sur sa propre vie, on organise ses loisirs, on meuble ses journées, on oriente sa scolarité.

A aucun moment on ne l'éduque à l'exercice des responsabilités, mais toujours on exige davantage de lui et davantage on s'indigne de ses maladroitures.

«Avant de juger un enfant ou de le sanctionner, posez-vous seulement la question : «Si j'étais à sa place, comment pourrais-je réagir ?» (Freinet, *Les invariants pédagogiques.*)

«Nous ne donnons pas aux enfants les moyens de s'organiser. Irrespectueux, défiants, mal disposés à leur égard, c'est bien mal que nous en prenons soin. Pour savoir comment nous y prendre, il nous faudrait s'adresser à des experts, et les experts ici, ce sont les enfants.» (Janusz Korczack, *Le droit de l'enfant au respect.*)

Oh, il ne s'agit pas ici de culpabiliser ceux qui ont souci d'éducation, on s'en charge bien assez ailleurs.

Il ne s'agit pas de laisser croire que la levée brutale de toute contrainte sera bénéfique pour des enfants que rien n'y a préparé jusque là. L'Ecole Moderne a toujours affirmé l'importance de la «part du maître» dont un prochain dossier de *L'Éducateur* essaiera de montrer notre pratique et notre conception. Pour nous, **le respect de l'enfant n'est pas mièvre, il n'est ni surprotection, ni attendrissement facile, ni abandon pur et simple.** Il se manifeste dans une recherche permanente des processus naturels d'apprentissage et de développement, dans l'éducation du travail et la genèse de la vie coopérative.

C'est à **regarder les enfants avec un regard neuf** que nous vous convions, et à vous associer à notre recherche commune d'éducateurs soucieux de toujours mieux respecter l'homme en lui. Plus que jamais il nous faut mener ce combat à contre-courant, dans des conditions difficiles. Mais ça en vaut la peine.

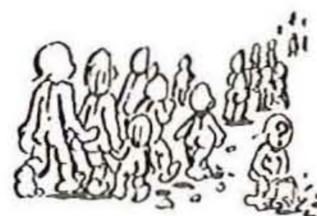
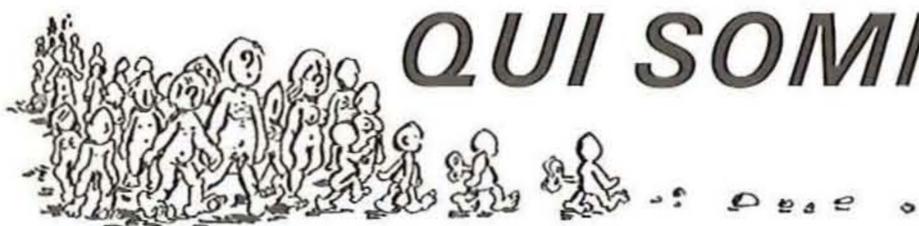
Guy CHAMPAGNE



D'où venons-nous ?

QUI SOMMES-NOUS ?

Où allons-nous ?



Qui sommes-nous ?

Cette fois-ci il ne s'agit nullement de « théorie ». Nous ne serons pas ici dans le monde des idées, des stratégies, des philosophies, des influences, des polémiques. Mais plutôt dans celui des chiffres et des données objectives. A voir de près.

J'ai lu, en effet, le récent livre d'Ida BERGER : **LES INSTITUTEURS D'UNE GÉNÉRATION A L'AUTRE** édité aux P.U.F. dans la collection L'ÉDUCATEUR. C'est un ouvrage sociologique. Bourré de tableaux et de références. On peut aimer le genre on ne pas aimer. On peut aimer le contenu ou ne pas aimer : ça ne change rien à rien. Les chiffres sont là.

On ne peut pas rendre compte de tout ce livre : sinon on recopie les tableaux ! Ou bien on écrit des commentaires qui sortiraient du cadre objectif...

J'ai seulement lu ce livre du strict point de vue de notre mouvement pédagogique. Bien sûr, avec « ma » vision de ce mouvement pédagogique. Que je précise.

- C'est un mouvement pédagogique s'intéressant principalement et essentiellement aux enfants puisque c'est un mouvement d'école active qui, elle, place l'enfant au centre de l'école — et non pas le maître et son rôle instituant, préservatif et — paradoxalement ! — reproductif... Et non pas les connaissances et les examens.

- C'est un mouvement pédagogique d'avant-garde dont le but est... veuillez lire le contenu de la **Charte de l'I.C.E.M.** - Freinet qu'on trouve certainement au siège de tout groupe départemental normalement constitué, tout de suite sous la main d'un des principaux responsables. Et aussi à Cannes, au siège national. Il faut écrire.

- C'est un mouvement militant qui cherche essentiellement à multiplier le nombre des enfants qui pratiquent l'expression libre, la diffusion de leurs idées par un journal scolaire et par le moyen de la correspondance, qui s'organisent en conseil coopératif de gestion de la classe en compagnonnage avec le maître ou la maîtresse.

- Ce mouvement cherche à convaincre des enseignants — ce sont toujours eux qui décident ! — en leur offrant en priorité des outils qui les aideront et les entraîneront dans un processus de modernisation, de dépouillement de l'ancien et de rejet de la scolastique (tout ce qui s'oppose au règne de la vie quotidienne dans l'école pour garantir le rite et les valeurs négatives du passé) et aussi des éditions afin de mieux préciser les buts et les fondements (philosophiques, psychologiques, sociologiques, politiques et humains...) de cette action essentiellement révolutionnaire — ou modernisatrice, si vous préférez : mais c'est moins bien ! — en tout cas : populaire...

Ceci dit — et rapidement (si vous voulez compléter, il suffit d'écrire ici dans *L'Éducateur*) —, j'ai donc cherché dans les données exposées par Ida BERGER comment nous nous plaçons sur le marché. Et quelles chances nous avons pour un avenir heureux et prospère. Qui peut venir à nous ?

Des données recueillies où ?

Ida BERGER a adressé

« 879 questionnaires (482 à Paris même et 397 dans quelques communes du département des Hauts-de-Seine) qui ont été remplis par des instituteurs (20 %) et des institutrices (80 %) ;

à Paris dans les 4^e, 6^e, 8^e, 12^e, 13^e, 14^e, 15^e, 16^e, 17^e et 20^e arrondissements et dans les Hauts-de-Seine dans les communes de Clichy, Gennevilliers, Bagneux, Fontenay-aux-Roses, Issy-les-Moulineaux, Vanves, Meudon, Levallois-Perret et Neuilly. »

Elle a aussi effectué une cinquantaine d'interviews augmentant ainsi le nombre de questions pédagogiques.

Précisons encore qu'une précédente enquête s'était déroulée durant l'année scolaire 1953-54. Que les résultats en ont paru sous la signature d'Ida BERGER et Roger BENJAMIN aux Editions de Minuit en 1964 : ouvrage maintenant épuisé. Mais de nombreux tableaux effectuent une comparaison entre 1954 et 1973-74 (époque de distribution des questionnaires mentionnés plus haut). Ce qui précise l'évolution de notre profession et justifie le titre de cet ouvrage : *D'une génération à l'autre*.

Je n'ai quasiment rien retenu dans mon optique des deux premiers chapitres consacrés au **statut social** de l'enseignant et à **sa vie extra-scolaire**. Je ne suis, en effet, pas du tout persuadé qu'une origine ouvrière garantit l'aspect novateur du travail de l'instituteur ni de l'institutrice. Des bonnes familles anarchistes font d'excellents abbés, des camarades ont été « formés » par les jésuites, enfin l'un des plus grands philosophes chrétiens contemporains fut élève de l'école Freinet de Vence... De plus l'enquête s'est déroulée essentiellement en région parisienne : ainsi, par exemple les institutrices questionnées (elles sont 80 % de l'ensemble concerné ! Les chiffres officiels de Paris sont 83,5 % d'institutrices et 16,5 % d'instituteurs) ont pour conjoints :

En fréquence décroissante (en %)

Hier		Aujourd'hui	
Cadres moyens	47	Cadres supérieurs	41
Cadres supérieurs	27,5	Cadres moyens	33,5
Commerçants	7,5	Commerçants	8,5
Employés	6,5	Employés	5
Ouvriers	5,5	Ouvriers	5
Police. Armée subalterne	3	Police. Armée subalterne	2
Non-actifs	3	Non-actifs	5

Je ne crois pas que la proportion soit la même sur toute la France. De même pour la réponse à la question « *A quelle classe sociale estimez-vous appartenir ?* »

En fréquence décroissante (en %)

Instituteurs		Institutrices	
Classes moyennes petite bourgeoisie	56	Classes moyennes petite bourgeoisie	62
Classe ouvrière	29	Notion classe refusée	19
Notion classe refusée	14	Classe ouvrière	11
Bourgeoisie	1	Bourgeoisie	8

La majorité des enseignants élémentaires hommes et femmes se range d'eux-mêmes dans les classes moyennes ou dans la petite

bourgeoisie (56 % et 62 %). Par ailleurs, les moins nombreux sont ceux qui déclarent faire partie de la bourgeoisie (1 % et 8 %).

Il serait intéressant de connaître les réponses à cette question posée à une majorité de membres de nos groupes départementaux. Faute de cette donnée, nous ne pouvons pas faire de commentaires utiles concernant notre action pédagogique populaire...

Une parenthèse. De nombreuses revues, bien avant nous, ont déjà rendu compte de ce livre. Et des journaux. Et les journalistes sont en particulier scandalisés à la lecture de ce tableau qui révèle les réponses à la question : «*Lisez-vous chaque jour un journal, si oui, lequel ?*»

	Institutrices (en %)	Instituteurs (en %)
Tous les jours	30	37
De temps à autre	35	35
Jamais	35	28

Environ un tiers des enquêtés se tiennent informés, alors que 70 % des institutrices et 63 % des instituteurs déclarent sans ambages qu'ils ne sont ni des lecteurs assidus de la presse quotidienne, ni même des lecteurs occasionnels.

Ne faut-il pas faire entrer cette donnée dans la recherche des causes du petit nombre d'abonnés à notre *ÉDUCATEUR* ?

Dans la mesure où, comme le précisent les documents de base de notre mouvement, ses raisons d'être résident dans le changement profond de notre société pour une meilleure justice et l'épanouissement de l'être, il me semble qu'il est impossible de pratiquer ce métier d'éducateur — il n'est plus du tout question de «*vocation*» en 1980 ! — si, au départ on ne l'a pas désiré profondément, si on ne l'a pas choisi. Voici les chiffres correspondants aux réponses fournies à la question : «*Pourquoi êtes-vous devenu(e) instituteur (trice) ?*»

Le premier tableau concerne l'enquête de 1953-54, le second celle de 1973-74.

En fréquence décroissante (en %)			
Hommes		Femmes	
Influence familiale. Promotion	38,5	Vocation, goût	55,5
Vocation, goût	34,5	Influence familiale. Promotion	23
Pis-aller	27	Pis-aller	17,5
Divers		Divers	4

«*Pourquoi êtes-vous devenu(e) instituteur (trice) ?*»
(1973-1974)

En fréquence décroissante (en %)

Hommes		Femmes	
Pis-aller	38	Goût pour la profession	50
Goût pour la profession (*)	31	Pis-aller	25
Pis-aller	25	Influence familiale. Promotion	23
Influence familiale. Promotion	25	Divers	2
Divers	6		

(*) Il paraît significatif que le terme «*vocation*» ait complètement disparu dans les réponses de la seconde recherche, alors qu'il avait été fréquemment employé auparavant.

Pour les institutrices, *pis-aller* est devenu le facteur n° 2. Bien que dans les deux études il apparaisse plus souvent côté hommes que côté femmes, son augmentation relative est exactement la même pour les deux sexes. Elle est de 40 % !

Ainsi il est clair que — pour s'en tenir aux chiffres d'une part et au critère strictement social d'autre part — nous ne pouvons espérer intéresser au plus que 50 % des 83,5 % de femmes qui travaillent dans l'enseignement élémentaire soit 41,75 % de l'ensemble des institutrices et 31 % des 16,5 % d'hommes soit 5,12 % des instituteurs.

Encore une parenthèse : notre mouvement, c'est-à-dire à la fois ses formes de travail mais aussi ses productions, outils et éditions, sont-ils adaptés à l'accueil des institutrices, à l'esprit et aux normes de leur travail dans cette proportion de 8 sur 10 ?

Mais encore faut-il savoir que parmi ceux qui sont «*entrés dans la carrière*» de leur plein gré, beaucoup en sont revenus ! Voici donc le résultat des réponses à la question :

— *Etes-vous actuellement satisfait(e) de votre profession ?*
(en %)

	1953-1954		1973-1974	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
Oui	51	72	34,5	41
Oui, mais (oui et non)	35	21	35,5	37
Non	14	7	30	22

«*Ce qui saute aux yeux, en comparant globalement les tableaux d'une époque à l'autre, c'est l'augmentation spectaculaire chez les hommes comme chez les femmes des réponses négatives.*»

En ce qui concerne les hommes, dans un intervalle d'une vingtaine d'années, le pourcentage des insatisfaits a plus que doublé (de 14 % à 30 %). Corrélativement le pourcentage des satisfaits a considérablement diminué (de 51 % à 35,5 %). Seuls les pourcentages des réponses mitigées sont restés à peu près les mêmes (35 % et 36,5 %).

Les réponses négatives des institutrices n'ont pas seulement doublé comme celles de leurs collègues hommes, elles ont plus que triplé (de 7 % à 22 %). Tout en restant inférieures à celles des hommes. Corollairement, leurs réponses positives ont diminué presque de moitié (de 72 % à 41 %).

L'éveil de l'esprit critique des enseignantes se manifeste non seulement par l'expression de leur nette insatisfaction, mais également par une augmentation considérable des réponses mitigées (de 21 % à 37 %).

D'une façon générale, l'écart entre les réponses masculines et féminines, tout en subsistant, a sensiblement diminué.»

«*l'âge des enquêtés a également une nette influence sur leur réponse.*»

La satisfaction professionnelle de trois générations d'enseignants élémentaires (hommes et femmes)
(en %)

	De 20 à 35 ans		De 35 à 50 ans		+ de 50 ans	
	Oui	32,5	42	50		
Oui, mais	42,5	36,5	24,5			
Non	25	21,5	25,5			

Comme on pouvait s'y attendre, moins d'un tiers des jeunes se dit satisfait de son activité professionnelle. Critiques qui tiennent à ce

(suite p. 29)

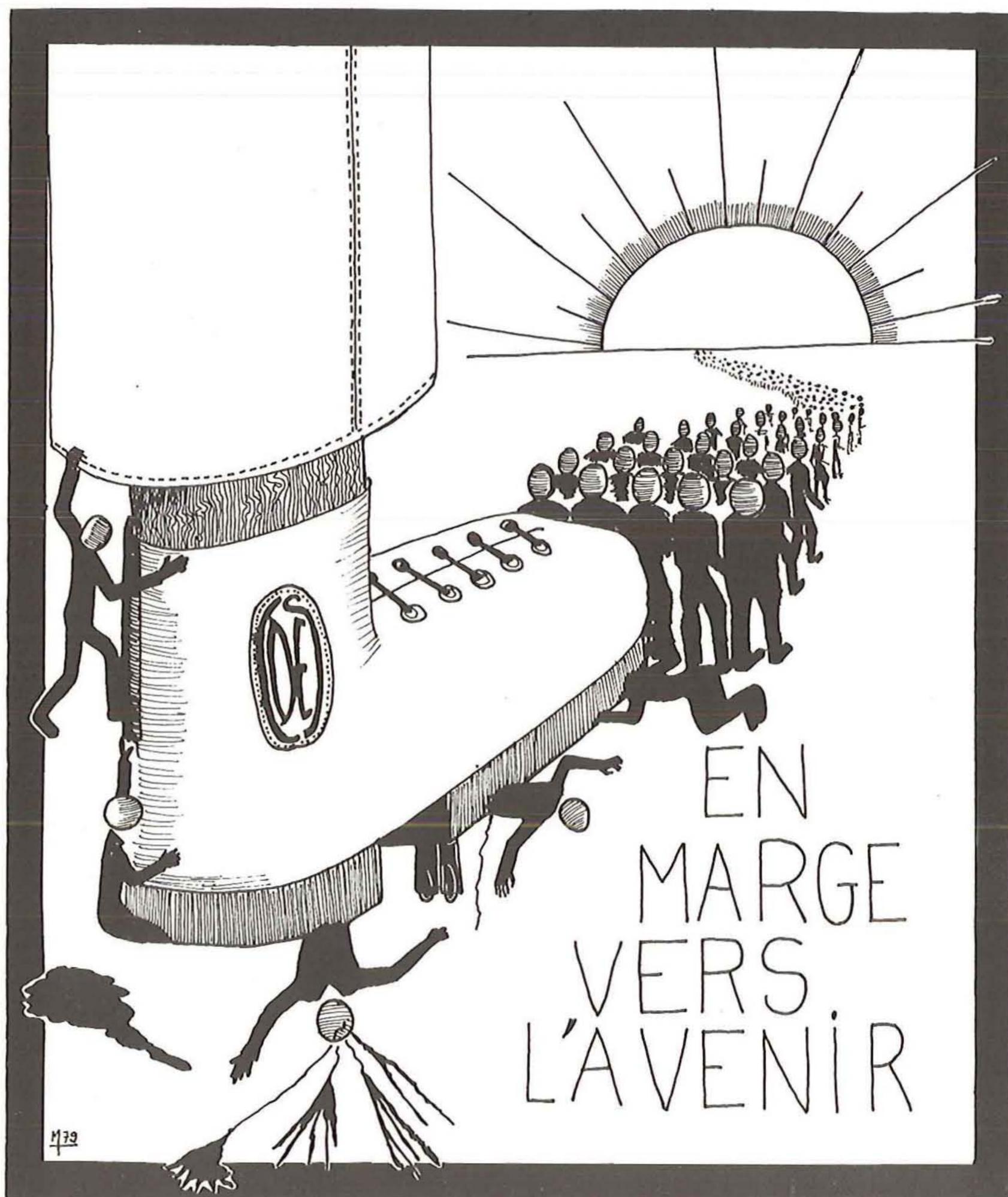
Les Dossiers Pédagogiques de

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'École.

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'indécemment dans un lieu où, c'était connu, l'École 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'École, 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'École !

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'École, 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'École 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'École, 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'École, 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.

ACTUALITES

de L'Éducateur

BILLET



ABÊTIR OU ÉVEILLER ?

C'était pendant les vacances.

J'avais emporté à la montagne mon récepteur radio pour ne pas perdre tout lien avec le monde. Je n'écoute habituellement que France Musique ou France Culture, mais pour mon malheur, la modulation de fréquence arrive difficilement dans la lointaine vallée des Alpes où j'étais.

J'ai donc changé d'ondes et fait le tour des stations que j'entendais bien. Trop bien... Surpris d'abord, j'ai ensuite prêté l'oreille, puis exploré systématiquement... pour bien mesurer l'étendue du désastre !

J'avais oublié. J'ai reconnu — et découvert... — les jeux et concours, la chasse aux bons conducteurs, la publicité et le reste. Etait-ce là des émissions de «variétés», elles qui avaient pour caractères communs l'uniformité et la platitude, quand ce n'est pas la démagogie et le manque de respect aux auditeurs ?

Puis j'ai appuyé sur le bouton, au bénéfice du bruit du torrent. Et je me suis demandé : mais pour qui cette salade radiophonique ? La réponse est simple : pour des gens à peu de choses près comme vous et moi, des gens avec qui j'ai longtemps vécu et discuté dans les villages et dans les villes où j'ai travaillé...

Là, quelque chose n'allait plus : tous ces gens, de quelque condition ou âge qu'ils soient, étaient porteurs de quelque chose qui les différenciait, de quelque chose qu'il fallait laisser longtemps se chercher et quelques fois aider à venir mais qui rendait chacun unique, porteur d'une expérience passionnante, parfois terrible, de cette part qui fait le prix et le sens de la communication.

Niée, cette part, sous le rabot de la bêtise mise en ondes.

Alors je me suis mis à rêver d'une radio, mieux, de radios qui sauraient rendre curieux, confiants, qui feraient vraiment rire ou pleurer, qui considéreraient ceux qui écoutent comme capables de comprendre, de parler aussi et de poser des questions, de témoigner.

Oh, je sais, ce n'est pas fait pour ça la radio aujourd'hui, tant il est vrai qu'il est facile de dire de celui à qui l'on n'a jamais fait manger que de la bouillie, qu'il n'aime pas la soupe où l'on reconnaît les légumes !



Qu'est-ce que cela a donc à voir avec la pédagogie qui nous occupe ?

Cette chose toute simple : que la pédagogie qui nous intéresse, même dans les conditions les plus inconfortables, ça peut au moins être ce moment où quelqu'un se trouve dans un regard qui ne le nie pas, qui lui dit : tu existes. A partir de quoi il peut grandir, entier, pour lui et pour les autres.

Mais c'est comme la modulation de fréquence, ça ne passe pas facilement partout...

M.P.

CHANTIER B.T.

Je me propose de réaliser un projet



• Intitulé : NOTRE CINÉMA A NOUS.

• Mon nom et mon adresse : Claude CURBALE, école Aérogare M II, 11 route de Grenade, 31700 Blagnac.

• L'idée de la réalisation vient de : Intérêt personnel + vide à combler dans la collection B.T.J. d'où album et échanges avec les correspondants.

• Le plan de la brochure est à peu près celui-ci : On traite surtout de cinéma d'animation :

1. Du cinéma pourquoi ?
2. Textes.
3. Décors.
4. Personnages.
5. Titres + FIN.
6. Eclairage + statif.
7. Comment on fait.
8. Pourquoi ça bouge.
9. Mouvement continué.
10. La caméra.
11. Pourquoi on ne voit pas nos mains.
12. Envoi au labo.
13. Montage visionneuse.
14. Montage colleuse.
15. Projecteur.
16. Cinéma réel.
17. Pixillation (animation de personnages vivants).
18. Cinéma sans caméra.
19. Sonorisation.
20. Bonheur + joie.

• Avec ce sujet, je me propose principalement de :

- raconter notre «aventure»,
- d'ouvrir des pistes.

• Niveau de la brochure : C.E.1.

• Age des lecteurs : 7 à 10 et plus.

• Les problèmes auxquels je me heurte et par conséquent l'aide que je sollicite : Pas de problèmes particuliers si ce n'est celui de la mise en page.

Je possède textes + albums + questions des correspondants et nos réponses + photos noir et blanc + diapos couleur 4,5 x 6.

Je possède également :

- B.T. 503 Le petit opticien,
- B.T. 703 Le dessin animé,
- S.B.T. 283 Réalise un dessin animé,
- S.B.T. 387 Le cinéma d'animation,
- Educateur n° 4 du 1-11-70 (Dubroca).

• Manuscrit à Cannes : vers décembre 79.

Je me propose de réaliser un projet



• Intitulé : LE VILLAGE ENGLOUTI DU LAC DE CHARAVINES (38).

• Mon nom et mon adresse : Michel VIVIER, école de Poladun, 38137 ; Pierre REY, école de Colombe, 38690 ; Jacques BARON, école de Burcin, 38690.

• L'idée de la réalisation vient de : Proximité des fouilles effectuées à Charavines.

• Le plan de la brochure est à peu près celui-ci :

- Situation du lac.
- Cartes et légendes.
- Vestiges.
- Fouilles (techniques de recherches sous-marines).
- Les trouvailles.
- Vie et mort du village néolithique.

• Avec ce sujet, je me propose principalement d'étudier les techniques de fouille pour en déduire la vie d'un village englouti.

• Niveau de la brochure : B.T.J. / C.M.

• Age des lecteurs : 10 / 11 ans.

• Les problèmes auxquels je me heurte et par conséquent l'aide que je sollicite : Toute personne ayant participé à ces fouilles subaquatiques et possédant photographies...

• Manuscrit à Cannes : décembre 79.



Je me propose de réaliser un projet



• Intitulé : JE NE FAIS PLUS PIPI AU LIT (peut-être).

• Mon nom et mon adresse : Suzon CHARBONNIER, collège F. Bouvier, 38440 Saint-Jean-de-Bournay.

• L'idée de la réalisation vient de : Intérêt personnel.

• Le plan de la brochure est à peu près celui-ci :

- Le récit par un enfant de son expérience (ou plusieurs) : comment c'était, comment ça a passé, impressions...

- Complété par la mère.

- Pourquoi on fait pipi (un peu d'anatomie, les reins, la vessie, et comment, habituellement, on se «retient»).

- L'énurésie : causes possibles.

- Trucs variés, médicaux et autres ; échecs et réussites.

- La prise en charge de soi-même (qu'on ait réussi ou pas).

(Il sera peut-être tout à fait différent car je travaillerai avec une petite équipe intéressée.)

• Avec ce sujet, je me propose principalement d'aider les enfants que ce problème «bloque» en le dédramatisant, d'aider à faire disparaître un tabou et l'idée de «faute».

• Niveau de la brochure : B.T.J.

• Age des lecteurs : tous âges.

• Les problèmes auxquels je me heurte et par conséquent l'aide que je sollicite :

- Je n'ai pas encore réussi à obtenir une aide précise de médecins. J'ai des pistes mais je voudrais les multiplier pour avoir différents points de vue.

- L'illustration est difficile. Qui a des idées ?

• Manuscrit à Cannes : février 80.

Suite des articles de L'Éducateur n° 2, p. 14.

A propos des B.T. «HISTOIRE DE...»

Réactions de P. Guibourdenche et et M.-F. Puthod :

Nous sommes tout à fait d'accord avec toutes les remarques faites à propos des B.T. «Histoire de...». Il est effectivement toujours délicat de traiter l'histoire de façon diachronique, sans tomber dans une simple énumération des techniques, ignorant les conditions économiques et sociales et politiques. C'est pourquoi les enseignants d'histoire français n'ont jamais suivi les propositions qui avaient été faites par les historiens belges d'étudier, comme eux, l'histoire par thèmes. Dans les B.T.,

même ce «défaut» est encore plus poussé si l'on considère qu'un même thème, l'agriculture, est morcelé lui-même en histoire de l'attelage, du battage, de la charrue, du pain, etc.

Actuellement les programmes nouveaux de sixième et de cinquième comportent une histoire diachronique au choix : par exemple, l'histoire de l'agriculture, histoire des transports : avantagés évidemment :

- Introduction d'une histoire des civilisations au niveau du quotidien, pour elle-même si je peux m'exprimer ainsi, dégagée des «états» et des «hommes politiques».

- Dans une étude diachronique on peut faire apparaître des différences de rythmes dans le développement ; un développement n'est pas linéaire : il comporte des temps forts et des pé-

riodes de stagnation ; d'où la nécessité de faire intervenir des éléments économiques, politiques, sociaux pour expliquer ces différences de rythmes : d'où l'interférence du synchronique et du diachronique.

Mais l'économique, le social et le politique expliquent aussi les différences d'une région à l'autre.

Ne peut-on alors concevoir de nouveaux découpages ? Exemple, pour une «Histoire de l'agriculture» on pourrait faire intervenir les techniques, les rapports et les forces de production, par tranches de temps et d'espace... Nous n'avons, personnellement, pas tellement envie pour l'instant de nous plonger dans ce problème de l'agriculture : une équipe devrait être constituée pour cela.

Mais nous nous proposons de travailler dès maintenant par contre sur «L'histoire de l'écriture» : nous disposons d'une exposition récente sur ce thème, travaillée par des élèves, et d'idées encore vagues mais appelées à être développées.

«L'histoire de l'écriture», B.T. n° 22 énumère les différents types de signes utilisés dans le temps et l'espace. Il faudrait peut-être alors distinguer l'écriture symbole et l'écriture outil et insister sur la valeur de pouvoir que donne l'écriture :

- Rapport écriture et pouvoir politique, ex. :
 - en Egypte : rôle et pouvoir du scribe ;
 - opposition droit coutumier - droit écrit ;
 - complexité de l'écriture chinoise : monopole des mandarins ;
 - généralisation de l'écrit par l'imprimerie : domination d'une classe sociale : la bourgeoisie.

- L'écriture accès à la liberté : lire et écrire comme prise de pouvoir ; alphabétisation généralisée et ainsi expression de ses opinions et pouvoir sur l'information ; défense de ses droits par l'écrit, face à l'arbitraire (ex. : chartes rurales et urbaines au Moyen Age...).

- Mais aussi enfermement dans une structure mentale : exemple la lecture de gauche à droite, de bas en haut dans la civilisation occidentale, utilisée à notre insu par les images publicitaires ; destruction des cultures des autres civilisations : introduction de notre mode de pensée par notre «image» (issue de la Renaissance en même temps — tout se tient).

- Ruine de la tradition orale (cf. les griots africains), de la valeur de la parole donnée...
 - Hypertrophie d'un sens, la vue, sur les autres : perte de l'appréhension globale des faits.
 - Langue figée par l'écriture (cf. le français).

Nous demandons des idées nous aussi, d'autres qui voudraient travailler avec nous : il faudrait pouvoir se retrouver quelques jours...

A propos de l'Histoire de l'éclairage, quelques idées décousues : dans chaque cas ou presque, se demander :

- quel éclairage ?
- pour quoi ? à quoi sert cette lumière ?
- rôle économique donc social ;
- Pour qui ! qui se sert des différents éclairages ?
- comment ?

Donc on verrait les inventions, les permanences, les répartitions sociales et spatiales.

Une fiche ou des fiches techniques seraient utiles pour savoir comment produire sa propre électricité... mais aussi pour connaître les contraintes imposées par le monopole de l'E.D.F...

P. GUIBOURDENCHE

✱

Réactions de Marc et Raymonde Lebeau, Claude Lapp, Jean-Claude Effroy :

Nous sommes absolument d'accord avec tout ce qui a été écrit sur la réédition de ces «Histoires de...». Nous partageons les réticences sur la conception diachronique de l'histoire et en ce qui concerne la réédition des «Histoires de...», il ne s'agit pas simplement d'une remise au goût du jour et d'une réactualisation des B.T. de Carlier.

Ces B.T. doivent avoir une conception différente.

- Les «Histoires de...» ne doivent pas être une énumération, une évolution (?) de techniques.

- Il faut essayer d'éviter le point de vue partiel limité à la France et à la civilisation occidentale des B.T. de Carlier.

- Ces anciennes B.T. ont aussi un côté «survol encyclopédique» qu'il faudra éviter même si c'est difficile avec l'histoire diachronique.

- Il semble important que les «Histoires de...» posent à propos du sujet choisi des problèmes. Les réflexions déjà exprimées semblent assez élaborées et claires pour servir d'orientation, en particulier la nécessité de faire intervenir les conditions sociales, économiques et politiques.

Pierrette Guibourdenche et Marie-France Puthot se proposent de travailler sur «Histoire de l'écriture». Elles ont, semble-t-il, des matériaux, et ont déjà pas mal réfléchi au problème. Je suis tout à fait d'accord avec les orientations qu'elles se proposent en particulier les rapports de l'écriture et du pouvoir. Pierrette et Marie-France demandent des idées et également des travailleurs. Si nous avons des idées de notre côté sur l'écriture, nous les leur transmettrons. Si nous connaissons des copains intéressés, nous les mettrons en rapport. Je vais faire un mot pour *L'Éducateur* et *La Brèche* pour annoncer les travaux de ce chantier et demander des contributions éventuelles. Mais dès à présent, je crois qu'elles peuvent se mettre au travail et nous leur souhaitons bon courage.

Quant à nous, nous avons commencé cet après-midi, à réfléchir sur «Histoire de l'urbanisme». Les problèmes ne manquent pas. Nous allons continuer à réfléchir chacun de notre côté en se documentant sérieusement. Nous poserons aussi le problème devant nos classes afin de déterminer plus clairement les questions et les besoins des élèves. Nous nous retrouverons prochainement et nous nous assignerons alors des directions de travail plus précises. Je vous les communiquerai afin de connaître vos réactions, critiques, suggestions qui pourront nous éclairer.

M. LEBEAU

NOUVELLES PERSPECTIVES DE TRAVAIL

Au départ la refonte des premières B.T. a été décidée dans l'optique d'une édition dans la collection B.T. Mais depuis le C.A. de la B.T. a envisagé différents problèmes :

- l'abonnement B.T. compte quinze numéros par an parmi lesquels un quart d'histoire et comme on ne peut pas publier seulement des histoires de... ça reporte la refonte totale au-delà de l'an 2000 ;

- plus on attendra, et notamment si certaines B.T. sont remaniées et modernisées, plus les autres paraîtront dépassées ;

- si on abandonne la conception émietlée, critiquée notamment pour l'histoire de l'agriculture par P. Guibourdenche, le sujet ne tiendra pas en une trentaine de pages, ou alors il faudrait un train de B.T. se suivant, ce qui nous ramène au premier problème.

La seule solution qui semble cohérente, c'est d'ajouter aux quelques refontes pouvant s'intégrer sans difficultés dans l'abonnement, une série d'albums B.T. «Histoire de...» qu'on pourrait au besoin multiplier s'il y a des travailleurs pour les produire et suffisamment d'acheteurs pour les écouler. Si nous éditons en grand format (celui des deux albums Papillons parus fin 78), rien ne nous oblige à prévoir un nombre de pages identique selon les sujets, ainsi nous n'aurions pas de carcan technique dans l'élaboration, nous bâtirions chaque album en fonction du sujet, avec le nombre nécessaire de pages, le prix différent n'étant pas un obstacle.

Trois sujets ont été proposés : l'éclairage, l'écriture, l'urbanisme. Nous pouvons commencer à travailler dans cette perspective. J'accepte de coordonner ce chantier Albums «Histoire de...», en liaison bien sûr avec le chantier B.T. Histoire.

Je propose que la réflexion sur l'élaboration de nos projets se fasse publiquement comme nous venons commencer à le faire, ceci pour plusieurs raisons :

1) Cela nous amènera à parler plus souvent d'histoire à l'I.C.E.M. En effet depuis les circulaires sur l'éveil, on semblait escamoter les problèmes historiques, ce qui est peut-être souhaité par le pouvoir (qui n'aime ni l'histoire ni la philo) mais qui serait dommageable à la formation des enfants.

2) C'est le seul moyen de produire un outil utilisable à la fois au C.M. et au 1^{er} cycle. Je ne crois pas que ce soit impossible, l'important est d'obtenir les points de vue des uns et des autres, non pas en fin de parcours mais au cours de notre cheminement.

3) Cela donnera la possibilité à des camarades de participer à une partie du projet sans prendre en charge l'ensemble. Je suis certain que des copains possèdent des éléments utilisables, parfois simplement des références de textes ou d'illustrations qui nous aideraient beaucoup, surtout si nous voulons traiter assez largement le sujet. Prochainement je lancerai des appels dans ce sens sur l'histoire de l'éclairage.

Je suis persuadé que le débat qui est engagé devrait nous permettre, si nous le menons à bien, de produire quelque chose de vraiment original, un regard sur l'histoire des civilisations qui ne soit ni une compilation encyclopédique, ni un survol superficiel mais un éclairage, simple sans être simpliste, sur notre vie quotidienne et ses racines culturelles.

Mais pour tenir ce pari, il nous faut le maximum de réactions, même si vous n'êtes pas des spécialistes de l'histoire, car vous êtes tous des spécialistes de la vie quotidienne, avec les enfants et les adolescents. A suivre donc.

M. BARRÉ



Histoire de l'écriture

Pour préparer un album B.T. «HISTOIRE DE L'ÉCRITURE» A quoi sert l'écriture ?

Nous proposons de réaliser un album B.T. sur l'histoire de l'écriture (type album B.T. sur les papillons). Ce travail n'entend pas simplement réactualiser l'ancienne B.T. n° 22, mais tente une étude plus exhaustive des rapports de l'écriture aux sociétés, à leur économie...

PERSPECTIVES DE L'ÉDUCATION POPULAIRE

**ouvrage rédigé par un collectif I.C.E.M.
vient de paraître dans la petite collection Maspéro**

Cinquante ans après les premières analyses de Freinet, qui peut nier l'endoctrinement idéologique par l'école, et ce qui le caractérise au-delà de l'entreprise de sélection :

- la domination de l'ennui, l'effort imposé sans perspectives,
- le renoncement à tout plaisir,
- le culte de l'obéissance à tous les niveaux,
- l'expression bloquée, l'échange avec les autres interdit,
- l'esprit critique étouffé par le dogmatisme,
- l'individualisme exacerbé par la sélection et la concurrence.

Se limitant pour l'essentiel aux réformes de structures, aux revendications pour de meilleures conditions de fonctionnement et à la démocratisation de l'accès aux sections supérieures, les slogans et les projets politiques à propos de l'éducation entretiennent trop souvent l'ambiguïté et les mythes.

De la soumission quotidienne à un système éducatif qui favorise, à travers l'oppression des jeunes, la reproduction des rapports sociaux de domination et d'exploitation, au mythe entretenu de l'égalité des chances, on retrouve la même bonne conscience de la majorité des adultes, enseignants ou non.

On peut s'indigner, mais des enfants et des adolescents objets, conformes et muets, c'est confortable n'est-ce pas ?

L'école, demain... Pourquoi demain ?

Ce livre, témoignage d'une autre vision de l'enfance, d'une autre pratique éducative, est un outil de dialogue pour tous ceux qui refusent la complicité et l'attentisme, et dont le combat quotidien pour une autre éducation s'inscrit dans une perspective politique et sociale.

Trois parties composent ce livre :

I. - Analyse du système éducatif actuel.

1. Education et société.
2. Les échecs scolaires.
3. Le mythe de l'égalité des chances et l'illusion du soutien.

II. - Les orientations fondamentales de nos pratiques éducatives.

Droits et besoins des enfants et des adolescents ; une éducation par la réussite ; une éducation du travail ; le respect de l'identité personnelle et de la diversité ; le besoin de s'exprimer librement et de communiquer ; la responsabilité coopérative ; un autre mode d'appropriation des savoirs ; l'analyse critique du réel ; une autre conception des programmes et des contrôles ; d'autres techniques et d'autres outils pédagogiques.

III. - Stratégie et revendications.

1. Eléments d'une stratégie.
2. Revendications de l'I.C.E.M. pour une éducation populaire.
3. Au-delà des revendications, mener une action quotidienne à la mesure de nos exigences.

**Achetez-le, faites-le connaître,
diffusez-le, organisez des réunions-débats autour de ce livre.**

**Adressez vos commandes à la C.E.L.
B.P. 282, 06406 CANNES CEDEX**

Ce livre a nécessité quatre années de travail. Il a été élaboré grâce à la collaboration de nombreux militants et groupes de travail de l'I.C.E.M. Il synthétise les grandes orientations actuelles du mouvement.

Il est issu de *L'Éducateur spécial* d'octobre 78 dont le contenu a été remanié, complété en fonction des critiques et apports nouveaux. Il devra être suivi d'un second tome : *Pratiques d'éducation populaire*.

UNE BIBLIOGRAPHIE I.C.E.M. pour approfondir certains développements de *Perspectives de l'éducation populaire*

Cette bibliographie sommaire signale des dossiers ou des ouvrages qu'on pourra se procurer à la C.E.L. (B.P. 282, 06406 CANNES CEDEX) ou en librairie.

ABRÉVIATIONS :

B.T. : Bibliothèque de Travail.
B.T.R. : Bibliothèque de Travail et de Recherches (pour les maîtres).
D.P. : Dossier pédagogique.
B.E.M. : Bibliothèque de l'École Moderne.
Doc. I.C.E.M. : Document de l'I.C.E.M.

Généralités :

— D.P. 134 : *Premiers regards sur la pédagogie Freinet*, C.E.L.
— C. FREINET : *Pour l'école du peuple*, Maspéro.
— E. FREINET : *Naissance d'une pédagogie populaire*, Maspéro.
— Collectif I.C.E.M. : *La méthode naturelle : La langue (1), Le dessin (2), L'écriture (3)*, Marabout.

Les droits et les besoins des enfants et des adolescents :

En préparation : ouvrage à paraître, Casterman.

Une éducation du travail :

— C. FREINET : *L'éducation du travail*, Delachaux et Niestlé.

Une éducation par la réussite :

— Doc. I.C.E.M. : *Aspects thérapeutiques de la pédagogie Freinet*, C.E.L.
— B.T.R. 30 : *Réduquer avant d'éduquer ?* C.E.L.
— B.T.R. 13 : *Des moments privilégiés. Une pédagogie sensible à l'école maternelle*, C.E.L.
— B.T.R. 12 : *Pratique de la pédagogie Freinet et affectivité*.

Le besoin de s'exprimer librement et de communiquer :

— J. GONNET : *Le journal et l'école*, Casterman.
— P. CLANCHÉ : *Le texte libre, écriture des enfants*, Maspéro.
— I.C.E.M. : *Les enfants dessinent aussi*, C.E.L.
— I.C.E.M. : *Constructions et sculptures d'enfants*, C.E.L.
— B.T.R. 22 : *Fonction équilibrante du dessin libre*, C.E.L.
— D.P. 88 : *Arts plastiques et graphiques au second degré*, C.E.L.
— *Poèmes d'enfants - Poèmes d'adolescents - Comme je te le dis*. 3 ouvrages parus chez Casterman.
— D.P. 91-92-93 : *Musique libre*, C.E.L.
— D.P. 30-31 : *L'emploi des moyens audio-visuels*, C.E.L.
— D.P. 96 : *La correspondance naturelle*, C.E.L.
— En préparation : ouvrages sur l'expression poétique, le texte libre.

Une autre appropriation des savoirs :

— C. FREINET : *Essai de psychologie sensible (I)*, Delachaux et Niestlé.
— B.T.R. 18 : *Dans les traces du tâtonnement expérimental*, C.E.L.
— B.T.R. 25 : *Des perspectives du tâtonnement expérimental*, C.E.L.

— P. LE BOHEC : *Rémi à la conquête du langage écrit*, 4 tomes.

— B.T.R. 23 : *Parcours mathématique*.
— D.P. 56-57-58 : *Mathématique libre au C.E.2*.
— Collectif I.C.E.M. : *Pour une méthode naturelle de lecture*, 2 tomes à paraître chez Casterman (février 80).

La responsabilité coopérative - Equipes pédagogiques :

— Doc. I.C.E.M. : *Vers l'autogestion*, C.E.L.
— B.E.M. 15 : *Les plans de travail*, C.E.L.
— D.P. 120 et 121 : *Les équipes pédagogiques*, C.E.L.
— Collectif I.C.E.M. : *Les équipes pédagogiques. Caprice ? épouvantail ? ou panacée ? Non ! outil de rupture*. A paraître chez Maspéro (janvier 80).

L'analyse critique du réel :

— B.T.R. 21 : *L'enseignement des sciences*, C.E.L.
— B.T.R. 31 : *Des enfants qui recherchent*, C.E.L.
— D.P. 38 : *Méthode naturelle en histoire-géographie*.

Des outils documentaires :

— Encyclopédies B.T.J. (6-10 ans), B.T. (10-15 ans), B.T.2 (à partir de 15 ans), B.T.Sonores (1 disque - 12 diapositives - 1 livret), Supplément B.T. (textes, maquettes, expériences...), D.S.B.T. (documents sonores - disques), C.E.L.
— Dossiers pédagogiques 100 : *Comment nous utilisons la B.T.* et 119 : *La documentation audiovisuelle*, C.E.L.
— B.E.M. 33-34 : *Le fichier documentaire*, C.E.L.
— *Pour tout classer* : dictionnaire pour classer les documents par la classification décimale simplifiée, C.E.L.

Revue de l'I.C.E.M. :

L'Éducateur (15 numéros par an) : comptes rendus d'expériences, confrontations, essais de synthèse, exposés de techniques de travail, notes de lectures, dossiers pédagogiques, etc.
— *La Brèche au second degré* (10 numéros par an) : à un niveau très pratique, *La Brèche* parle de l'application de la pédagogie Freinet au C.E.S., lycée, C.E.T. dans toutes les matières.

— *Art enfantin et créations* : l'expression libre dans tous les domaines : dessin, peinture, céramique, sculpture, chant, musique, danse, art dramatique, poésie... (4 numéros par an).

— *Encyclopédie B.T.* (voir plus haut).

— *J. magazine* : le magazine des jeunes enfants (5-8 ans), 32 pages d'histoires, de textes documentaires, rubriques construction, jeux, cuisine, recherches, bandes dessinées. Composé à partir de productions d'enfants (10 numéros par an).

Pour tout renseignement complémentaire, demander à la C.E.L. (adresse en tête de la bibliographie) son catalogue général ou ses catalogues spécialisés (documentation pour les maîtres - Encyclopédie B.T. - Travail individualisé - Journal scolaire - Art enfantin - Activités manuelles - Expression musicale - Pour le second degré).

Abonnements au revues : P.E.M.F., B.P. 282, 06403 CANNES CEDEX.

Nous soumettons à votre critique, à vos suggestions, l'état actuel de notre réflexion. Avant de poursuivre nous attendons votre collaboration sur les différents points soulevés.

• Les types d'écriture :

Pictogrammes, idéogrammes, écritures syllabiques, écritures alphabétiques, sens de la lecture, calligraphie, typographie, outils et supports. Cette succession n'est ni diachronique ni chronologique : les différents types d'écriture ne s'apparentent pas systématiquement selon des liens historiques ou géographiques.

• A quoi sert l'écriture ?

— Comment font les gens qui n'ont pas l'écriture ?

— Je lis quoi ? pourquoi ? Apprentissage, information, connaissance de mes droits, conservation de la mémoire, analyse, enrichissement individuel et collectif, pouvoir de critique.

— J'écris quoi ? pourquoi ? Expression, communication, échange, reconnaissance de moi en tant que personne.

— Le pouvoir et l'écriture : pouvoir économique (gestion...), l'écriture et le pouvoir religieux.

• Les limites et contraintes de l'écriture :

— C'est «vrai» parce que c'est écrit.

— Le pouvoir de l'écrivain, par sa notoriété.

— Pouvoir politique : pouvoir de la classe dominante (scribe, mandarin, bourgeoisie...), pouvoir sur les analphabètes (par le pouvoir dominant, colonisateur, employeur...), la censure.

— Pouvoir religieux : le dogme.

— Implications écriture-structures mentales : atrophie de la mémoire et des sens en dehors de la vision, structuration de l'esprit dans un sens déterminé (sens de la lecture, logique grammaticale...)

On peut envisager d'évoquer en conclusion : «Pourquoi on n'écrit plus ?» «Pourquoi on publie tant ?»

Qui veut travailler dans l'équipe ?

Envoyez suggestions et documents à **Pierrette GUIBOURDENCHE**, 17 avenue Jean Perrot, 38100 Grenoble.

Quelques notes pour préparer un album B.T. «HISTOIRE DE L'URBANISME»

La B.T. de Carlier s'en tient aux aspects techniques du problème : voirie, égouts, adduction d'eau et de gaz, mais ce n'est pas l'essentiel de l'évolution d'une ville.

A mon avis une histoire de l'urbanisme devrait apprendre à lire sa ville, à découvrir les traces d'époques précédentes, à retrouver et à comprendre les changements intervenus.

Carlier commence au Moyen Age. C'est oublier que de nombreuses villes ont un passé gallo-romain qui mérite une étude. Il n'est pas de région où on ne trouve des vestiges de l'antiquité mais c'est bien sûr à partir de Glanum, Arles, Nîmes qu'on peut retrouver l'urbanisme antique.

Voici à mon avis les points saillants que pourraient faire ressortir une histoire de l'urbanisme.

1) **La ville antique** qui avait trouvé des solutions, oubliées par la suite, à un certain nombre de problèmes d'urbanisme (circulation, égouts et adduction d'eau, services publics, immeubles collectifs).

2) **Au Moyen Age**, la ville ceinturée de remparts en fonction desquels s'organise l'urbanisme. Là encore il en reste presque partout des vestiges. Noter la recherche des protections naturelles (les villages perchés, l'utilisation des fleuves, des îles). Puis peu à peu les faubourgs débordent la ceinture de remparts, la ville s'étend sur l'autre rive. Observer le regroupement des corporations par quartier ou par rue. On en trouve de nombreuses traces encore maintenant. A part les ghettos, les villes mélangent les classes sociales : des types d'habitats différents se côtoient dans un même quartier (hôtel particulier, couvent, échoppes et ateliers). Observer également l'influence de la vie communale (l'hôtel de ville, le beffroi) ; certains marchés n'ont pas changé d'emplacement depuis le Moyen Age ou bien très récemment (Halles de Paris, vieux marché de Rouen).

3) **Sous l'ancien régime**, on retrouve la même cohabitation des hôtels particuliers et des maisons modestes : boutiques et échoppes surmontées de logement. Des efforts pour décongestionner (les places, les mails, les promenades).

4) **Au XVIII^e siècle**, on assiste à la multiplication de résidences plus aérées dans les lieux campagnards périphériques qui deviendront **quartiers résidentiels** (voir pour Paris : Chaillot, Passy, Neuilly), ce glissement s'accélèrera au XIX^e s. et se généralisera dans toutes les villes.

5) **Au XIX^e s.**, l'urbanisme est marqué par deux révolutions :

a) **Les percées de boulevards** dans toutes les villes pour rénover les quartiers, faciliter la circulation et permettre le quadrillage anti-barricade. Ces opérations facilitent la spéculation. C'est la multiplication des «immeubles de rapport».

Malgré le regroupement des plus riches dans les beaux quartiers, ailleurs subsiste une certaine cohabitation des classes sociales en couches superposées :

— au rez de chaussée, boutiques et échoppes, plus tard la loge du concierge qui a souvent une autre activité professionnelle ;
— au premier étage (l'étage noble au grand balcon), la bourgeoisie aisée ;
— puis en dégradé jusqu'aux mansardes et chambres de bonnes.

b) La création des **cités ouvrières** autour des fabriques : des maisons toutes pareilles accolées. Bientôt s'installe une ségrégation de l'habitat. Par exemple, dans les mines, chaque catégorie a sa cité : ouvriers, employés, ingénieurs.

Noter également au XIX^e s. la création des gares et les remaniements que cela provoque.

6) **Le début du XX^e** est marqué par les cités jardins et le développement des banlieues dortoirs sans vie, sans activités.

Certains urbanistes essaient de proposer des solutions nouvelles (la cité radieuse de Le Corbusier).

7) **Après la deuxième guerre mondiale**, à cause des destructions et de la crise du logement, se multiplient les immeubles puis les grands ensembles. Les propositions des urbanistes des années 20 et 30 sont ramenées à l'entassement des cages à poules.

La spéculation et les attributions prioritaires accélèrent la ségrégation non seulement des classes sociales (cités d'urgence, H.L.M.,

I.L.N., standing) mais par âges (jeunes ménages, troisième âge). Noter la reconquête des centres-villes par les riches qui les avaient abandonnés (immeubles rénovés ou quartiers remodelés).

Noter ces derniers temps les grandes percées de rocadés, voies rapides, etc. qui ont pris la relève des boulevards du XIX^e.

Noter également la transformation en parking de la plupart des places que, dans certains cas, on tentera de reconquérir par la création de parkings souterrains.

On pourrait également observer l'évolution au cours des siècles de certaines fonctions sociales, par exemple :

— les déplacements de certains édifices publics (hôtel de ville, préfecture, université, hôpital, etc.) ;

— la transformation des citadelles, casernes désaffectées en bâtiment administratif, logement collectif ou leur destruction ;

— l'évolution du rôle des places :

- * place marché au M.A.,
- * place architecturale sous l'ancien régime,
- * place plaque tournante au XIX^e s.,
- * place parking,
- * place piétonnière plus récemment ;

— L'évolution des jardins publics :

- * jardins privés de personnages riches devenus lieux publics,
- * les espaces boisés suavecgardés par l'urbanisation,
- * les mails, cours, quinconces,
- * les jardins botaniques du XIX^e s. avec serres,
- * les espaces verts actuels : quelques arbres sur une pelouse,
- * à la limite la dalle de béton couverte d'une pellicule de gazon (la Défense), à bientôt le plastique.

Bien sûr, tout ce que dit Carlier dans la B.T. n° 19 peut trouver place également, mais ça ne me paraît pas l'essentiel du problème si on s'est donné comme objectif d'aider les jeunes à lire leur ville et à comprendre son évolution.

M. BARRÉ



1^{er} AVRIL 1948

19



HISTOIRE DE L'URBANISME

Pour un album B.T.

«HISTOIRE DE L'ÉCLAIRAGE»

Commentaire en forme d'appel

1) La première et principale source d'éclairage : le soleil.

Il faudrait montrer que toutes les formes d'éclairage ont été pendant très longtemps (et restent dans une large mesure) de simples moyens de remplacement ; la véritable source de lumière étant le soleil. Le rythme des activités humaines est lié à la durée du jour et par conséquent aux saisons. Ce rythme a longtemps prévalu surtout en milieu rural.

• *Malgré le modernisme, quels gens vivent encore au rythme du soleil ? Qui pourrait citer des exemples précis ?*

2) Le regroupement autour du feu.

Dès les temps préhistoriques, le feu a été la lumière de remplacement. Là encore on peut trouver des exemples récents, voire actuels, de regroupement autour de l'âtre.

• *Qui pourrait retrouver des exemples précis, des témoignages, des extraits de livres sur les activités de veillée autour de l'âtre, en diverses saisons, dans différentes régions ?*

Je voudrais montrer l'effet sur la vie sociale de ce regroupement forcé pour profiter de l'unique source de lumière et de chaleur. On travaille ensemble et on échange.

3) La torche.

La première torche fut probablement la branche retirée du feu pour éclairer un endroit plus éloigné, mais c'est tout un art que de fabriquer une torche qui éclaire vraiment.

• *Qui connaît des recettes de fabrication de torches ? Certains en utilisent-ils encore couramment ?*

Par contre il existe de nombreuses survivances dans les fêtes (retraite aux flambeaux).

• *Qui pourrait indiquer les endroits où de telles fêtes utilisent encore de vrais flambeaux ? (Je sais que pour des raisons de sécurité, on évite les flammes ; j'ai vu utiliser des bâtons lumineux, style bâton d'agent de police, il ne reste plus grand chose de la poésie du feu.)*

4) La lampe à huile.

C'est la lampe la plus ancienne et elle n'a pas complètement disparu.

• *Qui aurait un document précis sur la lampe des esquimaux ?*

• *Qui connaît des survivances récentes ou actuelles de la lampe antique ? (Je ne parle pas de la lampe décorative moderne qu'on allume rarement mais de lampes utilitaires en métal ou en terre),*

5) La chandelle.

J'ai des documents du XVIII^e s. expliquant le mode de fabrication, inchangé depuis le Moyen Age.

• *Fait-on encore quelque part des chandelles artisanales en suif ?*

6) Cierges et bougies.

A l'origine, ils sont faits non pas en suif comme la chandelle mais en cire d'abeille blanchie. Je possède la recette ancienne.

• *Qui connaît des fabricants actuels de cierges ? Quelles matières premières utilisent-ils ?*

Il faudrait évoquer l'utilisation de la lumière comme moyen d'adoration religieuse ; les cierges, les veilleuses.

• *Qui a des exemples spectaculaires de cette utilisation en France et ailleurs ?*

• *Je sais qu'en Inde il existe une fête des lumières, qui pourrait me documenter ? Connait-on d'autres exemples ?*

7) La lanterne.

• *Il existe dans de nombreux musées locaux des types de lanternes artisanales en bois, en métal, avec fenêtres de corne, de verre, etc. Qui pourrait m'indiquer des modèles peu connus ?*

• *Même question sur les modes de portage, de fixation sur les véhicules.*

8. L'entretien de la lumière.

Dans les lieux publics il fallait veiller à un renouvellement de l'éclairage.

• *J'aimerais trouver un exemple de contrat d'entretien d'éclairage, par ex. dans un théâtre à l'époque où il fallait renouveler les bougies.*

9) Les lampes élaborées.

Je pense qu'il sera facile de trouver une documentation sur les lampes à verre et mèche circulaire.

• *Je voudrais une notice ou une publicité expliquant pourquoi les lampes à essence (type Pigeon) offrent toute sécurité.*

10) L'éclairage au gaz.

Nous avons tous connu des vestiges de cette forme d'éclairage récente.

• *Existe-t-il encore des réverbères fonctionnant au gaz ?*

• *Je cherche des documents précis sur l'allumeur de réverbères.*

Il faudra citer la lampe à acétylène qui fabrique son gaz au fur et à mesure.

• *Utilise-t-on encore des lampes à acétylène ? Où et pourquoi ?*

11) L'éclairage électrique.

Il faudra citer les techniques (de la lampe à filament au tube fluorescent) mais également parler de l'électrification.

• *Qui aurait des documents sur les initiatives locales d'électrification avant la nationalisation ?*

Je voudrais montrer également les différents aspects de l'utilisation de la lumière : utilitaire, spectaculaire (pour mettre en valeur), rassurante (lumière et sécurité). Les codes lumineux (phares, feux de signalisation).

12) Lumière et économie.

Je voudrais pour terminer montrer que pendant des siècles l'économie allait de soi et qu'elle entraînait des pratiques sociales (par exemple regroupement à la veillée, non pas en situation de spectateurs de la télé mais chacun menant ses activités propres tout en pouvant échanger avec les autres. Récemment les techniques modernes ont rompu ces habitudes de vie.

Il en résulte de multiples contradictions quand on veut économiser l'énergie.

— Ayant dissocié le rythme des activités du rythme solaire, on est obligé de manipuler l'heure légale pour faire des économies (premier changement d'heure en 1916, actuellement décalage de deux heures).

— On invite à économiser individuellement alors que tout est conçu dans un esprit de gaspillage (voir par exemple les commandes uniques de l'éclairage collectif : pour éclairer sur son palier on illumine tout l'immeuble ; les grands magasins, les usines éclairés toute la nuit pour la dissuasion des voleurs, sans parler des vitrines).

• *Qui aurait des idées complémentaires sur cette question ?*

Envoyez vos contributions à Michel BARRÉ, I.C.E.M., B.P. 251, 06406 Cannes Cedex. Merci.

COMMISSION ENSEIGNEMENT SPÉCIAL

Cette commission regroupe des travailleurs de l'enseignement spécial qui travaillent en perf., adaptation, S.E.S., E.N.P., I.M.P., I.M.Pro, H.P., etc.

Elle édite chaque mois la revue *Chantiers* composée par tous les échanges et travaux de ses militants.

Pour prendre contact avec nous, participer à nos rencontres, à la vie de la revue, écrire à Michel FEVRE, 8 rue Sébastopol, 94600 Choisy-le-Roi.

Secteurs de travail en 79-80 :

Nous travaillerons sur plusieurs thèmes, organisés en secteurs animés par des camarades. En particulier : autogestion, vie coopérative en classe et en établissement, formation professionnelle, vie économique, création manuelle,

expression au sens large, lutte contre la ségrégation et remise en cause de l'E.S., organisation de la classe, orthographe, lecture, correspondance, entraide pratique.

Travail aussi sur des chantiers, des questions comme la répression, l'inspection, les conflits, etc.

Liaisons :

Nous échangeons dans le cadre des liaisons horizontales la revue de notre commission *Chantiers* avec les bulletins des départements des régions et les bulletins des autres secteurs de l'I.C.E.M.

Les départements ou secteurs intéressés peuvent nous écrire. Ces échanges sont très fructueux.

Circuits et échanges d'outils :

Nous mettrons en route à la rentrée de 79 des circuits d'outils à trois ou quatre personnes. Outils pour la lecture et l'organisation de la classe notamment.

Rencontres 79-80 et stage national «éducation spécialisée» :

Aux vacances de Toussaint 79, rencontre à Saint-Germain-en-Laye ou ailleurs (région parisienne). Deux thèmes de travail : orthographe et expression au sens large. Inscriptions à Michel FÈVRE.

En juillet ou septembre 80, nous pensons organiser un stage national, sans doute en région parisienne. Les camarades intéressés peuvent nous écrire.

Adresses :

Pour la commission : voir ci-dessus.

Pour la revue *Chantiers* :

— Animation : Philippe et Danièle SASSATELLI, rue Champ Gris, Saint-Martin-des-Champs, 77320 La Ferté-Gaucher.

— Abonnements à *Chantiers* et commandes de dossiers : Bernard MISLIN, 14 rue du Rhin, 68490 Ottmarsheim. Chèques au nom de A.E.M.T.E.S., C.C.P. 915-85 U Lille. Abonnement pour 79-80 : 62 F.

A propos des rythmes scolaires

Il n'est pas de semaines sans que les problèmes de l'éducation ne soient évoqués sur nos antennes nationales. Et l'on va de déclarations en débats, et de débats en «réponses aux questions des auditeurs», réponses données par des gens compétents... cela va de soi.

Les grands absents : les enseignants.

Qui parle des problèmes de l'éducation ? Des administrateurs du ministère ? Parfois oui, mais ce sont surtout les médecins, quelquefois doublement docteurs : docteur en médecine et en psy (exercice à trou, bien connu des enseignants, à compléter convenablement suivant le cas).

Des instituteurs, des professeurs de collèges qui se frottent chaque jour aux vrais problèmes appelés à parler sur les antennes de ce qu'ils connaissent bien ? Non.

Les docteurs savent mieux qu'eux, savent pour eux, où est le bien, où est le mal. Il est vrai que dans notre société où la grande valeur c'est l'argent, les enseignants ne peuvent avoir la grande cote : des gens si mal payés ne peuvent être que sans envergure. C'est sûrement ce que pensent nos hommes de radio... à moins qu'une certaine servilité nécessaire à la réalisation d'ambitions d'un autre ordre ne les pousse, sinon à obéir aux ordres, au moins à plaire aux puissants du moment, ou encore que la nécessité de conserver un taux convenable d'écoute ne les incite à satisfaire un public pour qui le titre de docteur brille plus que celui d'instituteur et puis, il faut bien renforcer l'image de marque du «Grand Sorcier Blanc».

On pourrait prendre pour de bonnes plaisanteries les affirmations de nos doctes personnages si elles ne devaient avoir aucun impact dans le public au détriment de l'image même de l'enseignant. Ne citait-on pas récemment une étude américaine (chacun sait qu'en France il ne se fait rien de valable en pédagogie) montrant que l'heure la plus efficace pour les études est la première heure de l'après-midi. On rirait si ce n'était pas si triste. Et de discourir sur le temps maximum d'attention des élèves, comme si l'intérêt que l'on porte à un sujet ne modifiait pas le temps d'attention, comme si on pouvait fixer ainsi un temps d'attention par avance en dehors des circonstances d'enseignement. Et

de nous servir un flot de certitudes du même genre destinées à montrer qu'il faut réduire les temps des tranches de cours en distribution gratuite et obligatoire et surtout à répartir autrement le temps de travail.

A ce train-là, nous sommes bien partis pour devenir les apothicaires de l'éducation, chargés d'enrober d'un sucre ou d'un chocolat de pharmacien (voilà la revalorisation du salaire qui se pointe) les pilules d'un savoir dont la formule (sacrée) sera élaborée par de doctes docteurs (le plus souvent docteurs en médecine — c'est la seule science qui soit capable d'organiser la santé de l'homme). Soyons sans craintes, il ne s'agira que de mini-pilules à faible dose par crainte des allergies ou des incompatibilités constitutionnelles.

Qui sait si nos médecins (pas tous, ceux et seulement ceux qui se prennent pour des grands manitous) qui n'ont jamais mis le pied dans une classe autrement que comme élèves, dans leur enfance, ne vont pas nous élaborer, dans la droite ligne de la science qui tend à étudier le meilleur moment de distribution des médicaments dans la journée pour la meilleure efficacité, qui sait si des savants docteurs ne vont pas bientôt nous dicter un emploi du temps idéal, 100 % efficace pour l'enseignement du français et des mathématiques... car pour le reste... on s'en fout... c'est pas de première utilité.

On croyait qu'on avait affaire à des gosses bien portants, on nous démontrera bientôt le contraire. Voilà qui va satisfaire les enseignants qui ont des problèmes.

Vive Knock et la médecine pour tout, TOUT !

Souhaitons quand même que notre appel soit entendu, et que nos émetteurs nationaux prennent la peine, tout de même, de réunir des gens d'expérience militant dans différents mouvements tels que l'I.C.E.M. (mouvement Freinet), les G.T.E. animé par Fernand Oury, le G.F.E.N., les C.E.M.E.A., les Francs et Franches Camarades, l'O.C.C.E. et les traditionnalistes qui parleront eux de ce qu'ils connaissent, sans titres ronflants, parce que dans le peuple, ils entendent élever les enfants du peuple, au rang d'hommes du peuple et que c'est leur immense et unique ambition.

Guy GOUPIL

LIVRETS DE MATH SECOND DEGRÉ

La collection «Libre recherche mathématique au second degré» se présente sous trois formes de livrets :

• des livrets témoignages

présentant des documents authentiques de libre recherche vécue dans les classes, ils sont destinés aussi bien au professeur qu'aux adolescents qui peuvent y trouver matière à expérience, à critique, et s'en inspirer, poursuivre la recherche, confronter avec leurs propres travaux. Derniers titres parus :

- 31 Construis des circuits électriques qui répondent (circuits logiques I)
- 32 A la recherche de nouveaux circuits... (circuits logiques II)
- 33 Des éléments pour construire dans l'espace (des polyèdres II)
- 34 Codage avec des bouliers, des bandelettes, des signes (numération et mesures dans d'autres bases)
- 35 Toutes les combinaisons possibles (genèse d'une structure : le simplexe)

• des recueils de fiches de travail incitatrices

pour développer la créativité et favoriser le tâtonnement expérimental de chacun. Derniers titres parus :

- 40 Calculs, graduations, quadrillages, ensembles et relations
- 43 Géométrie sur papiers peints, tapisseries, dessins...

• des recueils autocorrectifs

pour développer l'individualisation et nous libérer de certaines contraintes. Derniers titres parus :

- 39 Addition et multiplication dans \mathbb{R} ; quotient de réels
- 41 Vecteurs géométriques du plan (I) : constructions - calcul vectoriel (addition, multiplication par un réel)
- 42 Equations et inéquations du 1^{er} et 2^e degré (niveau seconde)

Chaque livret : 5,50 F. Adresser les commandes ou demander la liste complète des livrets parus à la C.E.L., B.P. 282, 06406 Cannes Cedex. Tél. (93) 47.96.11. C.C.P. 115-03 T Marseille.

(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 quequette 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 contrecoup, 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 roupète 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.**

(suite de la p. 4)

qu'ils souhaitent trouver et à leur déception devant la réalité quotidienne de l'école. Très souvent, les jeunes ne se trouvent pas bien dans leur peau. La génération d'âge moyen est déjà mieux adaptée ; mais ce sont les instituteurs et les institutrices d'âge mûr qui se disent nettement, le plus souvent, contents de leur sort.»

Ces données sont à rapprocher d'une autre partie du livre, celle consacrée aux interviews. Voici donc les chiffres traduisant les réponses à la question :

L'école élémentaire paraît-elle libératrice pour vous-mêmes ?
(en %)

Oui	29
Non	39,5
Oui et non	30
Divers	1,5

Mais il faudrait encore noter que le contenu des réponses de ceux qui s'estiment satisfaits révèle que la principale motivation réside dans «l'amour des enfants» ! Alors là ! permettez ! ça n'est pas suffisant : «Love is not enough !» et C. Freinet l'a aussi dit et écrit et répété en français ! Pour être quelque peu satisfait, il faut être certes amoureux mais il faut aussi avoir sous la main le catalogue de la C.E.L. : c'est-à-dire de bons outils et de bonnes techniques ! Et un bon apprentissage réalisé dans un cadre coopératif et humain !

Justement ! à propos de la formation : une autre parenthèse concernant «les rapports avec la hiérarchie scolaire» si les enseignants élémentaires, dans leur ensemble — seules des critiques émanent des critiques d'institutrices à l'encontre de leur directeur — s'entendent assez bien avec le patron de l'école, au contraire les rapports avec les inspecteurs sont en général «*plutôt distants, rares et bien souvent tendus*» (p. 99).

Ida Berger professe l'opinion suivante et analyse ainsi la situation :

«Un instituteur d'une quarantaine d'années fait une remarque qui semble être un bilan de ce qui a été formulé auparavant. Il précise :

«Au cours de ma carrière, j'ai connu des inspecteurs qui ont voulu se donner une importance qui, à mon avis, ne leur revient pas. Même si beaucoup d'inspecteurs et d'inspectrices sont bien, le système, lui, ne l'est pas.»

Cette opinion paraît partagée par un certain nombre d'enseignants qui contestent davantage l'institution que ses fonctionnaires.

Cela dit, à la fin du siècle dernier, lorsque l'école laïque, gratuite et obligatoire a été promulguée, l'inspection des enseignants primaires avait un caractère plutôt progressiste. Il fallait contrôler la compétence et la rigueur laïque des nouveaux instituteurs. Mais surtout dans les régions «bien-pensantes», étant donné la pression des curés et d'une grande partie de la population, ce n'était pas tâche aisée pour les nouveaux maîtres et, en particulier, pour les nouvelles maîtresses d'imposer la nouvelle conception de l'école (*) : les inspecteurs venaient bien souvent en aide à leurs subordonnés.

Mais depuis presque un siècle, les temps ont évolué. Aujourd'hui l'école se trouve devant d'autres problèmes qui sont surtout d'ordre didactique et pédagogique. Une grande partie des enseignants se dresse vivement contre le contrôle tel qu'il est pérennisé.

(*) Voir Ida Berger, *Lettres d'institutrices rurales d'autrefois*, Paris, Association des Amis du Musée pédagogique, 1959 (épuisé).

«Déjà la dénomination «inspecteur» est ressentie avec malaise par maints enseignants (*). En effet, la visite d'un supérieur hiérarchique dans la classe crée une situation insolite pour les instituteurs : par la force des choses, ils sont transformés

soudain en élèves. Ce qui change profondément l'ambiance habituelle de leur classe.»

(*) A ce sujet, il est intéressant de noter que, peu de temps après la guerre, les inspecteurs de police ont tenu à changer leur titre administratif et ils en ont obtenu gain de cause. Les inspecteurs du ministère de l'Éducation Nationale ne semblent jamais avoir exprimé un désir analogue.

«Ne pourrait-on pas s'abstenir de juger les maîtres au long de leur carrière sur des rapports d'inspection fortuits et partiels, au lieu de prendre comme base d'appréciation la réussite scolaire de tous les élèves de la classe dirigée par l'instituteur en question ?

Il est clair que la question de l'inspection et de l'inspecteur est l'une des plus brûlantes qui s'impose aujourd'hui à l'école élémentaire.

Ainsi donc c'est pas la joie dans les couloirs de nos écoles élémentaires ! Peu de gens qui s'y sentent à leur place et satisfaits d'y être... si c'est mieux que cela dans votre coin, n'hésitez pas à nous l'écrire ! Que ça réchauffe !

Ceci dit, mais alors, pourquoi l'École ?

Je crois bien faire en rapprochant deux points de ce livre, à propos de cette question. D'abord un rappel historique concernant la vie et la lutte syndicales et l'insertion sociale des instituteurs :

«Voici quelques phrases du Manifeste du 29 novembre 1905, rédigé par les instituteurs Roussel, président des Normaliens de la Seine, Clay et Dufrenne, conseillers départementaux.

«Par leur origine, par la simplicité de leur vie, les instituteurs appartiennent au peuple. Ils lui appartiennent aussi parce que c'est aux fils du peuple qu'ils sont chargés d'enseigner.

Nous instruisons les enfants du peuple le jour. Quoi de plus naturel que nous songions à nous retrouver avec les hommes du peuple le soir. C'est au milieu des syndicats ouvriers que nous prendrons connaissance des besoins intellectuels et moraux du peuple. C'est à leur contact et avec leur collaboration que nous établirons nos programmes et nos méthodes.»

A cette époque, la plupart des instituteurs étaient issus eux-mêmes du peuple. Tout en ayant pu réaliser une ascension sociale appréciable, ne serait-ce que par la sécurité matérielle du lendemain, ils avaient gardé, comme ce texte le manifeste, des liens solides avec leurs origines sociales.

Or, aujourd'hui, la plupart des enseignants et surtout des enseignantes sont issus des couches inférieures des classes moyennes. Ce changement profond contribue à expliquer qu'un manifeste syndical comme celui de 1906 ne pourrait plus trouver d'écho, ni dans son ton, ni dans son contenu parmi le milieu enseignant, même si, aujourd'hui encore, le Syndicat National des Instituteurs (S.N.I.) et le Syndicat Général de l'Éducation Nationale (S.G.E.N.) cherchent constamment le contact avec les syndicats ouvriers.

C'est, je crois essentiellement la même chose quant à l'évolution de notre mouvement. Parti sur des bases profondément prolétariennes, très précises quant aux rapports avec les forces politiques. Encore une fois : relisez notre Charte dont même le vocabulaire pourrait paraître désuet s'il n'y avait un certain entêtement à maintenir «notre» opposition au fascisme et à «l'exploitation de l'homme par l'homme».

L'Éducation Nouvelle s'est pédagogisée. Le mouvement de modernisation s'est scolarisé. La mode — profonde — actuelle de la psychologisation — on fait l'école avec des âmes, même quand on abandonne — est-ce bien vrai ? — l'ancienne psychologie des facultés... cette mode nous entraîne vers et dans un verbiage, un verbalisme qui rassurent peut-être mais qui manquent totalement d'efficacité — nous le verrons plus loin grâce à de nouveaux chiffres...

Il y a donc en définitive une question-clé : «Quelles devraient être, à votre sens, les finalités de l'école ?» Il y a eu 576 réponses.

	Instituteurs (en %)	Institutrices (en %)
Insérer les enfants dans la société	34	43
Epanouir les élèves	33	34
L'école comme instrument de libération	28	21
Divers	5	2

• La première catégorie de réponses, la plus importante rassemble tous ceux qui estiment — en bons « instituteurs » — que l'école doit insérer les élèves dans les formes instituées de la société actuelle, telle qu'elle est sciemment ou non. D'ailleurs, où résident les finalités recherchées ?... « Dans les instructions officielles », « dans ce que nous faisons avant mai 68 », répond-on parfois...

• « En opposition aux « intégrateurs », on rencontre, dit Ida Berger, des enseignants qui prétendent pouvoir contribuer directement à l'épanouissement des enfants. Ils mettent en avant les préceptes pédagogiques, préconisés de tout temps, dont la réalisation reste toujours aussi problématique. » (1)

C'est la tendance que l'auteur souligne qui « met l'école au service de l'enfant ».

• Enfin le reste (21 % des institutrices et 28 % des instituteurs), ce sont les progressistes qui se partagent de nombreuses nuances... Lire le livre pp. 106-107.

Ceci dit, il faut en revenir aux réalités.

« Quelles sont, selon vous, les fonctions que remplit actuellement l'école élémentaire ? »

Fonction de l'école actuelle (en %)			
	Rôle positif	Rôle négatif	Réponses diverses (mitigées)
Hommes	35,5	54	10,5
Femmes	60	30	10

« Le clivage entre les réponses masculines et féminines, déjà observé dans celles données à la question précédente, devient ici spectaculaire. En effet, un peu plus du tiers des hommes, seulement, estiment que l'école fonctionne bien. Cette même opinion est partagée par presque deux tiers des femmes. Inversement, celles-ci décèlent beaucoup moins de défauts à l'école que leurs collègues masculins. »

Ce qui est clair : un malaise « aigu ou diffus » existe chez maints enseignants. Ce malaise va grandissant. L'école fonctionne

mal. Encore des preuves chiffrées. Elle émanent celles-là des « Tableaux des enseignements et de la formation » édités par l'I.N.S.E.E. (Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques).

• Dans la classe du C.P., 14,8 % des élèves ont un an de retard et 1,9 % deux ans. Le taux de redoublement dans cette classe est de 14,9 %. Le plus fort de tout le système éducatif français.

• Dans les cours élémentaires, les taux de redoublement sont de 7,1 % et de 6,4 %.

• Au C.M.2 le taux de redoublement est de 10,3 %.

Encore faudrait-il « moduler » ces chiffres... Parmi les redoublants il y a, au C.P., 3 % des enfants issus des catégories « professions libérales et cadres supérieurs » et 18 % des enfants d'ouvriers et au C.M.2 ces chiffres pour les mêmes catégories sont de 7 % et 17 % (in Robert BAILLON, *L'argent et l'école*, Ed. Pernoud, Stock 1977, pp. 36-37, cité par Ida Berger).

Des conclusions ?

- Tout cela nous le savions déjà !
- Ça prouve bien que nous avons raison ! (1)
- Nous perdons notre temps !
- On peut toujours y croire !
- Tout cela ce sont des chiffres : il faut voir la réalité, le collègue qui est près de nous, la collègue surtout (8 femmes sur 10 enseignants...) et c'est avec eux qu'il faut discuter...

Oui certes... et vous ? qu'en pensez-vous ? Qui sommes-nous parmi tous ceux-là ?

Sommes-nous en particulier un mouvement qui connaissant bien l'état d'esprit, l'état d'âme de la tranche possible des enseignants qui pourrait s'intéresser à nos solutions agit en conséquence ?

Avons-nous jamais tenté de nous adapter à cet aspect essentiel — que j'ai souligné souvent avec le sentiment de crier dans le désert — qu'est la féminisation du corps enseignant ! Surtout pour être précis dans l'édition de notre collection S.B.T. et dans les sujets abordés dans la collection B.T. et B.T.J... Une nombreuse littérature aborde, décrit, analyse cette situation. Mais du strict point de vue de notre mouvement à part l'entêtement totalement vain à vouloir une femme au sein du comité directeur, y a-t-il un problème de féminisation au sein de la pédagogie Freinet ? Sous quelle forme ? A mon sens oui dans la forme à donner dans la présentation et le contenu des outils de la pédagogie moderne. C'est à voir.

Entre autres choses !

MEB
août 79

(1) Parce que c'est la minorité agissante qui compte !

LIVRETS AUTOCORRECTIFS D'ORTHOGRAPHE

Série D - premier cycle

Une autre pédagogie du français au premier cycle doit rechercher des techniques d'apprentissage et de consolidation de l'orthographe qui réservent le maximum de temps disponible pour l'expression libre et l'échange en classe.

Dans les structures actuelles de l'enseignement secondaire, il n'est pas possible de se contenter d'un apprentissage naturel qui aurait dû commencer dans les classes élémentaires et, pour éviter l'enchaînement des exercices traditionnels, il a fallu mettre au point des solutions de compromis qui sont loin d'être idéales mais qui répondent aux besoins réels des classes de premier cycle.

Il s'agit de livrets autocorrectifs reprenant certaines difficultés fréquentes chez les élèves de 6^e - 5^e.

La série D1 comporte 28 livrets dont 27 d'exercices sur les homophones grammaticaux et 1 livret « Pistes d'utilisation pour le maître ».

Cette série est maintenant disponible à la C.E.L. au prix de 84 F.

Chaque livret de 16 pages se compose :

- d'une page observation, suivie d'un test ;
- d'un verso, corrigé du test-consigne de travail ;
- d'une page réflexion sur chaque graphie (son rôle, sa place...) ;
- d'un verso « corrigé et remarques » ;
- de deux (ou plusieurs) parties « exercices » sur diverses possibilités issues de la partie « réflexion » portant chacune sur une des graphies séparément ;
- d'une série de deux tests permettant un dernier contrôle.



LA POÉSIE AU CONTEMPORAIN

Chaque année paraissent, en France, plusieurs milliers de livres de poèmes. La plupart tirés seulement à quelques centaines d'exemplaires. Une partie seulement, infime, est publiée à compte d'éditeur. Pour l'essentiel, ce sont des livres publiés à compte d'auteur ou, à tout le moins, avec une participation financière de l'auteur, soit par achat préalable d'environ le tiers du tirage, soit par placement de bons de souscription, le livre n'étant alors publié que lorsqu'un bon nombre de souscripteurs ont versé leur participation. Dans ce dernier cas, l'auteur, qui ne fournit pas lui-même les fonds nécessaires à la publication, se comporte en véritable diffuseur auprès de ses amis et connaissances. Or ce devrait être là le rôle de l'éditeur, le seul en fait, puisque l'impression proprement dite du recueil est sous-traitée chez un imprimeur, sauf pour les rares éditeurs-imprimeurs (1).

Qui plus est, les critiques de poésie ne se soucient, la plupart du temps, que des éditeurs «prestigieux» (Gallimard, Seghers and Co) ou pour se donner bonne conscience peut-être, et une fois en passant, d'un auteur peu connu paru chez un éditeur tout aussi inconnu (voir par exemple les critiques poétiques du *Monde*). Si bien que la poésie tourne dans un cercle vicieux : la diffusion n'étant pratiquement pas assurée, l'information mal faite, le nombre de publications si gigantesque que personne ne peut tout lire, la «sélection naturelle» ne joue que sur des périodes de temps très importantes et les nouveaux auteurs, pour être publiés, n'ont guère que la ressource du compte d'auteur. C'est d'autant plus stupide qu'on sait bien, dans nos classes, à quel point les recueils de poésie sont prisés par les enfants et surtout les adolescents quand il en figure dans les bibliothèques. Seulement, là aussi, la plupart des éducateurs ont une carence d'information due au cercle vicieux que je dénonce plus haut. Et, du coup, on préfère recourir à des anthologies qui garantissent, au moins, un choix préalable. C'est pourquoi j'ai décidé de parler, une fois de temps en temps, dans *L'Éducateur*, d'un certain nombre de recueils de poésie qui me touchent d'une façon ou d'une autre.

• Tachée de rue la blessure par Jacques JOSSE, *Le Castor Astral*, B.P. 03, 33402 Talence, cedex 02.

Un morceau du poème intitulé *Les cris de la chair* définit assez bien, à mon sens, le ton de ce recueil : «*L'hiver / La nuit / Piège à deuil / Pièges à noires images / Territoire englouti à grands coups de gueule / Territoire de velours et de neige...*»

Beaucoup d'images entrelacées. Ça me fait songer à ces tresses d'ail qu'on vend partout dans le midi. Mais ici, c'est de la Bretagne qu'il s'agit.

(1) Pour en savoir plus sur l'édition à compte d'auteur, connaître leur augmentation, ne pas se laisser rouler, mais aussi découvrir des éditeurs de poésie qui ne pratiquent pas le compte d'auteur, on peut se procurer *Le racket de l'édition*, co-édition Le Crayon Noir, Boffres, 07440 et Le Castor Astral, B.P. 03, 33402 Talence, cedex 02. On peut contacter aussi le Comité des Auteurs en Lutte Contre le Racket de l'Édition qui publie un mensuel d'information : 61 rue Edouard Tremblay, 94400 Vitry.

«*Les fleurs séchées sur les nappes neigeuses
Des clairières sourdes...
Fleurs lunaires sous les songes à fleur de peau
Je signe les forêts effeuillées ou les côtes
fêlées.*»

• Territoire du multiple par Michel COSEM, *Editeurs Français Réunis*, 21 rue de Richelieu, 75001 Paris.

Michel Cossem, on le connaît surtout pour ses anthologies poétiques. N'empêche qu'il a publié également des romans, des nouvelles, des essais, et plusieurs recueils de poèmes. Celui-ci est paru en 1977 dans la petite collection *Petite sirène* où E.F.R. publie des recueils grands comme la main qui sont très agréables à lire (plus de 50 auteurs y ont déjà été publiés).

Cette suite de courts poèmes raconte presque une histoire. L'histoire d'un territoire inconnu où les choses ont des formes à la fois familières et étranges, où «*les chevaux brûlants mangeaient les rivages sans savoir/ou aller pour la nuit.*», où «*les arbres s'avancent à coups de lumière et de fissure*», où «*l'oiseau lève ses fleurs multiples*». Et des chevaux, permanents semble-t-il, parcourent tout ce recueil, à petits pas paisibles, rassurants. Et, comme eux, on s'arrête, souvent, pour boire une phrase plus désaltérante : «*Le soleil s'est ouvert et distribue sa fourrure*», «*les machines tordues ouvrent des couches d'insecte pour ne plus aider les villes.*», «*la mort est pour les autres une lumière droite enfoncée dans la plaine*».

• L'ombre chapelière par Artémise, *Groupe Voix-Editeur*, 118 La Grande Bastide, Cazaux, 13012 Marseille.

Un ton assez indéfinissable qui fait songer aux lais du Moyen Age et aux romans de la table ronde, au début. Histoire de Narimbau, chevalier, de Dame Cryestelle et de Dalbau, son frère. Des ombres du passé qui rejouent l'éternelle scène romantique. C'est bizarre et, parfois, prenant. Ça c'est la première partie. La seconde, que j'aime énormément, c'est une suite de lettres-poèmes entre Liliane et Juliana. Artémise, autrement dit Anne Berducat, a déjà publié un autre recueil qui comportait quelques-unes de ces lettres-poèmes où elle est passée maîtresse. Toute la vie rêveuse y passe en cataracte. Jugez-en par cet exemple :

«*Liliane,
C'est fou ce que je pense à toi
il fait chaud et les gens rient longtemps
le soir aux terrasses des cafés à grands parasols
l'odeur du rêve chauffé à blanc
les feuilles fondues des arbres brûlants coulent
sur les avenues et les femmes y dansent
entre leurs robes écloses
c'est beau
la vie au creux du soleil
le jour au réveil
et la lumière plantée dans les rues
ne te penche pas par la fenêtre
les géraniums au ventre de midi brûlé
incendient les pensées
vertige gérumniaque
j'ai un grand chapeau de paille et un long ruban
on me regarde et je ne baisse pas les yeux
je pars demain à la mer
je sais que tu ne viendras pas Liliane
Signé Juliana*»

La troisième partie est de la même eau. Plus chouette encore.

• Puzzle pour Marina par Vinca WADIER, *Ed. D.M. Bidard*, B.P. 164, 14015 Caen cedex.

Une femme parle à sa fille ou... de sa fille, depuis la «*Maternité de crocus florissante*» jusqu'à la réapparition de l'homme aimé, au dernier poème :

«*Je t'aime toi
Entier de tes mille toi rassemblé
Fort de ta différence
Faible de ta ressemblance.*»

Entre les deux, une suite de petits poèmes-flash célébrant un moment particulier de communication avec un enfant :

«*Une jument rouge électrique
Déboule d'un nuage bleu
Et piétine mille violons
Dans la symphonie fantastique
De ce ciel de mai
Où tu es née
La cigogne de ta naissance
Commence des trilles
superaiguës
Un gazouillis rose
Descend dans le torrent
Où boit le bambi gelé
de ton Noël.*»

• Au fond de mon cartable je cherche le mot pour dire, *Ed. Saint-Germain-des-Près, Diffusion A. Colin.*

Ce sont des poèmes d'enfants réalisés dans les classes de 6^e, 5^e, 4^e du collège de Bernay (Eure) sous l'instigation de leurs profs, Alain Cancionillo et Jean-Marc Debenedetti. On y retrouve le ton et les préoccupations des poèmes Freinet et ça n'a rien d'étrange puisque, comme le dit la préface, «*ces textes sont à lire comme les témoins-fossiles d'une expérience qui fut aussi celle du cœur et du désir en un lieu qui en est particulièrement dépourvu...*»

«*Destin couleur d'abeille
La vie du crabe
est toujours
un pas
de travers
écrivain
son avenir
sur le sable.*

Emmanuel

«*Les maths c'est l'humour qui pousse
Et le bureau de la douceur
Tandis que la gomme fait des voyages*

Florence

• Sans tambour ni trompette par Pierre FERRAN, *Ed. Saint-Germain- des-Près, Diffusion A. Colin.*

La préface, de Pierre Ferran, titrée *Préface* exclusivement réservée aux enfants qui vont lire ces poèmes parce que je sais qu'ils aiment bien qu'il y ait des choses réelles et des sentiments vrais derrière les mots qu'on emploie, la préface à elle seule est un véritable délice, pleine d'humour et de choses vraies justement. Quant aux poèmes, c'est un mélange de comptines et de jeux de mots du genre :

«*La grande ourse
dit à la petite :
— Si tu n'avances pas plus vite
je vais te mettre
dans le chariot !*»

Et, à la fin, quelques poèmes de cœur qui,

à mon sens, vont bien plus loin que ce qui précède :

« **Condiment**

*La Terre pèse cinq milliards neuf cent quatre vingt deux millions quatre cent dix mille sept cent dix trillions de tonnes dont quatre cent quarante milliards de livres de chair humaine...
... et trois décigrammes d'amour, »*

• **Pommes de plumes, pommes de mots** par Christian DA SILVA, Ed. Saint-Germain-des-Près, Diffusion A. Colin.

Voici un recueil pour enfants qui me plaît intégralement. C'est rare ! Alors plutôt que de chercher des phrases laudatives, je préfère vous laisser en tête-à-tête avec deux poèmes :

« *Les mots peut-être nagent un peu et perdent leurs écailles dans la transparence usée des coquillages nus.*

La lumière, dès lors, peut se mettre à parler. »

« *Par la fenêtre, l'oiseau empaillé regarde les longs vols de palombes. Le sud voyage en ses pupilles de verre, et des phrases font leur chemin dans la poussière de ses plumes. »*

• **La Portentule, suivi de Mémoires inférieurs** par Thérèse PLANTIER, Editions Saint-Germain-des-Près, 110 rue du Cherche-Midi, 75006 Paris.

Thérèse Plantier, on ne la présente pas, elle est connue. Plusieurs revues lui ont consacré des articles, et ce livre-ci est son septième recueil publié en quinze ans. On y retrouve ce goût marqué du quotidien transfiguré par des images singulières : « *Le choc des pieuvres dans le ciel* », « *Ton manteau a soulevé les yeux des cernes violets* », « *Les nuits moisissaient mes paupières* ». J'adore ce livre. A le refeuilleter pour chercher quoi citer, je m'y suis relâissé prendre et passé de longs instants à goûter certains textes. Thérèse Plantier, souvent, a la dent dure et ça me fait très plaisir comme quand on découvre la sincérité nue. Le texte consacré à Joan of Arc, par exemple, commence ainsi :

« *Chauvine truie en femellation pas snob pour un soir et crachette et crapette en rose poussant au crime ses porcelets bardés lardés de boudins aux cuisses grenouillantes...* »

Et, dans un poème commençant par « *Tombez amoureuse Rosselyne* », ce passage :

« *Vous limitez vos naissances ou si peu que rien lorsqu'il s'agit des plumes de votre queue vous tracez vos plannings auxquels correspond votre ramage vous l'arrachez vous l'enduisiez de sucs d'orties vous appuyez dessus vos doigts pleins de religion bénéfique...* »

Et je ne résiste pas non plus à reproduire **Cendres** :

« *Ma mère désormais repose dans une jatte de vraie faïence verte de vrai Vallauris d'avant Picasso cette mère grâce à laquelle longtemps je bornai aux imbéciles mes fréquentations par humilité : la sienne. »*

• **Etreintes cosmiques n° 8-9**, poètes inédits ou presque, Ed. Castor Astral, B.P. 03, 33402 Talence cédex.

Au sommaire, Patrick Pandolfo, Michel Prades, Marie-Christine Gaudin, Alain Romerio, Bernard Daniel Planchais, Michel Lambert, Jean-Louis Roux, Françoise Lalanne. Que celui ou celle qui a entendu parler d'un(e) de ces huit-là lève la main, il a gagné un abonnement gratuit à **Etreintes cosmiques**. Et pourtant, ça n'a rien à voir avec une absence de talent. Alain Romerio, par exemple, né en 1954, a trouvé sa musique de mots :

« *Falaise, dit-elle. Et se lève, en l'à-pic de son corps ; parée de mon vertige. Elle me parle de dos, pour que je puisse voir ses mots de face, la brisure qu'en même temps ils me cachent, où la nuit me presse d'entrer ; d'une main me tenant, enserré. Dehors c'est par-là. Debout à la fenêtre. Tu as gardé du lit ta chemise de rivière ; on ne sait quel soir, on ne sait quelle source ; (...)* »

Mais aussi Bernard Daniel Planchais et son désir d'images-femmes, et Michel Lambert et son humour décapant. Il faudrait citer longuement, alors mieux vaut renvoyer au livre lui-même qui ne coûte que 10 F.

Ce qui est drôle, c'est que presque tous justifient leur soif d'écrire par des mots ; Patrick Pandolfo : « *Ecrire pour éprouver / Le plaisir de pleurer / Avec des mots nouveaux* » ; Michel Prades : « *Comprenez / Que derrière tous ces mots / Ces adverbes ces superlatifs / Il y a le besoin de vivre* » ; Marie-Christine Gaudin : « *J'écris comme je vais à la rencontre du soleil / Par les chemins de crépuscules / J'écris aux interstices, aux ruptures...* »

• **Poésie pour de vrai**, collection dirigée par J.H. Malineau, L'école des loisirs.

Une petite boîte avec, à l'intérieur, six plaquettes de poèmes destinées aux enfants. Au menu : Gérard Bialestowki, Jacques Bussy, Pierre Dalle Nogare, Guillevic, Gisèle Prassinos, Jean-Claude Renard. Seuls les recueils de G. Prassinos : **Comptines pour fillottes et garcelons**, et de Dalle Nogare : **Maisons**, sortent vraiment de l'ordinaire. Gisèle Prassinos avec des comptines pleines d'un humour souvent glacial :

« *Lapinet Lapineau Tu as froid dans le bois. Viens au bout d'un couteau Tu verras tu verras Dans mon ventre il fait chaud.* »

Pierre Dalle Nogare avec des textes sans concession à la mièvrerie si courante quand on s'adresse à des enfants :

« *Le soir sous les lampes Un rosier grésille dans l'ampoule, Scelle une ombre Qui retient ton souffle. Tu dis : Les murs bougent Et dessous le parquet Des aveugles lavent tes yeux.* »

• **Le Vagalame** par Francis AUDOMAR, dessins de Francis DENIS, Ed. Castor Astral, B.P. 03, 33402 Talence cedex.

Une suite de petites phrases-poèmes isolées chacune dans le grand vide d'une page blanche. Certaines ont une singulière portée : « *Nous ne trouverons jamais l'endroit où s'écrase la dernière goutte de pluie d'un orage.* » « *Les mains d'eau de Javel s'étreignent sous le regard mélancolique des vieilles serpilles.* » « *Quel est le crime de l'allumeur de sourire guillotiné ce matin ? Avoir demystifié la haine collée aux lèvres humides d'une femme cruelle.* »

• **La lézarde**, Le Castor Astral, B.P. 03, 33402 Talence cédex.

Un livre, trois poètes : Andréa Witt, Fanette Texier, Jean-Paul Glenn. Les poèmes d'Andréa Witt me font songer aux « cadavres exquis » des surréalistes : « *La mer vidée de ses essoufflements / Songeait à l'alcool du lavabo* », « *Moribond l'ergot crachera l'arc du tir aux femelles* ». Heureusement, c'est un peu plus délibéré mais j'ai du mal à suivre un texte tout entier et je papillonne d'image en image, créant mon propre sens. Fanette Texier, c'est autre chose, et j'ai bien l'impression que c'est elle qui me parle au travers de ses images construites : « *Ce petit cœur qui bat vous parle d'Equinoxe* », « *Tous mes poèmes sont programmés à l'avance / pour l'abattoir du Rêve* », « *L'alligator sommeille sur la banquette arrière.* » Quant à Jean-Paul Glenn, ses poèmes sont tricotés maille à maille, on le sent, et ça fait un ensemble formel au bout du compte :

« *Je voudrais être enceinte D'un petit garçon blond et vert Avec trente-deux dents et toutes ses veines...* »

• **Petits éléments pour un bestiaire** par M.F. Lavour, Ed. Traces, 44330 Le Pallet.

Lavour se lance, à son tour, dans la description d'animaux aussi communs que le hérisson, la mouche, l'abeille, la pintade, aussi rares que le saimiri, l'ondatra, le rotengle. Textes en prose ou en vers davantage destinés à des adultes désireux de retrouver leurs rêveries animalières qu'à des enfants :

« *Prendre pied. Côtéyer le friable. Tutoyer le vertige. Jeter un grappin d'audace, un lasso de chance au sommet de la démesure. Tenter le téméraire. Funambuler sur l'arête du risque. Jeter une tête de pont au bord de l'impossible. Echapper au péril par un autre danger. Se jeter vif au travers de la mort. LE CHAMOIS.* »

• **Paysage pour mémoire ou Fragments du veilleur** par Henry COLOMBANI, Ed. Saint-Germain-des-Près, 110 rue du Cherche-Midi, 75006 Paris.

De courts textes ciselés. Images d'une vie crispée où l'angoisse est présente. Avec des échappées vers l'écriture ou vers les rêveries lentes.

« *Sous les paupières du sommeil, le regard se crispe pour accouder le rêve aux escaliers désormais invisibles d'un plus pur réel.* »

• **Le chant de Talaïmannar** par SAFRAN, Ed. Castor Astral, B.P. 03, 33402 Talence cédex.

J'ai beau me dire et me répéter que les poètes n'aiment pas qu'on les compare à d'autres, ce chant me fait songer irrésistiblement à ceux d'Apollinaire ! Le même souffle long, les mêmes heurts d'images mêlant tout à la fois des paysages urbains et d'étranges voyages. Le même calme aussi à dérouler la vie.

« *Je défais sans vouloir Les foulards de nuage Les flottements de soie Les manèges de la rue Où s'éclatent les cœurs Dans les fêtes finies de l'enfance foraine Fraîche huée d'artifices vainqueurs.* »

Christian POSLANIEC

Si vous êtes abonnés aux publications de l'École Moderne

VOUS ALLEZ RECEVOIR



883 - 20 novembre 1979

La vie autrefois dans les Landes

Marquèze, un hameau de la Grande Lande abandonné par ses habitants, est devenu musée de plein air. Certains bâtiments ont été restaurés sur place ; d'autres, rachetés dans les environs immédiats, ont été démontés élément par élément et reconstruits à l'emplacement où le cadastre de 1832 en mentionnait d'identiques.

De nombreuses villes étrangères présentent de vastes musées de plein air ; la formule est beaucoup moins connue en France. L'intérêt de ce reportage est donc double : faire connaître la vie des Landais au XIX^e siècle et aussi apprécier la promenade parmi les chênes de l'airial et la forêt toute proche.



94 - août - septembre - octobre

Ce numéro est consacré aux sculptures et aux tapisseries :
— sculptures sur bois, sur bougie, en béton cellulaire, en plâtre sur fil de fer, en béton alvéolé ;
— broderies de laine, tissus appliqués sur toile de jute, tissages divers.
De quoi donner des idées !

L'éditorial propose justement une réflexion sur la «part du maître».

La Gerbe Adolescent nous démontre «comment scier l'arbre sans toucher à l'écorce».

Mais pour nous, cet *Art enfantin*, c'est aussi le dernier auquel aura participé Michel Bertrand...



113 - novembre 1979

Le fascisme italien - Le régime

Dans la précédente B.T.2 avait été présenté les événements qui ont marqué l'Italie de 1919 à 1945. Voici maintenant ce qu'a été le régime fasciste pour les Italiens.

«*Mussolini a sempre ragione.*» Et il édicte des règles précises sur la façon de s'habiller, de saluer. Les journaux reçoivent des directives. La jeunesse est enrégimentée : «*Je jure d'exécuter sans discuter les ordres du Duce...*» Les opposants sont relégués à Lipari ou Lampedusa, quand ils ne sont pas assassinés...

Mais sont-ils vraiment terminés, ces temps de délation et de peur qui s'achèvent sur l'exhibition grand-guignolesque de la Piazza Loreto à Milan ? «*Quelquefois, je ne peux m'empêcher de me demander si plus tard... après que tout sera fini... il y aura à nouveau une période où les gens se laisseront endormir, anesthésier... si juste pour un peu de pain et de soupe on sera prêt à tout laisser tomber encore une fois... La liberté encore une fois...*»

Le Mouvement Social Italien, issu de la République de Salò, a tenu un meeting à Rome en 1971...



179 - 15 novembre 1979

La fête foraine

Ça brille ! Ça tourne ! Ça fait du bruit ! Ça sent bon ! Mais au-delà de ces sensations si appréciées des enfants, des questions se posent :

- Comment vivent les forains ?
- Les enfants vont-ils à l'école ?
- A combien revient réellement le kilo de sucre gagné à la loterie ?
- Comment sont réservés les emplacements ? Qui en fixe le prix ?

LA BRÈCHE

n° 53-54

Sommaire

UN PROF PRIS DANS SES CONTRADICTIONS

Tous ces yeux qui nous regardent, qui exigent ou attendent... Comme nous nous sentons fragiles !

LA SEXUALITÉ ET LES JEUNES

Synthèse d'une enquête menée auprès d'une centaine de jeunes de 14-15 ans, leurs réponses et leurs interrogations.

B.T.SON

Des fiches pour leur utilisation

DOSSIER

Réponses au «Plaidoyer pour l'expression libre» de J. Lémery :

- Extraits du plaidoyer.
- Réponse 1 de Claudie Baleyrier.
- Réponse de Janou à Claudie Baleyrier. Document : Je pense à...
- Réponse 2 de Claudie Baleyrier. Document : L'ombre.
- Réponse de Claude Charbonnier.
- Réactions de Janou à Claude Charbonnier. Documents : Un concours de beauté... La télévision La vie...
- Réponse de Mauricette Raymond.
- Réponse de Michel Vibert.
- Réponse de Dominique Verdier.

Fiches histoire-géo.

- Réponse de Claude P.

SCHÉMAS EN ÉCONOMIE

Comment nous avons, en classe de S.E.S., élaboré des représentations de circuits économiques.

REGARDS SUR...

- *Une soupe aux herbes sauvages* (E. Carles).
- *Changer la mort* (L. Schwartzberg et P. Viansson-Ponté).

LIBRES RECHERCHES MATHÉMATIQUES : nos outils.

VIE SCOLAIRE : le foyer socio-éducatif.

Connaissez-vous ?



Chaque document audiovisuel est composé

- d'un disque super 45 tours, 17 cm,
- de 12 diapositives,
- d'un livret de travail illustré, de 32 pages.

Il s'agit chaque fois d'un reportage authentique : interview d'un spécialiste (qui peut être un chercheur comme J. Rostand, H. Tazieff, H. Laborit ou un homme de métier : marin-pêcheur, garde forestier, agriculteur), témoignages divers (vieilles personnes parlant de leur époque, adolescents et enfants parlant de ce qu'ils vivent, etc.). Certains de ces documents ont leur place dans les archives d'histoire contemporaine. Nombre

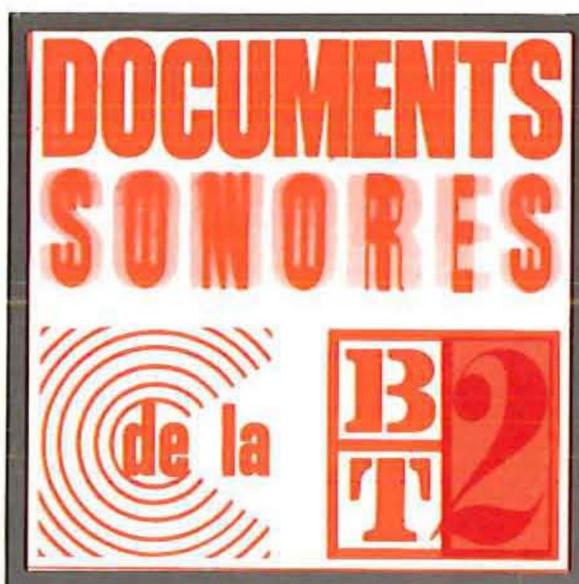
d'entre eux ont figuré au palmarès de concours spécialisés (Chasseurs de son, Académie Charles Cros, etc.), ce qui témoigne de leur qualité technique autant que de la valeur de leur contenu.

Sur le plan pédagogique, on peut utiliser chaque document intégralement ou partiellement, en travail individuel, notamment grâce au livret, ou en écoute collective. En résumé un outil d'avant-garde qui, par sa souplesse, peut répondre à des besoins très différents.

Voici les titres parus en 78-79 :

- 876 *Gamins de Paris en 1900-1910* (l'histoire récente).
- 877 *La forêt : le reboisement* (la défense de la nature).
- 878 *Notre sommeil* (le point des recherches scientifiques sur le sujet).
- 879 *Nous vivons en banlieue* (la vie des jeunes citadins).

Chaque numéro : 49 F - Souscription 79-80 : 4 numéros, 149 F.



Sur le même principe, un document authentique dont le sujet n'exige pas l'accompagnement visuel de diapositives. Il s'agit donc d'un disque 33 t, 17 cm.

Les dernières parutions :

- 30 *Au village au début du siècle en Provence.*
- 31 *Se promener en forêt.*
- 32 *Mon cœur qui bat* (entretiens d'enfants).
- 33 *Le sommeil : savoir dormir.*

Chaque disque : 16 F
Souscription 79-80 : 4 numéros, 52 F.

Pour les souscriptions annuelles, s'adresser à P.E.M.F., Cannes 06 - C.C.P. 1145-30 D Marseille.

Pour les commandes au numéro et demandes de catalogues, s'adresser à C.E.L., B.P. 282, 06406 Cannes Cedex - C.C.P. 115-03 T Marseille.