

QUESTIONS SUR LES G.A.P.P.

Lorsque les premières classes de l'enseignement spécial ont été mises en place avant la première guerre mondiale elles s'inscrivaient dans une certaine vision de la débilité mentale. C'était un état permanent : on naissait ainsi et on le demeurait. Il était donc normal à cette époque de prévoir une filière particulière. Depuis lors les idées ont évolué (notions de niveaux de langage, d'origine socio-culturelle, de structure de la personnalité, etc.).

LES CLASSES DE PERFECTIONNEMENT : UN MOINDRE MAL ?

On devrait donc se féliciter, en particulier à l'I.C.E.M., du remplacement progressif des classes de perfectionnement par la structure plus souple et apparemment bien moins ségrégative des G.A.P.P. (groupes d'aide psycho-pédagogiques).

Le malheur est que d'aucuns, dont nous sommes, pensent qu'il eut mieux valu s'attaquer en priorité à d'autres structures bien plus ségrégatives et débilisantes : I.M.E., I.M.P., I.M.Pro, etc. La classe de « perf » est finalement souvent, en fait, un moindre mal dans la mesure où l'enfant y reste en contact avec les camarades de son quartier, demeure au sein de sa famille et peut être d'autant mieux pris en charge que le groupe-classe est homogène et permanent (et avec bien plus d'efficacité d'ailleurs, bien sûr, si ce dernier est structuré coopérativement).

ÉCHEC SCOLAIRE ET DÉBILITÉ

Il n'est pas de notre propos de schématiser à l'excès mais force est bien de reconnaître que pour certains enfants le refus scolaire est à un moment donné de leur histoire une réaction de saine défense. Cri de révolte devant l'inacceptable et qui doit être perçu comme un cri d'alarme.

Car de l'école et de l'enfant lequel est le plus inadapté à l'autre ? N'est-ce pas elle qui en met en situation d'échec près de 70 % ? Et peut-on vivre sans dommage une situation aussi désagréable ? Situation qui déstructure d'ailleurs parfois bien des familles qui la vivent fort mal.

Situation qui empoisonne également les relations avec bien des enseignants qui souvent rejettent pour ne pas trop culpabiliser eux-mêmes.

LE G.A.P.P. ET LES ENSEIGNANTS : DES CHIENS DE FAIENCE

De fait la plupart du temps les instituteurs se tiennent pour responsables des échecs qu'enregistrent leurs élèves.

Tout les y pousse : les parents, l'administration, l'opinion publique qui semblent se liguier pour les rendre coupables du faible rendement de l'entreprise Education Nationale.

Un sentiment d'impuissance les pousse souvent de ce fait à apposer sur l'enfant problème l'étiquette, rassérénante pour eux, de débile.

Avec demande corrélatrice de placement de l'enfant considéré. Qu'on soustraie à notre vue ce reproche vivant !

Face à cette situation, désormais, une équipe de « spécialistes », entourée d'un halo mystérieux, usant d'un langage plutôt hermétique (dont certains abusent d'ailleurs avec plus ou moins de délectation).

En fait, souvent une simple juxtaposition de collègues un peu mieux payés d'avoir quitté la classe et reçu un début... d'information (plus ou moins superficiel selon les centres fréquentés).

Un seul moyen pour eux de surmonter le handicap : démontrer leur désir de se mettre réellement au boulot, d'établir un dialogue et de promouvoir un travail d'équipe fondé sur le souci d'efficacité et le respect mutuel.

Au lieu de cela, dans un peu trop de cas malheureusement, le rideau de fumée verbeux et la suffisance optimiste dissimulent mal une impuissance réelle.

D'ailleurs le G.A.P.P. fonctionnant comme la circulaire n° 76-197 du 25 mai 76 le préconise, ne risque-t-il pas de devenir une structure aussi ségrégative que l'était la classe de perfectionnement ?

A-t-il en réalité les moyens de prévenir les inadaptations et d'adapter les enfants handicapés au milieu scolaire normal ?

TROIS ENFANTS SUR QUATRE EN SITUATION D'ÉCHEC

Quand on a pris conscience que l'école actuelle sert à sélectionner l'élite de demain et n'est adaptée en fait qu'à 25 % des enfants ; que, parmi ces enfants il en est comme ceux par exemple de la classe dirigeante, qui non seulement fréquentent rarement l'école publique, mais en plus reçoivent afin de mieux réussir, des heures de cours particulières, sont envoyés en séjours culturels à l'étranger et sont à tout instant stimulés par un milieu culturellement riche, comment ne pas comprendre qu'au sein d'une école qui reproduit la fatalité socio-économique le G.A.P.P. ne semble là que pour donner bonne conscience.

« La marginalisation, écrit Liliane Lurçat, est socialement organisée pour certains enfants : les pauvres, les immigrés, les enfants souffrant de troubles d'ordres divers, moteur, sensoriel ou intellectuel car ils deviennent des cas. Le concept de haut risque leur est appliqué. Or ce concept est tiré des statistiques de risques divers en rapport avec les milieux d'origine ou avec des maladies, mais la statistique est parfois dangereuse car elle met en évidence des corrélations et suggère implicitement des causalités : si l'échec scolaire se rencontre plus souvent chez les enfants de familles pauvres, doit-on en conclure que la pauvreté est la cause de l'échec, que le fait de naître dans une famille pauvre est une raison suffisante pour prédire l'échec scolaire de l'enfant X ? Ne crée-t-on pas un « effet Pygmalion », une prédiction qui se réalise elle-même et qui risque d'aggraver la condition scolaire de l'enfant étiqueté haut risque, sans bénéfice en contrepartie ? »

Georges Guillaume, dans un article sur l'intégration des handicapés ajoute : « En agissant de manière égalitaire, comme si tous les enfants avaient les mêmes possibilités dans tous les domaines et au même âge, l'école transforme les différences en inégalités et transmet son pouvoir aux spécialistes. »

Comment ne pas voir en fait que l'école met en question la santé mentale des 70 % d'enfants moyennement doués !

L'AIDE PSYCHO-PÉDAGOGIQUE : UNE MYSTIFICATION ?

Le rééducateur en psycho-pédagogie, avec son titre qui fait parfois ricaner par sa prétention, peut-il réellement aider quelqu'un par une action aussi morcelée ?

Est-ce vraiment l'aider que de vouloir le faire accéder à une « norme » dont il est si éloigné et qu'il s'essouffle à vouloir atteindre ?

Quelle déception pour les parents qui s'étaient peut-être illusionnés au début de la rééducation et qui réalisent que les progrès ne sont pas ceux escomptés !

Quand on parle d'« égalité des chances », d'« aide », pour beaucoup cela ne représente-t-il pas l'espoir d'échapper à la classe

ouvrière ou paysanne en accédant à des études longues qui permettent de trouver un meilleur emploi ? Il s'agit bien là d'un jugement de valeur sur les diverses classes sociales. Nos mentalités sont viciées par la perception d'une hiérarchie des valeurs, pécuniaires entre autres. Ce qui entraîne le phénomène de rejet au sein de l'institution, rejet d'autant plus persistant que les enseignants, pour beaucoup d'entre eux, intériorisent cette mentalité proche du racisme.

Et n'est-ce pas une hérésie de croire que trois personnes, en 27 heures par semaine, pourront bien «observer», «aider» et «prévenir» les inadaptations dans une population de 1 000 enfants !

En fin de compte, n'est-ce pas l'enseignant bien informé, rendu responsable... d'une classe, avec un effectif correct, qui aurait la place privilégiée pour bien observer ses élèves et aider ceux qui en auraient besoin ?

LA CONCEPTION OFFICIELLE

Essayons de réfléchir sur ce qui est écrit dans cette circulaire.

Demandons-nous d'abord si cette rénovation pédagogique qui se met lentement en place va bien amener les effets escomptés.

Les effets négatifs ne vont-ils pas empêcher les effets positifs de se produire ?

«On donnera, dit la circulaire, désormais la priorité aux actions de prévention et d'adaptation.»

Qui est ce personnage indéfini évoqué par le pronom ON ?

Est-ce le maître ? Il ne semble pas ! Pourtant n'est-ce pas le rôle primordial que doit exercer tout pédagogue ? Ne doit-il pas s'efforcer d'adapter son enseignement aux élèves qu'il a en face de lui ?

Aurait-il perdu cette capacité essentielle et aurait-il besoin désormais d'être conseillé par un instituteur mieux «formé» (pas un mais trois d'ailleurs !).

Quelle vexation pour le maître déjugé qui n'est plus capable de s'en tirer... tout seul !

N'est-ce pas créer au sein de l'école élémentaire une hiérarchie matérialisée d'une part par la différence de formation et d'autre part par la différence de salaires ?

Cette hiérarchie ne fausse-t-elle pas, au surplus, les relations ?

Bien sûr, elle existait déjà depuis la création des classes de perfectionnement mais elle était peut-être vécue d'une manière moins humiliante du fait que les conditions de travail restaient presque identiques (seul l'effectif des classes était différent, ce qui était toléré du fait très souvent de l'indiscipline de certains élèves !).

UN ROLE D'OBSERVATEUR

Mais le nouveau rôle qu'attribue la circulaire aux rééducateurs et aux psychologues c'est celui d'«observateur» et c'est là sans doute une des incompréhensions les plus difficiles à lever.

En effet *«un des aspects les plus importants de la tâche du G.A.P.P., précise la circulaire, est l'observation des enfants au travail en classe.»*

Nous ne nions pas l'intérêt de cette observation continue qui peut permettre à chaque instant de réajuster un diagnostic et d'adapter son action éducative.

Mais comment empêcher les maîtres de vivre cette «observation» comme une critique de leur comportement, de leur attitude, en un mot de leur pédagogie ?

De tous temps l'enseignant était seul dans sa classe et se limitait à son rôle de pédagogue c'est-à-dire de celui qui a pour mission de faire passer un savoir que les enfants ne possèdent pas.

Rien dans son passé ni dans sa formation ne l'a préparé à un travail de groupe.

Or, admettre un observateur dans sa classe demande de la part de l'enseignant un changement profond de mentalité qui lui permette d'abattre l'«a priori» de ses défenses.

Aura-t-il raison dans bien des cas d'ailleurs ?

Et cet «observateur», ce «super-pédago» ne débarque-t-il pas malgré qu'il en ait et qu'il en dise, avec un complexe plus ou

moins conscient de supériorité, qu'un stage d'un an est d'ailleurs là pour fonder ?

A l'issue de cette observation les dialogues qui vont s'échanger dans l'équipe ne seront-ils pas ternis par un arrière-goût d'inauthenticité ? Toutes les vérités qu'il serait souhaitable de dire pour faire évoluer la situation pourront-elles passer dans le langage ?

Et pourtant comment empêcher le rééducateur de laisser transparaître dans son attitude, ses mimiques peut-être, un jugement dévalorisant que l'autre ne sera pas prêt à recevoir ? Malgré qu'il se défende bien de vouloir juger le collègue, pourra-t-il en toute occasion rester neutre ?

Inversement d'ailleurs un certain mépris ne peut-il se percevoir pour ces gens qui ont fui la classe, mépris doublé d'une certaine jalousie inavouée.

Mais les effets négatifs ne se produisent pas uniquement aux dépens des adultes.

L'ENFANT QU'ON GUETTE

Pour les élèves, le fait d'être pris à part pendant le temps de classe ne présente-t-il pas au moins quatre inconvénients ?

D'abord afficher devant tous les camarades qu'ils ont un problème puisqu'ils sont obligés d'aller «jouer» (c'est ainsi que la séance de rééducation est perçue par les autres enfants) pendant que les autres camarades continuent à travailler. C'est donc qu'ils ne sont pas capables de faire exactement le même travail que tout le monde !

«La grande souffrance des handicapés, ce n'est pas d'être ce qu'ils sont, c'est de se sentir perçus comme ils sont.» Or, cette phrase écrite par Henri Lafay, président de l'A.P.A.J.H. à propos des handicapés, ne peut-elle pas s'appliquer à tous les écoliers en difficultés !

A l'image dévalorisée d'eux-mêmes que leur renvoient les camarades, quand ce n'est pas d'ailleurs parfois clairement verbalisé, s'ajoute la blessure narcissique de leur échec matérialisé par la rééducation. Les autres enfants inconsciemment développent à leur égard une attitude rejetante qu'ils peuvent ressentir très profondément.

«L'image que renvoient les autres peut déclencher un sentiment aigu et permanent de détresse ou d'auto-dévalorisation.» (L. Lurçat).

Il serait, nous pensons, intéressant de faire des sociogrammes dans les classes pour voir le pourcentage d'enfants pris par le G.A.P.P. qui se trouvent de ce fait rejetés par leur groupe classe. C'est déjà développer le racisme des enfants, leur intolérance à l'égard de camarades de milieux mal cultivés.

L'intégration de tous les enfants à l'école voulait être un moyen de lutter contre l'intolérance, le racisme à l'égard des pauvres, des immigrés, des peu doués... mais il semblerait en fait que cet objectif ne soit pas du tout atteint.

L'ENFANT QU'ON PLACE EN SITUATION D'INFÉRIORITÉ

Le second effet négatif qui découle du premier, c'est le sentiment d'infériorité que l'enfant pris en rééducation peut ressentir, sentiment qui va s'accroître et se fixer irrémédiablement, orientant son futur comportement adulte.

«On peut penser, écrit L. Lurçat, que l'intensité dramatique du vécu scolaire est fonction du sentiment de différence par rapport aux modèles valorisés.»

Même si l'enfant paraît sur le moment heureux d'échapper à la classe, au travail de la classe, à l'effort intellectuel qu'il exige et à l'ennui qu'il engendre pour lui, peut-être aussi à la contrainte physique pour certains enfants trop instables, inconsciemment il n'est pas satisfait de ce régime différent qui est le sien.

En I.M.E. nous avons connu au contraire la situation inverse. La grande majorité des enfants était prise en rééducation (orthophoniste, psychomotricienne) et en entretien (psychologue et psychiatre) ce qui transformait la classe en hall de gare : les enfants pris n'arrivaient absolument pas à s'intéresser au travail



proposé en classe tandis que les autres élèves acceptaient très mal le fait que les camarades aillent avec une autre personne. Ce sont eux qui souffraient du régime différent et beaucoup de conflits éclataient du fait de la jalousie qui régnait entre les deux groupes. Dans ces conditions une pédagogie coopérative était impossible.

L'ENFANT QU'ON REND DÉPENDANT

Le troisième inconvénient est le besoin d'aide, de dépendance vis-à-vis de l'adulte que l'on crée chez beaucoup d'enfants sinon chez tous ceux qui sont pris en séance individuelle.

Au départ l'enfant ne demande rien. On lui impose la rééducation ; très vite ça devient un besoin et beaucoup ont du mal à se passer de cette relation privilégiée.

N'est-ce pas maintenir l'enfant dans un état de dépendance, accentuer ainsi le statut d'infériorité dans lequel il se trouve et, par conséquent, retarder son accès à l'autonomie ?

En outre, les séances de rééducation accentuent la fragilité dans l'attention de ces enfants.

En effet avant les séances ils n'arrivent pas à se concentrer, à s'intéresser à leur travail parce qu'ils attendent avec impatience le moment où ils vont pouvoir s'évader de la classe (ceci peut-être étant plus vivace pour les jeunes enfants ou les mal aimés) et au retour ils éprouvent des difficultés à se replonger dans le travail du groupe.

Pour une rééducation de trois quarts d'heure c'est facilement durant un temps double que l'enfant s'«absente».

Comment empêcher qu'il en soit autrement ?

Cette aide privilégiée, vécue anormalement ne prépare-t-elle pas le futur adulte à dépendre d'un magicien, d'un «gourou» (médecin, chiromancien, analyste, tireur de cartes, visionnaire quelconque...) ?

L'ENFANT QU'ON MET A L'ÉCART DU GROUPE

Le quatrième inconvénient et qui n'est certainement pas le moindre, est que la rééducation soustrait l'enfant à l'influence du groupe classe. Ainsi ne peut-il pas partager pleinement la vie de la classe ce qui peut entraîner une réactivation de la culpabilité qu'il peut éprouver. Au retour il doit faire un effort supplémentaire pour se «retrouver» dans l'activité qui est en train de se dérouler dans la classe.

De toutes façons pour les tenants d'une pédagogie privilégiant l'action du groupe coopératif (Makarenko, Freinet, etc.) il y a là quelque chose de tout à fait aberrant.

Comment va en effet pouvoir s'exercer l'action socialisante, équilibrante, thérapeutique en fait, du groupe classe ? Comment l'enfant pourrait-il y assumer des responsabilités ?

D'autre part l'absence à la classe peut entraîner des «trous» plus ou moins graves dans les acquisitions, difficiles à combler pour les enfants déjà en difficulté.

Certaines activités (au C.E. par exemple) qui se sont déroulées pendant son absence et qui seront exploitées ultérieurement ne pourront pas l'être par lui puisqu'il ne les aura pas faites ce qui le démarque encore de ses camarades et accentue davantage l'impression de rejet qu'il pouvait ressentir.

Est-ce ainsi que l'aide sera compensation ?

Nous avons connu des situations encore plus marginalisantes pour l'enfant en I.M.E. Le groupe classe sortant en enquête, pour une visite d'exposition, ou à la piscine, le malheureux «rééduqué», sans qu'on lui demande son avis d'ailleurs, était obligé de passer la matinée dans une autre classe pour ne pas manquer sa rééducation supposée si bénéfique.

Quelle punition pourtant de ne pas pouvoir partager la joie des camarades au retour !

LA HIÉRARCHIE DES COMPÉTENCES ET DES STATUTS

Continuons la lecture de la circulaire : «Le maintien de ces enfants en milieu ordinaire est assujéti à deux conditions.»

Tout d'abord le «*bon vouloir du maître*». Mais a-t-il vraiment le choix de refuser un enfant ? En a-t-il le droit moralement ? Comment en est-on arrivé à parler de «*bon vouloir du maître*» ? L'école ne serait-elle désormais qu'à recevoir les élèves qui plaisent aux enseignants ?

La deuxième condition est l'apport «*d'appuis et de soutiens qualifiés... à la fois aux enfants en difficulté et au maître qui les prend en charge*».

Pourquoi instaurer ainsi au sein de l'école ce nouveau rapport de dépendance des maîtres par rapport aux gens du G.A.P.P. L'ouvrier qualifié et le simple ouvrier.

N'est-ce pas le rendre irresponsable de l'avenir de ses élèves ? Déjà depuis la création des classes de perfectionnement beaucoup de maîtres «ordinaires» avaient pris l'habitude de ne plus se sentir responsables des échecs de leurs élèves, leur malheureuse destinée inévitable étant prévue dans des circulaires !

Ce mouvement d'ailleurs ne faisant que s'accroître depuis la création de sections de plus en plus spécialisées.

LA MULTIPLICATION DE STRUCTURES SÉGRÉGATIVES

Si l'on se reporte en effet à la circulaire n° IV 70-83 du 9-2-70 on ne peut que rester abasourdi devant la multiplicité des sections.

Déjà à la maternelle, création de trois sections :

- Sections d'adaptations pour handicapés physiques (déficients visuels ou auditifs) ;
- Sections d'adaptations pour enfants rencontrant des difficultés de développement ;
- Sections d'adaptations pour enfants rencontrant des difficultés d'ordre relationnel.

A l'école élémentaire, création de deux sections d'adaptation :



- Classes pour enfants mis en situation d'échec pour des difficultés de développement intellectuel ;
- Classes pour enfants rencontrant des difficultés d'ordre relationnel.

Au niveau du second degré, création de classes d'adaptation « destinées à l'accueil d'enfants et d'adolescents d'intelligence normale en situation d'échec scolaire global ou électif pour des raisons d'ordre relationnel ».

L'institution scolaire se voyait ainsi de plus en plus transformée en gare de triage, merveilleuse machine à répertorier toutes sortes de handicaps !

Comme l'écrit L. Lurçat, « c'est ainsi que la classification devient ségrégative et risque d'engendrer ou de favoriser ce qu'on voudrait limiter ou enrayer ».

Est-ce que cette rénovation pédagogique a bien aidé les enfants et les maîtres ?

Les enfants peut-être un peu, on voudrait l'espérer, mais certainement pas les maîtres qui de plus en plus ont intégré le fait que tels facteurs (milieu socio-culturel peu élevé, famille nombreuse, père éthylique, enfant étranger, mère débile, mère pathologique, etc.) entraînaient l'échec ! C'est Mozart qu'on assassine !

Inconsciemment ils induisaient l'avenir de leurs élèves (effet Pygmalion) et surtout perdaient la responsabilité de l'adaptation de leur pédagogie. L'échec ne venait pas selon beaucoup d'entre eux de leur pratique mais des faibles moyens des enfants.

Il s'avère forcément difficile d'imposer aux maîtres cette nouvelle forme de travail avec des collègues supposés, de par leur formation complémentaire, posséder des compétences qu'eux n'ont pas, alors que tout le monde trouve normal qu'ils essayent d'enseigner aussi bien qu'ils peuvent à ces enfants difficiles sans avoir eu la possibilité de mieux s'informer sur les problèmes de l'enfant en échec scolaire.

Or comme le souligne L. Lurçat, « les besoins d'une pédagogie rigoureuse et respectueuse des personnes aux âges des apprentissages fondamentaux (cinq à huit ans) supposent et nécessitent la formation d'enseignants motivés pour l'alphabétisation ».

La circulaire prévoit également une réunion par trimestre pour rechercher des solutions. Ceci paraît être un minimum si l'on veut que se développe un esprit d'équipe parmi les différentes personnes qui travaillent auprès des enfants, si l'on veut que les maîtres sortent de leur isolement, si l'on veut que l'information circule au sujet de ce qui se fait dans le G.A.P.P. et dans l'école.

Malheureusement la circulaire ne prévoit aucun moment pour que ces concertations puissent se faire. Le « gappiste » a la possibilité d'inclure ces réunions dans son emploi du temps, l'enseignant non !

Tant que ces réunions ne seront pas institutionnalisées, tant qu'elles ne seront pas inscrites à l'emploi du temps de chacun, elles feront l'objet du mauvais vouloir des uns et des autres, des réticences plus ou moins avouées ; en un mot elles resteront mal vécues, et par là inefficaces, et n'aboutiront probablement pas aux résultats escomptés.

D'ailleurs quand cela serait, où et quand a-t-on appris à des enseignants à tenir des réunions efficaces ?

DES QUESTIONS POSÉES DEMEURANT SANS RÉPONSE

Arrivé au terme de cette analyse, on se repose les questions :

- Le G.A.P.P. peut-il être l'institution qui va permettre l'intégration de tous les enfants en difficultés ?
- Comment organiser le travail des « gappistes » pour que leur action ne soit pas plus marginalisante qu'aidante ?
- N'y aurait-il pas des moyens, à des moments plus favorables et qui paraissent à tous (parents, enseignants, enfants) plus naturels ?

Toutes ces questions restent sans réponse.

Il est bien difficile en effet de trouver une solution acceptable au problème des retards scolaires tant que 70 à 75 % des individus ne peuvent s'insérer dans une structure soi-disant destinées à la masse !

Le G.A.P.P. ne représente qu'un remède illusoire visant à cacher la réalité de l'enseignement public.

Qui exige que les adultes fassent les mêmes choses avec la même compétence ? Personne évidemment. Le droit à la différence n'est en principe pas contesté à l'adulte.

Alors pourquoi l'est-il autant à l'enfant ?

Pourquoi s'obstiner à vouloir que tous les enfants soient aptes à apprendre à lire à six ans, soient aptes à suivre un enseignement standard, soigneusement découpé en tranches de savoir, de niveaux, de spécialisations et d'âge, aptes également à subir sans difficulté et au même âge le passage de l'école élémentaire au collège ?

DES RÉPONSES A CES QUESTIONS

« On exige des élèves qu'ils acquièrent ensemble des compétences identiques, sans se soucier des niveaux de maturation, des rythmes individuels de développement, des périodes possibles de stagnation, de la diversité des tempéraments et des milieux familiaux, des problèmes psychologiques ou pathologiques, des petits handicaps passés parfois inaperçus, des intérêts et du niveau de langage des enfants, sans se soucier de la réalité des différences et du droit à la différence. » (G. Guillaume).

C'est là l'erreur fondamentale commise à l'origine et qui a entraîné le grand triomphe des rééducations.

Si l'on veut admettre que doivent être bannis de l'enseignement primaire les délais d'apprentissages et la sélection on n'enfermerait plus les trois quarts des enfants dans l'univers pathologique et les rééducateurs deviendraient bien vite des antiquités !

La vérité est que notre société a besoin que son système scolaire lui sélectionne des individus pour occuper les différents postes de la hiérarchie qui la caractérise.

Et quand bien même on rêverait d'un système de rééducation parfaitement efficace qui amènerait la suppression des handicaps actuellement répertoriés il faudrait bien vite mettre en place de nouveaux critères de sélection.

Et bien sûr, pour se donner bonne conscience, de nouveaux rééducateurs spécialisés dans la « récupération » des laissés pour compte.

QUE FAIRE ?

Ainsi coincé dans un tel contexte que peut donc essayer de faire un rééducateur parvenu au terme d'une telle analyse de la situation ; mais qui veut, si possible, continuer à se respecter !

A notre avis essentiellement deux choses :

- La première est de se centrer sur la prise en charge individuelle ou en petits groupes des enfants d'immigrés. De préférence hors des moments de classe, par exemple lors des études du soir. Ceux-là présentent au moins un handicap indiscutable, majeur, source quasi inévitable d'inadaptation au système scolaire : leur méconnaissance de la langue.

Pour ceux-là on sait au moins de façon évidente ce qu'il y a lieu de faire. Ménager pour eux des séances d'alphabétisation, vivantes, chaleureuses et respectueuses de leur culture d'origine paraît une action urgente et indiscutable dans son fondement.

- La seconde est d'aller soulager les maîtres débordés en prenant en charge avec eux, de façon régulière et continue, une demi-journée de travail par exemple dans leurs classes.

Quel meilleur moyen de collaborer, quel meilleur poste d'observation, quel meilleur travail d'adaptation que celui que l'on peut faire à l'intérieur d'un groupe classe maintenu dans son intégrité ?

Voilà où nous en sommes.

Maintenant si des camarades ont d'autres réponses nous avons aussi d'autres questions !

Solange et Alex LAFOSSE
69, rue Jean-Jaurès
Coulounieix-Chamiers, 24000 Périgueux



Une première réaction à B. Heurteaux

Extrait de la lettre de Bernard Heurteaux, école primaire mixte I, 103 rue Saint-Jean, 28200 Châteaudun.

C'est parce que je pense aussi que tant qu'il y aura des rééducateurs il y aura des enfants à problèmes et que c'est prendre le problème à l'envers que cet article a trouvé chez moi un écho.

Il serait sûrement plus rentable de créer des conditions telles qu'on essaie d'éviter qu'il y ait des gosses à problèmes. Les rééducateurs d'aujourd'hui auraient aussi leur place dans une école qui essaierait d'éviter les causes du mal. Chez nous nous tentons de chercher des solutions à ce problème.

Quels que soient nos réussites et nos échecs je pense qu'il y aura déjà un progrès par rapport à la classe-ghetto qu'est le perfectionnement.

Je pense que vous avez raison de vous orienter vers un travail avec les enseignants. Ils ont effectivement besoin d'aide et le «spécialiste» ne doit pas être vécu comme celui qui fait des miracles et qui doit réparer tout.

Sans y mettre une volonté de culpabilisation quelconque je crois qu'il y a déjà beaucoup de fait quand dans le milieu enseignant on accepte de partager les responsabilités vis-à-vis d'un gosse en difficulté. Qu'on se sente tous attelés à la même tâche et qu'on n'essaie pas de se décharger sur d'autres «plus qualifiés» (d'ailleurs, qu'est-ce que cela veut dire ?).

Dans cet article sur les G.A.P.P. l'analyse des problèmes me paraît bonne.

Je ne suis pas gappiste et n'ai aucune expérience d'un G.A.P.P. fonctionnant dans de bonnes conditions. Il m'est arrivé, au cours d'un stage, d'aller visiter un Gapp et de discuter avec les trois personnes le composant. J'y ai rencontré des gens tristes, n'ayant pas beaucoup l'air de croire à ce qu'ils faisaient — sans pour cela avoir tellement envie de réfléchir sur le boulot qu'on leur faisait faire.

Alors, pourquoi cet article m'intéresse-t-il ? Tout simplement parce que ses conclusions «**Que faire ?**» rejoignent ce que je pense sur la manière d'aider un gosse en difficulté.

Je suis maître C.A.E.I. et j'exerce dans une petite école de ville : 4 classes + 1 classe de perfectionnement recrutant sur le secteur. Depuis l'an dernier, nous vivons dans notre école une expérience intéressante.

Nous avons éclaté la classe de perfectionnement et ventilé les enfants dans les classes dites normales. Nous nous trouvons donc avec quatre classes et cinq maîtres.

J'aurais pu me retrouver dans la situation d'un rééducateur de type G.A.P.P. et voir défiler une tête nouvelle toutes les trente ou quarante-cinq minutes pour une «rééducation» (à moins que ce ne soit moment de détente et de récupération pour le maître qui les envoie).

Nous n'avons pas voulu cela et avons axé notre travail sur la possibilité qui nous était offerte de travailler à deux par niveau. Après une année d'expérimentation et de réflexion, voilà où nous en sommes :

GRANDS AXES

- Etre le plus souvent possible à deux dans une classe ;
- Limiter le plus possible les interventions individuelles ou sur un petit groupe ;
- Ne pas les limiter à la seule intervention du maître C.A.E.I. ;
- Possibilité de travailler avec un demi-groupe ou à deux avec le groupe entier ;
- Interventions ponctuelles et à même la classe du maître en surnombre.

Notre école comprend :

- une classe de C.P. (avec un gosse de perf.) ;
- une classe de C.E.1 (avec 4 gosses de perf.) ;
- une classe de C.E.2-C.M.1 (avec 4 gosses de perf.) ;
- Une classe de C.M.1-C.M.2.

J'interviens :

- 1 h 1/2 le lundi matin et jeudi matin au C.P.
- 1 h 1/2 le lundi après-midi et jeudi après-midi au C.E.1 ;
- 1 h 1/2 le mardi matin et vendredi matin au C.E.1 ;



— 1 h 1/2 le mardi après-midi et vendredi après-midi au C.E.2-C.M.1 ;

— 1 h 1/2 le samedi matin au C.E.2-C.M.1.

J'ai gardé, en responsabilité, les maths au C.M.1-C.M.2 (classe de ma femme) tous les matins en fin de matinée. Il est très important, pour moi, tout au moins je le pense, d'avoir une activité en responsabilité au niveau d'une classe complète. Pendant ce temps, ma femme travaille avec le copain du C.E.2-C.M.1.

Après la récréation de l'après-midi, éclatement total de l'école en ateliers sans distinction d'âge. Chaque adulte a en charge une activité ou un groupe d'activités. Les enfants choisissent. C'est ainsi que je m'occupe de l'atelier journal scolaire. Nous éditons un journal d'école. Il y a cinq rotations dans l'année et chaque équipe, successivement, est responsable d'un numéro du journal : elle choisit des textes proposés par les classes, élabore des articles et est responsable des tirages.

NOS IMPRESSIONS

- Nous apprécions la prise en charge collective des enfants à problèmes.
- Nous apprécions les moments où nous sommes deux dans une classe (à la fois plus de vigilance et plus de décontraction).
- Efficacité des interventions «sur le tas» — pas toujours possibles par un maître seul (tout au moins moins nombreuses) — que nous considérons comme des rééducations, dans la mesure où elles évitent, peut-être que naisse un problème.
- Nous pensons avoir fait le tour du travail à deux dans une classe :
 - deux présents ensemble avec prises de paroles ;
 - chacun avec un demi-groupe ;
 - possibilité pour l'un des deux de prendre un gosse ou un groupe de gosses dans la classe (à part) pour une activité spécifique ;
 - possibilité pour l'un des deux de sortir de la classe avec un ou plusieurs gosses.

Les interventions individuelles ou sur un petit groupe, hors de la classe, ne sont pas réservées au «spécialiste» et ne sont pas prises par les autres enfants comme des privilèges ou comme des sanctions. C'est un groupe de la classe qui travaille ailleurs que dans la classe.

Notre école a quelques cas et nous pensons que notre organisation a déjà rendu service à deux «perf.» et à quelques autres non «étiquetés».

Je me demande ce qu'un G.A.P.P. dans notre secteur pourrait nous apporter de plus. Nous voulons bien du «R.P. quelque chose» mais à condition qu'il s'intègre dans le boulot que nous faisons. Nous ne sommes jamais trop en matière d'éducation.

Nous ne pouvons parler, dans notre école, d'unité pédagogique. Chaque enseignant ayant gardé sa personnalité en matière de pédagogie. Pour nous ce n'est pas l'essentiel et nous pensons avoir fait un grand pas dans le domaine du travail en équipe. Il est impossible d'envisager que les pratiques de chacun... ne soient pas influencées par le contact des autres. Au bout d'un certain temps il y aura certainement identité de vue quant à la globalité de notre enseignement. Depuis un an de pratique, nous... voyons mal comment nous pourrions travailler comme avant.

Bernard HEURTEAUX

D'autres réactions à l'article de A. Lafosse dans le prochain numéro.