

L'art de l'instant

Nicole Maillard

Saint-Vincent-de-Paul

A Fernand Oury, en témoignage de reconnaissance et d'affection

Manuel et Alan Nous sommes un jeudi matin d'octobre et il est peu après neuf heures. Le *Quoi de neuf ?* a commencé depuis une dizaine de minutes. Arrive le tour de parole de Manuel, un nouveau, qui s'exclame avec virulence : "*Ma manman, elle est pas v'nue ! Elle vient jamais !*" Et il rit. Jaune. Allan l'interroge, incrédule (sa maman à lui vient plusieurs fois par semaine) :

— *Ta manman, elle est pas v'nue ?*

— *Naaan ! J'l'ai d'jà dit !*

Je pose à mon tour une question :

— *Quand es-tu arrivé ici, au Centre d'Accueil ?*

— *Avant-hier, avec les flics !*

— *Avec la police ?*

— *Ouah ! Elle est pas bien la police !*

— *Pourquoi ?*

— *Pasqu'i-z-ont arrêté mon papa en prison !*

Il rit à nouveau. Rire de plus en plus jaune. Allan revient à la charge :

— *I lui ont fait quoi, à ton père ?*

— *I lui ont fait une baffé avec la bombe !* (Il mime en même temps, appuyant imaginativement sur un pulvérisateur.)

J'interviens alors à nouveau prudemment :

— *Tu veux peut-être dire une 'bombe'... une 'bombe'... lacrymogène ?*

— *Oui, à tout l'monde : moi, ma manman aussi !*

— *Ça t'a fait quoi ?*

— *Ça fait mal quand on sent, ça fait pleurer, ça fait mal, après, moi, j'ai pris un mouchoir...*

Les questions-réponses s'échangent tellement vite que je ne peux plus prendre de notes, sinon encore ces phrases éparses de Manuel, de plus en plus excité :

— ... *I m'ont dit : 'Arrête-toi !' J'ai marché, et i m'ont mis la bombe !...*

— ... *Pasque j'suis fou, moi, j'ai une bombe dans la poche !*

Manuel Beaucoup des enfants qui arrivent dans ma classe ont déjà vécu, à 5, 6 ou 7 ans, des événements plus nombreux et plus dramatiques que bien des adultes au cours de toute leur vie. Mais cette profusion d'expériences n'a malheureusement que rarement trouvé son exutoire dans la parole, dans la transmission à d'autres. Manuel a un débit saccadé, il s'emmêle au fil du récit, finit sans transition dans le fantasme. Pourtant, l'arrestation, dans la violence, de son père, était bien réelle et elle l'a bien conduit, lui, à 6 ans, dans ce Centre d'hébergement d'urgence de l'Aide Sociale à l'Enfance à Paris, Saint-Vincent-de-Paul, connu dans les milieux socio-éducatifs sous le nom évocateur de "Denfert" (il est situé avenue Denfert-Rochereau...).

Les tics nerveux et l'agitation permanente de Manuel traduisent son angoisse. Comment ne sombrera-t-il pas dans l'imaginaire si personne ne l'écoute et ne l'aide à faire le tri ?

Quels types de productions langagières mettre en place en tant que maîtresse "E" auprès d'enfants, tels Manuel, à difficultés multiples et en situation de transit ? Le centre d'Accueil Saint-Vincent-de-Paul

Je travaille en effet pour la troisième année consécutive comme institutrice dépendant du Rectorat de Paris, volontaire sur un poste spécialisé de l'option "E", à l'École Publique Mixte du Centre d'Accueil parisien Saint-Vincent-de-Paul. C'est un centre d'hébergement pour mineurs de la naissance à 18 ans ouvert 24 heures sur 24 et 365 jours sur 365. Il dépend de la Direction de l'Action Sociale, de l'Enfance et de la Santé (D.A.S.E.S.) de Paris. L'Aide Sociale à l'Enfance (A.S.E.) qui le gère le présente comme centre prévu pour un "accueil en urgence et en court séjour" et disposant de 115 places. Un peu moins de 200 personnes y travaillaient jusqu'en avril 1993, date à partir de laquelle le nombre officiel de places passa à 97 par suite de l'agrandissement d'un autre centre. L'effectif du personnel se situe actuellement autour des 160 membres. La responsabilité de la gestion éducative et économique incombe à une Directrice. Le prix de journée par enfant accueilli s'élevait à 820 F en 1992. Le Centre d'Accueil est situé dans des bâtiments appartenant à l'Assistance Publique et imbriqués dans l'hôpital pour enfants du même nom, Saint-Vincent-de-Paul.

Pas plus l'effectif théorique de 97 places que celui de 115 places ne correspond à l'effectif réel des mineurs présents, toujours fluctuant. En effet, Saint-Vincent-de-Paul étant prévu pour un hébergement en urgence, un mineur ne peut être refusé et il arrive inévitablement des périodes de sureffectif. Le Service des Moyens par exemple, organisé pour les 5-11 ans avec un effectif prévu de 9 enfants et une marge en sus de 3, soit 12 enfants en tout, accueille en 1992 jusqu'à 22 enfants simultanément. Pendant les cinq mois que dura cette période de sureffectif, une partie de mes élèves provenant de ce service ne disposait même pas d'un lit où dormir. Des situations analogues se reproduisent plusieurs fois par an et n'épargnent aucun Service.

Le Centre Saint-Vincent-de-Paul est en effet divisé en Services. Le plus important en est la Pouponnière, avec quarante huit places actuellement. Le Service des Poussins accueille

depuis avril 93 les enfants de 2 à 3 ans environ, le Service des Cascadeurs Marmousets accueille les enfants de 3 ans à 5 ans environ ; à partir de 6 ans, depuis avril 93, un enfant va chez les Moyens. Les adolescents de plus de 12 ans sont accueillis par le Service des Grands.

L'école dans le centre

La Convention régissant l'existence de classes de l'Éducation Nationale dans cet établissement date de 1968. Elle est totalement périmée car la réalité a changé : non seulement le nombre et la qualité des classes, mais même l'adresse ne sont plus les mêmes ! Aucune nouvelle Convention n'a encore été signée en ce début 1994, contrairement à l'obligation faite par la Circulaire n°91-303 du 18 novembre 1991 de signer de nouvelles conventions au plus tard en 1993. Je travaille donc dans l'illégalité la plus totale. Par ailleurs, il n'existe pas non plus à Saint-Vincent-de-Paul, de projet éducatif d'établissement, ni de conseil d'établissement, et en plus de deux ans de présence sur place, je n'ai jamais su qu'un Comité d'hygiène et de sécurité se soit réuni : et pour cause, à ce jour, il n'existe toujours pas.

Notre École Publique Mixte comprend actuellement, en 1994, deux classes sises à Paris, dans le Centre d'Accueil susnommé, et cinq classes sises à 40 km de là, à Forges-les-Bains (91), où se trouve un autre Centre d'Accueil de l'A.S.E. de Paris, de 60 places, pour enfants de 2 à 13 ans, pour un hébergement "en moyen séjour" — en fait, de méchantes langues appellent Forges "les oubliettes de Saint-Vincent-de-Paul".

A Saint-Vincent-de-Paul, les jours et horaires de classe sont les lundis, mardis, jeudis et vendredis de 9h à 12h15 et de 13h30 à 17h. Les dates des vacances scolaires sont à peu près les mêmes que dans les autres écoles parisiennes.

Les deux classes sises à Paris se trouvent dans un cul-de-sac au 2ème étage d'un des bâtiments historiques datant de Saint-Vincent-de-Paul. Ce sont d'anciens dortoirs aménagés en 1990 en locaux scolaires. Chacune d'elles a des lavabos, et celle de ma collègue a même une baignoire-douche ! Les toilettes autorisées par le Centre pendant le temps scolaire pour les élèves sont l'unique W.-C. du 1er étage destiné au public (il y en a un autre à côté, réservé au personnel), nettoyé au mieux une fois par jour, et propice aux découvertes (revues pornographiques, accessoires hygiéniques divers...) et contaminations en tous genres. Un autre W.-C., turc, également destiné au public, est situé au rez-de-chaussée près de l'entrée du Centre et peut être utilisé par les élèves si nous passons dans les parages.

Il n'existe pas de préau de gymnastique. Le plus souvent possible donc, je sors avec mes élèves pour faire de l'éducation physique et sportive (E.P.S.) au Jardin du Luxembourg ou, plus rarement parce que c'est plus loin, au Parc Montsouris.

Quand il fait vraiment trop mauvais, nous travaillons à l'espalier situé dans ma classe ; au début, nous faisons aussi nos exercices de gymnastique dans les couloirs, mais j'y ai renoncé par suite des agressions verbales, physiques ou sexuelles que mes élèves et moi subissons de la part d'adolescents du Centre.

Une seule cour de l'hôpital est accessible aux enfants sans leur être pour autant réservée : elle sert de passage aux employés de l'Assistance Publique et de l'A.S.E., et de lieu de chargement et de déchargement des camions de livraison ainsi que de stationnement et de manoeuvre des véhicules du Centre.

Le poste que j'occupe correspond à l'ouverture d'une classe supplémentaire en 1990, déclarée administrativement par le Rectorat comme classe de Maternelle ; dans la pratique, elle fut ouverte pour les enfants du Centre d'âge de Grande Section (G.S.) de Maternelle et de Cours Préparatoire (C.P.), c'est-à-dire pour les 5-7 ans environ, ce qui couvre la plus grande partie du Cycle II des apprentissages fondamentaux, selon la terminologie de la loi d'orientation du 10 juillet 1989 et des Instructions de 1990. Mes élèves viennent donc des Services des Moyens et des Cascadeurs-Marmousets.

Les enfants plus jeunes vont au Jardin d'Enfants — le “J.E.” dans le jargon du Centre — tenu par deux adultes de l'A.S.E. à plein temps et dans la mesure des 14 places disponibles. Un quiproquo s'installa dès les premiers jours de mon arrivée dans l'esprit des petits du “J.E.” : pour eux, je devins l'objet d'un désir très fort car *j'incorporais* à leurs yeux ce à quoi ils accéderaient quand ils auraient grandi : l'École... En effet, il se trouve que je me prénomme Nicole ; pour eux, par un phénomène de confusion acoustique, Nicole et École devinrent vite homonymes et pendant longtemps ils me poursuivirent dans les couloirs au cri de : “*École, École, un bisou !*”

Les enfants âgés de 7 à 12 ans vont dans la classe des “grands” (de CE 1 à CM 2) avec ma collègue, elle aussi spécialisée de l'option “E”. Quand aux adolescents, soit ils continuent de se rendre au collège où ils étaient scolarisés avant leur placement en urgence, soit ils errent, désœuvrés, dans le Centre ou dans la rue, non scolarisés, non encadrés. Quels enfants arrivent dans ma classe et avec quels types de difficultés ?

Leur âge :

Namik

En théorie, nous l'avons vu, ma classe est destinée aux élèves d'âge de G.S. et de C.P., soit de 5 à 7 ans. En fait, jusqu'à ce jour, la palette d'âge de mes élèves s'est étendue de 4 à 11 ans. Ainsi Namik est-il entré à quatre ans dans ma classe, à la demande des jardinières d'enfants, à cause de sa taille et sa force physique peu communes à cet âge, mais aussi de son autonomie : avant son placement en urgence, à guère plus de trois ans, il vivait déjà seul dans la rue pendant des journées *et des nuits* entières, “oublié” par sa mère...

L'analphabétisme, dénominateur commun

La largeur de la fourchette d'âge de mes élèves au-delà de 7 ans s'explique par le fait que ma classe étant celle où l'on “*apprend à lire, écrire et compter*”, il fut tentant pour ma collègue et les Services de m'adresser les arrivants de 7 ans et plus analphabètes — en langue française du moins — soit directement, soit après une demi-journée d'observation dans la classe de ma collègue.

Mais les formes de l'analphabétisme sont diverses :

Amar

et

Claudio

Jean

Amar, 6 ans, fraîchement arrivé d'Algérie, est totalement non-francophone mais tout à fait à l'aise parmi nous, prenant souvent la parole pour raconter, commenter, interroger... en arabe. Ayant moi-même étudié un peu cette langue, je pus vérifier qu'il connaissait déjà l'écriture et un peu la lecture de l'arabe. Claudio, lui, a, estime-t-on (faux papiers !), dans les huit ou neuf ans mais n'a, semble-t-il, jamais été scolarisé dans les divers pays où il est passé ; il est lui aussi non-francophone mais également analphabète total ; à son arrivée, il ne savait pas tenir un stylo, pourtant il progressa relativement vite en graphisme, étant donné son âge et malgré une certaine phobie de l'école.

Jean a 11 ans, est psychotique et vient du métro, dernier "domicile" connu où il demeurait avec d'autres membres de sa famille. Sa psychose l'a apparemment empêché d'accéder aux apprentissages scolaires fondamentaux. Mes élèves et moi l'acceptons et il ressent une grande joie d'être enfin dans une "vraie" classe, et non pas en psychiatrie comme il le fut longtemps : depuis l'âge de trois ans, m'a-t-on dit ! Pourtant, il aurait dû continuer à se rendre chaque jour, accompagné, à l'I.M.P. où il avait toujours sa place et où le psychiatre l'attendait. Mais l'équipe éducative de son Service *empêcha* que cela s'organise pour, disait-elle, "*faire pression*" sur l'inspecteur de la D.D.A.S.S. qui devait chercher une place pour Jean "*afin qu'il ne traîne pas trop longtemps à Saint-Vincent-de-Paul pas du tout organisé pour des enfants comme lui*". Résultat : Jean erra pendant un mois comme une âme en peine dans le Centre, nu souvent, dérangeant les employés des bureaux etc.

Étonnée de le croiser au détour des couloirs, je m'enquis de la situation de ce grand garçon rondouillard et appris que ma collègue l'avait refusé après une matinée d'essai parce qu'il "*dérangeait*" la classe. Jean accepta avec enthousiasme mon invitation à venir rejoindre mes "petits" élèves. Chaque matin, à 9 heures tapantes, il arrivait, *chaussé* (mais non lacé) et *habillé* (à l'envers, certes, mais tout de même !), un sourire épanoui sur les lèvres. Les "petits" élèves adoptèrent chaleureusement ce "grand" et composèrent même à son intention une nouvelle version du Roi Dagobert.

Aurore

et Jean

Aurore, 5 ans, qui dormait dans le même Service que Jean et y subissait avec terreur ses assauts “amoureux” (tentatives d’étouffement et d’étranglement), se sentant, en classe, protégée, exprima un jour au *Conseil*, en sa présence, son angoisse permanente dans le Service à cause de ses agressions. Alors, les plus âgés parmi mes autres élèves (6 à 7 ans) du même Service, s’offrirent à être ses gardes du corps afin qu’elle ne soit plus jamais seule en présence de Jean et qu’ils appellent un adulte au secours en cas d’agression renouvelée — ce que justement Aurore ne pouvait faire elle-même quand Jean la serrait...

Ma collègue accepta de prendre Jean une fois par semaine avec ses propres élèves pour l’heure de piscine à laquelle sa classe a droit (pas la mienne...), pestant contre ses difficultés à se rhabiller !

Jean, quant à lui, claironna partout triomphalement du haut de ses 11 ans qu’il allait non seulement à l’École, *mais en Maternelle*. J’eus beau lui expliquer que ma classe n’était pas *que* Maternelle, rien n’y fit. J’appris un jour d’une éducatrice que sa mère ressassait depuis des années devant son fils son amertume de n’avoir “*même pas pu le faire accepter en Maternelle*”.

Tous mes élèves ont subi un ou des traumatismes graves.

Khali

Le plus immédiat et commun à tous sans exception est le traumatisme du placement brutal. Ainsi Khalil, 5 ans, fut-il arraché en pleine nuit (3 heures du matin), avec ses trois petits frères et sœurs, à son lit et à sa mère qu’une rafle nocturne de la Brigade Anti-Drogue a conduite en prison, pour faire pression sur le père en cavale. Le cas est fréquent à Paris de telles pratiques policières, et plus d’un de mes élèves en a fait les frais. Je n’oublierai jamais la douloureuse dignité de ce garçon si fin, ce Khalil qui laissait échapper de ses grands yeux noirs perdus dans le vague des larmes silencieuses, intarissables...

Maltraitance et/ou négligence, viol et/ou torture, humiliations morales parfois plus dangereuses que des coups, ou bien, sur un autre registre, suicide des parents, disparition, assassinat de la mère par le père sous les yeux de l’enfant, dépression nerveuse ou chômage des adultes tenant lieu de parents, ou, tout simplement, arrestation ou hospitalisation des mêmes, etc., sont des traumatismes parmi bien d’autres subis par mes élèves.

Eux-mêmes arrivent “en l’état” où la Brigade des Mineurs les trouve : trisomiques, sourds-muets, difficultés motrices, pour ne citer que quelques-uns des handicaps permanents de certains arrivants au Centre, ou bien le corps couvert de plaies, brûlé, mutilé, fracturé... Quelques-uns, heureusement, arrivent en pleine forme, mais, hélas, ne le restent pas longtemps, à cause des effets iatrogènes de l’institution (voir plus loin).

Éric

Pour certains, c'est la phobie de l'école qui domine : parce qu'ils n'y sont jamais allés ou au contraire parce qu'ils s'y sont sentis humiliés, rejetés, à cause de leur apparence physique ou de leurs difficultés, de leurs échecs. Par exemple, Éric, intelligent, voire brillant, redoute l'école car celle où il se trouvait en C.P. fut pour lui et ses frères aînés un enfer, malgré leurs bons résultats scolaires. La puanteur dégagée par la fratrie ainsi que les nombreux animaux qui avaient envahi leurs corps en avaient fait le bouc émissaire de la cour de récréation où ils étaient systématiquement persécutés — indifférence ou impuissance des enseignants de la dite école oblige...

Macoumb:

La précarité temporelle objective de mon travail pédagogique

Diversité des situations qui ont provoqué le placement brutal, diversité des origines culturelles et ethniques (mes élèves viennent de tous les continents), diversité des niveaux scolaires et des troubles, voire des handicaps... Cela ne serait encore rien si j'avais le temps d'évaluer ces difficultés et d'élaborer un projet pour et avec chaque arrivant ; mais cela même m'est interdit par le contexte : aussi brutale que se trouve être l'arrivée, aussi imprévisible est le départ...

Les raisons de la précarité et ses effets sur les enfants :

Ayant vocation de centre d'urgence, Saint-Vincent-de-Paul ne devrait être qu'un lieu de transit, et de transit le plus court possible, pour les enfants qui y arrivent, le plus souvent par Ordonnance de Placement Provisoire d'un juge pour enfants (O.P.P.).

Hassan

Certaines circonstances d'O.P.P. confinent à l'absurde. Ainsi la Brigade des Mineurs amène-t-elle au Centre des enfants sans qu'il y ait eu maltraitance, le seul "crime" des parents étant d'être S.D.F. (sans domicile fixe). C'est le cas de mon élève Hassan, 6 ans : pour lui et ses deux petits frères la société paie depuis des mois *trois fois 820 F par jour* parce que leur maman n'a pas où loger, et aucune solution n'est en vue en ce début 94. Pire : plus inquiétant encore que le coût financier énorme et la séparation arbitraire d'une mère de ses enfants, dont un nourrisson, les services sociaux se mettent *a posteriori* à justifier la situation qui s'éternise en en rendant la mère fautive : une mère S.D.F. ne peut être que coupable, ne peut être qu'une mauvaise mère ! Dois-je ajouter qu'Hassan est de plus en plus invivable dans son Service, montrant à sa manière l'absurdité de cette attente sans objet ?

Une O.P.P. n'est toutefois pas indispensable pour qu'un mineur soit accueilli à Saint-Vincent-de-Paul. Macoumba vient chaque année, avec toute sa fratrie, au Centre, comme recueillie temporaire sans O.P.P., pendant que sa mère accouche. Le père travaille, a donc un salaire, et la famille, de plus en plus nombreuse évidemment, a un logement, mais Monsieur estime qu'il n'a pas à assumer ses enfants pendant l'hospitalisation annuelle de Madame, alors il les confie

régulièrement à Saint-Vincent-de-Paul, qui les accueille docilement, toujours à 820 F par jour et par enfant.

Aurore

La sortie la plus expéditive légalement est une mainlevée du juge, motivée par un revirement de situation : libération des parents ou tenant lieu après une mise en examen qui finit bien, par exemple. L'élève fait donc un passage éclair dans la classe. Toutefois, dans un tel contexte, une mainlevée n'est pas automatique, le juge pour enfants se réservant le droit de maintenir l'O.P.P. à sa fantaisie. Aurore est restée plusieurs mois à Saint-Vincent-de-Paul puis fut placée dans un autre Centre bien que sa mère ait été libérée avant la fin du délai de garde à vue et bien que toute la parenté ait été désireuse d'accueillir Aurore, elle-même très demandeuse de rejoindre ses proches jamais maltraitants.

Autre motif de passage éclair, toujours légalement : l'envoi dans un autre Centre où une place s'est libérée juste après l'arrivée d'un nouveau dont la situation est tellement grave et claire d'emblée qu'on sait que le placement sera maintenu et donc qu'il vaut la peine de faire "profiter" cet enfant-là de la place libérée, même si d'autres attendent depuis longtemps. Autres motifs de passage éclair, illégaux cette fois : la fugue ou l'enlèvement, assez fréquents.

Le plus souvent pourtant, Saint-Vincent-de-Paul garde, même en sureffectif, les enfants le temps au moins qu'une enquête sociale soit faite. Cela prend deux à trois mois à partir du moment où le juge en donne l'ordre, m'avait-on dit à mon arrivée dans le Centre. Outre qu'il faut parfois bien du temps pour que cet ordre arrive, on avait oublié de me dire qu'il fallait *ensuite* le temps de chercher une place en maison d'enfants ou en famille d'accueil... En plus, il est à noter que souvent l'enquête sociale ordonnée fait doublon avec les observations des services sociaux *antécédentes* au placement...

L'état de la Justice en France ainsi que celui des services sociaux étant ce qu'ils sont, mais parfois aussi certaines situations étant particulièrement inextricables ou riches en rebondissements, il n'est pas rare que le séjour d'un enfant à Saint-Vincent-de-Paul s'éternise, avec toutes les pathologies nouvelles que cela peut entraîner chez le mineur en question qui n'avait déjà pas besoin de cela. En effet, l'absence de projet d'avenir est particulièrement pathogène chez l'enfant ; la psychothérapeute d'enfants Caroline Eliacheff, dans son récent ouvrage *À corps et à cris* atteste après tant d'autres le caractère pathogène des séjours d'enfants dans les structures de transit des D.D.A.S.S., séjours qui se prolongent démesurément à cause des dysfonctionnements des institutions de notre société.

Namil

Après plus de deux ans déjà passés à Saint-Vincent-de-Paul, je peux rendre témoignage à mon tour de ce phénomène. Énurésie et/ou encoprésie secondaires, anorexie, dépression, tentatives de suicide, pré-psychose, sont, hélas, constatables chez certains enfants qui ne voient rien venir, qui ne savent plus où ils en sont entre cette maman qui les hante et qui promet qu'elle viendra et qui ne viendra pas une fois de plus, et cette famille d'accueil redoutée et idéalisée à la fois qui est pour le copain, la copine de transit plus chanceux, mais pas pour soi...

Namik déjà évoqué “transita” pendant *quatorze* mois à Saint-Vincent-de-Paul. A chaque coup de fil toujours imprévisible de sa mère jamais localisable et se dérochant dès le début à toute enquête sociale, il avait pendant les jours qui suivaient un comportement non seulement régressif, mais fou : il hurlait “*Non ! Non ! Non !*” à tout ; il délirait dans ses discours ; de tout son corps et de tout son élan, de préférence tête la première, il se jetait compulsivement sur le sol carrelé du Service ou des couloirs, voire dans la rue quand j’allais avec la classe au Jardin du Luxembourg (personne du Service n’avait cru bon de me signaler le coup de fil). Il reproduisait ce jet de lui-même jusqu’à ce que la douleur des chocs soit si intolérable qu’il en était quasi assommé ou alors éclatait en sanglots, gisant et s’abandonnant alors à mes maladroitesses tentatives de le consoler. Quelques instants auparavant au contraire, il se débattait violemment et s’échappait de mes bras qui essayaient vainement de le retenir pour qu’il ne se frappe pas à nouveau...

En dehors de ces périodes de crise aiguë, Namik *sautait* à tout propos et de manière tout à fait imprévisible : d’un mur ou d’une armoire sur lesquels il se perchait en moins de temps qu’il faut pour le dire ; ou bondissant de sa hauteur — il s’ouvrit ainsi le menton sur le bord d’une baignoire ! — ; ou du 2ème étage — il fut rattrapé à temps. Alors, en cours d’Éducation Physique et Sportive, je fis travailler le saut, et surtout sa réception, tâchant d’orienter ainsi les talents de sauteur de Namik vers un cadre limitant leur dangerosité. Parallèlement (voir plus loin), le *Quoi de neuf ?* et le *texte libre* aidèrent Namik à exprimer son désarroi par des mots et non plus seulement par des actes. La durée de ses crises “post-téléphoniques” raccourcit peu à peu, passant d’une dizaine de jours à trois ou quatre. Puis Namik fut envoyé en famille d’accueil et je n’eus plus aucune nouvelle, malgré plusieurs lettres et autres envois de la part de la classe.

Ahmec

Quelle somme de culpabilité doit s’accumuler inconsciemment dans la tête des enfants restés en rade, qui ne peuvent certes pas imaginer que, par exemple, si le petit Ahmed est “en attente” depuis tant de mois sans même qu’une enquête puisse commencer, c’est tout simplement parce que les parquets de trois départements d’Ile de France se sont renvoyés mutuellement son dossier, chacun s’en dédouanant en prétendant que l’enfant relevait de chez le voisin !

Frédéric

Et que doit penser de “son” juge le petit Frédéric, 5 ans 1/2 à son arrivée, en transit depuis seize mois et ne voyant venir aucune décision sur son sort ? Après des phases auto- et hétéro-agressives, il a sombré dans une profonde dépression, puis fait des tentatives (réelles ou feintes, ce n’est pas à moi d’en juger) suicidaires en essayant de se pendre ou de se jeter dans le vide. Il est d’une maigreur épouvantable (cela, c’est bien réel).

Comme me l’a fait remarquer Pierre Delion, *à force d’être de passage, les enfants deviennent pas sages.*

La durée de séjour de chaque enfant

Ahmed

Elle est, le lecteur l'aura compris, totalement imprévisible et peut être sujette à rebondissements. Le petit Ahmed déjà évoqué, quand enfin un parquet et un service social d'un des trois départements décidèrent de s'occuper de lui, fut soumis à enquête puis, enfin, à 5 ans, envoyé en famille d'accueil. Six semaines plus tard, il réintérait Saint-Vincent-de-Paul en urgence *via* le service d'expertise médico-judiciaire de l'Hôtel-Dieu, dans un état physique et mental lamentable. La famille d'accueil venait pourtant d'être agréée par la D.D.A.S.S... L'affaire est en cours d'instruction judiciaire.

Les records en durée du séjour d'élèves dans ma classe sont pour le moment d'une demi-heure (oui, trente minutes) pour le minimum et de dix-neuf mois pour le maximum. Ce qui ne préjuge pas de la durée des séjours au Centre, puisque des élèves étaient déjà au Jardin d'Enfants avant d'entrer dans ma classe.

L'incertitude quotidienne de mon effectif

C'est un autre aspect de la précarité de notre travail pédagogique, à ma collègue et à moi. Des arrivées pouvant se faire la nuit ou les week-ends, au matin de chaque journée scolaire, je dois être prête à accueillir de nouveaux élèves. Inversement, tels enfants déjà membres de la classe peuvent avoir été transférés précipitamment ou avoir disparu, ou tout simplement, leur départ était prévu mais le Service où ils dormaient avait "oublié" de me prévenir que des places avaient été trouvées pour eux... Et moi qui les cherchais derrière chaque buisson, chaque pilier de la cour vénérable du Centre !

Au cours même de la journée, l'effectif varie. En effet, les départs se font à n'importe quel moment, ou tel enfant a rendez-vous chez le juge ou avec un travailleur social, mais aussi il est courant que les uns ou les autres de mes élèves aient besoin de soins médicaux spécialisés. Stomatologie, Dermatologie et Ophtalmologie sont les Services de l'hôpital Saint-Vincent-de-Paul attendant les plus fréquentés par mes élèves. Prévenue souvent en dernière minute, j'ai peine à tenir un calendrier des rendez-vous des uns et des autres afin d'organiser un tant soit peu notre travail. Il n'est pas rare non plus que je sois à l'origine de la demande des soins en question. Il me faut alors user d'obstination afin de démonter l'argument de facilité invoqué par certains employés de l'A.S.E. pour ne pas organiser les consultations appropriées : "*Oh, ce n'est pas la peine, de toutes façons, ils ne vont pas rester !*"

Une seule pédiatre travaille pour tout le Centre et elle ne peut être derrière chaque membre du personnel pour vérifier s'il applique ses prescriptions.

Pour ce qui concerne le suivi en pédopsychiatrie, je me distancie à la fois des puristes de la psychothérapie qui disent : "*On ne peut rien faire sans certitude de durée !*" et des dénigreurs systématiques : "*Les psy, ça sert à rien, la psychanalyse, c'est du bidon, pire, ça rend encore plus malade !*" qui s'affrontent dans le Centre entre deux papotages.

Éric e

Frédéric

Au coup par coup, je plaide pour que *des formes de soutien psychologique, dans l'urgence et la précarité aussi*, soient offertes au moins aux enfants les plus souffrants par des personnels psychiatriques compétents : pas besoin de chercher ceux-ci bien loin, ils sont à quelques mètres de là ! (Service du professeur Bernard Golse à l'hôpital attendant)

Par exemple, je dus demander pendant de longs mois qu'Éric et Frédéric soient vus en consultation en pédopsychiatrie. Je considérais en effet que leur état dépassait de loin mes capacités d'évaluation d'institutrice et que leur souffrance psychique était telle qu'elle nécessitait une aide urgente. Finalement, leur Service ne prit en considération que Frédéric, c'est-à-dire celui dont les symptômes étaient les plus dangereux pour les autres enfants mais aussi les plus fatigants pour le personnel. Quant à Éric dont les troubles ne nuisaient qu'à lui-même, il ne bénéficia d'aucun diagnostic ni d'aucune aide psychologique appropriée pendant les plus de huit mois qu'il passa au Centre avant d'être transféré vers un autre foyer.

La fragilité des informations communiquées

Ahmed

Clavio La précarité est aggravée par le manque d'informations dont je peux disposer sur mes élèves. Les équipes éducatives de l'A.S.E. sont censées fournir aux institutrices les indications utiles concernant chaque nouvel arrivé. Ce n'est pas toujours fait, et la négligence de certains membres du personnel du Centre n'est pas seule en cause. Ainsi, pour le cas de Claudio déjà cité, ayant de faux-papiers, ainsi que de son petit frère Flavio, tous deux dans ma classe, jamais nous n'avons eu de certitude sur leur identité, leur nationalité, leur âge...

Ou encore Ahmed, dont le dossier était devenu une balle de ping-pong entre trois départements, était d'abord resté presque deux mois sans identité aucune et sans âge jusqu'à ce que la police retrouve sa génitrice et nous informe qu'il avait quatre ans quand il avait été trouvé et amené au Centre.

Marisa

Certains enfants donnent délibérément de faux renseignements.

Par exemple, Marisa, grande fillette d'au moins sept ou huit ans, prétendait en avoir quatre en montrant quatre doigts de sa main quand on l'interrogeait car elle faisait en outre semblant d'ignorer notre langue. Après trois jours de cette comédie, je la pris à bras le corps et l'entraînai dans la classe. Elle se débattait violemment, mais comme je ne la lâchais pas et lui demandais qu'elle dise enfin pourquoi elle fuyait l'école, elle avoua en un français audible que sa mère la battrait si elle y allait. Je n'obtins aucun autre renseignement sur elle.

Mon Choix T. F. P. I. : Techniques Freinet et Pédagogie Institutionnelle.

Bref historique

Je suis devenue institutrice à plus de trente ans, après avoir suivi des formations et exercé des activités professionnelles et militantes d'un tout autre genre, en tant que journaliste notamment. A travers mon cheminement personnel, j'ai aussi éprouvé l'importance des apports de la psychanalyse, c'est pourquoi, ayant connu les livres d'Aïda Vasquez et Fernand Oury grâce à des amis enseignants, je choisis dès et malgré l'École Normale (1989-1991) de me former aux Techniques Freinet et à la Pédagogie Institutionnelle (T.F.P.I.) par des stages pendant les vacances scolaires avec Fernand Oury et son équipe, tous bénévoles. J'achetai également, avec mon argent personnel bien sûr, casses d'imprimerie, presses et autres outils.

Nommée à Saint-Vincent-de-Paul — à titre provisoire puisque je ne suis pas institutrice spécialisée —, j'installai au fil des semaines tout mon matériel et nous commençâmes la publication d'un journal de classe, *Le Journal des Scribouilleurs*. Le N° 10 est paru fin 1993. Car les T.F.P.I., “*ce sont d'abord des techniques coopératives et scolaires, un objet de production commun (le journal) qui oblige élève et maître à coopérer. La relation duelle maître-élève est remplacée par un ensemble de relations multipolaires. C'est en 1923 que Freinet a réalisé son premier journal, recueil de textes libres imprimés ; en 1924 que s'est établie la correspondance entre sa classe et celle d'un collègue. Ce que nous appelons les “Techniques Freinet”, ce sont donc ces techniques de base : texte libre, mise au point, journal, correspondance et enquêtes, Conseil comme seul lieu de décision.*” (Fernand Oury, en annotation à mon texte en cette fin 93).

Voici une journée-type du déroulement de ma classe, extraite de mon emploi du temps hebdomadaire envoyé chaque début d'année scolaire à l'Inspectrice de l'Éducation Nationale :

Dans cet emploi du temps sont réservées des plages quotidiennes, le matin pour le *Quoi de neuf ?* et le soir, pour le *Bilan* (encore appelé, dans les classes T.F.P.I., la *Météo*), moments collectifs privilégiés respectivement ouvrant et clôturant la journée de classe et où chaque élève peut, s'il le désire, prendre à son tour la parole pour communiquer aux autres,

— au *Quoi de neuf ?*, quelque chose qui lui tient à coeur (événement vécu ou attendu, rêve ou cauchemar de la nuit...),

— au *Bilan*, son appréciation de la journée, sous une forme “météorologique” : Soleil, Nuages, Orage.

Les autres l'écoutent avec respect et peuvent ensuite lui poser des questions, pour ce qui est du *Quoi de neuf ?* tout au moins, le *Bilan* étant généralement très rapide.

Une fois par semaine a lieu le *Conseil*, lors duquel sont abordées tant les difficultés relationnelles à l'intérieur du groupe classe que les activités pratiquées dans la classe ou organisées par elles. Chaque élève peut y faire des propositions, des demandes, des critiques, des plaintes, des félicitations... Des lois y sont élaborées ensemble à partir de situations conflictuelles vécues par le groupe classe. Elles sont ensuite affichées. Actuellement, nous en avons trois :

1. On ne se moque pas.
2. On ne se vante pas.

Douni:

3. Interdit de se taper.

La loi N°2 par exemple, est née du besoin de la classe de se protéger de Dounia. Celle-ci savait très subtilement tourner la loi N°1 déjà votée : elle ne se moquait pas des autres mais, avec un petit sourire malicieux, clamait ses mérites à longueur de journée : “*C’est moi la première qui...*” Nous en étions épuisés. La loi N°2 la contient efficacement et nous soulagea tous. Les *métiers* sont aussi attribués lors du *Conseil* et consistent en des tâches dont tel élève a la responsabilité précise. Un *métier* peut être par exemple : arroser les plantes ; ou : ranger la bibliothèque ; ou : balayer ; etc. On peut en changer.

Le *Service du lait* n’est pas, dans ma classe, inclus dans les métiers. Matin et après-midi, nous buvons du lait ou dégustons des fruits offerts par des amis (grenades, cerises...). A chaque demi-journée, c’est un élève différent qui en assure l’organisation et la distribution, selon un rituel très policé. C’est moi qui inscris, au fil des arrivées et des départs, les prénoms des élèves de *Service de lait*, sur un tableau à double entrée affiché en permanence, comme le tableau à double entrée des métiers, d’ailleurs. Les enfants vont y lire eux-mêmes les prénoms du moment.

Le lundi matin, je distribue à chacun sa feuille de *Plan de Travail Individuel* hebdomadaire qu’il colle dans son cahier.

Frédéric

Quand l’élève commence une activité, il met un point dans la case correspondante. Quand il l’a terminée, il inscrit une croix. Le *Plan de Travail* occupe une grande partie de l’emploi du temps. Parmi ses rubriques, *menuiserie* signale la possibilité de travailler dans le coin menuiserie que j’ai aménagé dans la classe, avec de vrais outils d’adulte, un établi, un étau etc. De même pour la rubrique *bibliothèque*. Celle-ci a d’ailleurs été très rapidement fortement investie par mes élèves. Les coussins et l’isolement relatif du coin bibliothèque par rapport à l’espace classe lui donnent un caractère d’intimité apaisant même pour des violents comme Frédéric qui s’y réfugia plus d’une fois après une crise, se calmant lui-même à partir de la contemplation des images de ses livres préférés. Mais le coin bibliothèque est aussi le lieu fascinant où se trouve le livre sur le corps, et dans ce livre, une certaine page où l’on voit (si ! si !) le dessin d’un monsieur et d’une dame *tout nus* et couchés l’un sur l’autre avec même le zizi dans la zézette, en plus ! Ce livre avec sa “scène primitive” complète avec bonheur les dessins et explications que mes élèves me demandent de leur faire quand après quelques jours dans la classe, ils sentent qu’ici, ils ont le droit de parler de “ça”. “Ça” me vaut d’ailleurs régulièrement des conflits avec certains employés du Centre, troublés quand tel élève parle de pénis et de vagin en sortant de l’école, et non plus seulement de zizi et de petite graine, ou se vante d’avoir, en classe, “fait l’amour” avec sa copine...

Mais revenons au *Plan de Travail* ! Les *textes libres* sont produits individuellement par les élèves qui le désirent. Le plan de travail se réalise soit individuellement, soit en petits groupes de deux ou trois selon les activités et les besoins ou désirs des élèves.

Nous bénéficions des cours d'un seul professeur de la ville de Paris (P.V.P.), une heure par semaine, en musique. Mais cette matière, ainsi que l'éducation physique et sportive (E.P.S.) me paraissent importantes pour le développement harmonieux de tout enfant et nous les pratiquons quotidiennement lors de séances collectives de tout le groupe classe.

Les arts plastiques sont pratiqués dans le cadre du plan de travail, seul ou à quelques-uns à la fois. Nous peignons plusieurs silhouettes d'enfants par an. L'élève se couche sur du papier fort, je trace ses contours, puis l'élève indique aux autres le style de peinture et les teintes qu'il désire, à partir de livres d'art que j'apporte en classe. Ces panneaux de 2m sur 1,20m environ nécessitent plusieurs semaines de travail.

Un dimanche par mois, je participe aux réunions du groupe T.F.P.I. de la région parisienne. Nous sommes plus d'une vingtaine d'instituteurs et institutrices à nous retrouver ainsi à chaque fois dans la classe de l'un d'entre nous, à tour de rôle, comme le font les groupes Freinet depuis de nombreuses décennies. En effet, *“il y a longtemps que des instituteurs... se posent les problèmes de gestion de la classe, non pour y chercher les moyens d'y être tranquilles, mais pour découvrir quels outils peuvent être efficaces, comment en réguler l'usage et travailler, avec les élèves, à gérer ce système complexe de contraintes et de ressources qu'ils constituent ensemble. Il y a longtemps que des instituteurs... se réunissent, non pour faire l'inventaire détaillé de ce sur quoi ils n'ont aucun pouvoir, mais pour chercher, dans l'analyse de leurs pratiques, ce qu'il est possible d'améliorer...”*

Je pense, en particulier, aux travaux inspirés de C. Freinet et, plus particulièrement, au courant de la ‘pédagogie institutionnelle’ animé par F. Oury.” Philippe Meirieu, l'auteur à la mode dans les milieux pédagogiques branchés, écrit cela pages 19 et 20 de son best-seller *Apprendre... oui, mais comment ?*

Ces rencontres mensuelles me sont très précieuses pour tenir “la position intenable” de tout éducateur digne de ce nom, si l'on en croit encore Ph. Meirieu.

J'essaie en effet avec l'aide des techniques Freinet et de la Pédagogie Institutionnelle, de créer une de ces "enclaves éducatives où l'on échappe aux simplifications du 'fais comme tu veux" et du 'fais comme je veux'. Ainsi pourrait-on lire, d'ailleurs, l'histoire des institutions éducatives en tentant de repérer celles où s'exprime et s'explique l'élaboration d'un vouloir commun, ou, mieux encore, d'un espace contractuel : la pédagogie institutionnelle y apparaîtrait comme une avancée plus décisive que Summerhill... Certes, tout cela est précaire et fragile et l'éducateur y est, à bien des égards, dans une position intenable — c'est-à-dire une position où l'on ne peut guère se tenir installé — mais c'est, à tous égards, la seule position possible pour qui veut faire en sorte que l'autre apprenne." Qu'est-ce qui, dans les T.F.P.I., me paraît particulièrement efficace dans ma situation d'enseignante à Saint-Vincent-de-Paul ?

Les réunions instituées : *Quoi de neuf ?*, *Bilan*, *Conseil*, avec les règles de respect et d'écoute d'autrui, facilitent l'intégration de tout nouvel arrivant en lui procurant d'emblée une place parmi les autres dans la sécurité indispensable à tout apprentissage. Sécurité affective : ce ne sont pas les humeurs de l'adulte enseignant, ses préférences ou ses répulsions spontanées qui règnent en arbitraire sur l'ambiance de la classe et la manière dont tout nouveau est accueilli, mais bien au contraire les institutions mises en place permettent à adulte et enfants une prise de distance d'avec leurs sentiments du moment en favorisant la prise de parole et la mise en mots de ce qui est vécu ou ressenti. Cette mise en paroles assure aussi d'emblée au nouveau venu le sentiment d'une sécurité également physique, car dès la première journée, il sait les recours institutionnels mis à sa disposition pour réguler des tensions éventuelles, voire des tentatives d'agression. Un Conseil extraordinaire peut toujours se tenir, toutes affaires cessantes, en cas d'urgence.

Laïla e

Diawye

Le *Plan de Travail Individuel* constitue une approche personnalisée du travail d'apprentissage scolaire. Il a le don d'apprivoiser les enfants les plus rétifs au monde de l'école et d'enthousiasmer les (rares) "bons élèves" qui arrivent dans ma classe. Le fait de pouvoir choisir seul au début, en concertation avec moi ensuite, la nature des activités et l'ordre dans lequel les effectuer représente une aventure stimulante pour l'enfant. Au début donc, il ira vers ses préférences et éprouvera de la joie de sa première journée de classe. Fait non négligeable pour nombre de ces enfants très perturbés et en échec scolaire. Par exemple, Laïla, qui va sur ses huit ans et s'enfuit volontiers du local classe pour un oui ou pour un non, est fascinée par la machine à écrire : une journée sans s'essayer à taper est pour elle une journée sans soleil ! Pour Diawye, grand garçon de presque neuf ans, c'est construire des objets à la menuiserie qui est le couronnement de la journée.

Progressivement, en observant l'enfant et dialoguant avec lui, je pourrai mieux évaluer ses lacunes, ses besoins, et établirai avec lui un contrat oral avec des exigences quotidiennes

minimales, le contexte de précarité ne permettant que rarement d'établir un projet à plus long terme. L'âge aussi des enfants, pour les plus jeunes du moins, plaide en faveur du contrat à la journée.

La diversité de la palette d'activités offertes (16 rubriques, dont certaines ont des sous-rubriques, comme les jeux éducatifs ou les arts plastiques) fait qu'il n'est encore jamais arrivé qu'un nouveau ne se sente d'emblée attiré par aucune activité possible. A moi de veiller, selon les troubles particuliers à chaque enfant, à ce qu'il ne fasse pas que papillonner d'une activité à l'autre ou à ce qu'il ne s'enlise pas dans l'une d'elles. Ainsi le jeune psychotique de 11 ans déjà évoqué, Jean, eut besoin de mon aide pour passer d'une tâche à une autre, sa terrible maladie le maintenant dans des stéréotypies : par exemple, s'il choisissait de dessiner avec de gros feutres — ses doigts avaient du mal à tenir du matériel fin —, il traçait dix, trente, soixante fois la même "patate" sur dix, trente, soixante feuilles, jusqu'à ce que j'intervienne. Mais il me surprit aussi par l'inverse, c'est-à-dire par l'exécution unique d'une performance au milieu de dizaines de ratés. Il s'agissait un jour de découpage. Avec les ciseaux, il lacérait les figures des pages de magazines, n'en percevant semble-t-il pas les contours. Soudain, apercevant un père Noël sur une des pages, il le découpa quasi-instantanément et parfaitement, puis reprit sa lacération première comme si rien ne s'était passé... Il avait un grand sens de l'humour.

Grâce au *Plan de Travail Individuel* donc, tout élève dès sa première journée de présence, aura travaillé à son rythme et même si son séjour est court, il aura eu l'occasion d'expérimenter des manières d'apprendre variées.

La multiplicité des entrées dans le langage oral et écrit offerte par les T.F.P.I. répond à la multiplicité des manières d'apprendre des élèves.

La prise de parole joue un rôle primordial lors des réunions quotidiennes et hebdomadaire du *Quoi de neuf ?*, du *Bilan* et du *Conseil*.

Les T.F.P.I. impliquent aussi le travail en équipe, indispensable pour imprimer le journal notamment. Qui dit travail en commun dit échange entre coéquipiers et passage obligé par l'emploi de certains termes techniques : composteur, encre, cadrage etc.

Jean

Dans une classe institutionnelle donc, l'utilisation par chacun du langage oral se fait naturellement car les élèves éprouvent vite le désir de prendre une part active dans tous les lieux de parole qui leur sont offerts et où ils expérimentent l'authenticité des actes de communication qui s'y produisent.

Quant au langage écrit, mes élèves, de par leur âge ou leurs difficultés, y accèdent le plus souvent par le biais de la dictée à l'adulte : un élève me dicte ce qu'il veut, j'écris. En effet, la correspondance, collective ou personnelle, et la publication de textes librement proposés par les enfants stimulent ceux-ci à me dire ce qu'ils veulent communiquer à d'autres extérieurs à notre classe *via* une lettre ou *Le Journal des Scribouilleurs*.

Laurence Lentin note à ce propos : “*Contrairement à ce qu’on pourrait croire, la dictée à l’adulte, de la part de l’enfant, c’est déjà de l’écrit.*” Elle amène l’enfant à se confronter avec les spécificités du langage écrit par rapport à l’oral, notamment lors de la mise au point du texte sur laquelle je reviendrai plus loin.

Peu à peu, pour les élèves d’âge du C.P. ou plus, je pose l’exigence qu’ils essaient d’écrire eux-mêmes la phrase qui leur paraît essentielle dans ce qu’ils veulent transmettre par leur lettre ou leur texte. Nous combinons ainsi dictée à l’adulte et écriture personnelle, ce qui permet de garder la complexité langagière et la richesse de contenu du message émis par l’enfant. En outre, les récepteurs de nos messages ne sont pas tous passifs et leurs lettres en retour relancent l’échange.

L’aspect utilitaire n’est pas non plus négligeable. Le *Plan de Travail*, par exemple, est un tableau à double entrée dont il faut décoder les composantes. Il en est de même avec le tableau du *Service du lait* et l’affiche des métiers. Les lois aussi sont affichées. Et pour imprimer, il faut d’abord composer, c’est-à-dire savoir analyser la phrase écrite sur le papier, puis sélectionner dans l’ordre adéquat les caractères correspondants et les ranger, toujours dans le bon ordre, dans les composteurs... Enfin, il faut vérifier dans le miroir si des erreurs ne se sont pas glissées quand même dans la composition...

Il ne s’agit pas d’une “méthode naturelle” au sens magique du mot, comme le critique à juste titre Laurence Lentin prenant ses distances avec Freinet sur ce point précis : selon elle, en effet, il n’y a pas progression “naturelle” du dessin au pictogramme, mais “une coupure radicale entre le dessin et l’écriture” . Je garde pour ma part l’expression “méthode naturelle”, mais non dans le sens quasi-miraculeux que lui reproche Laurence Lentin ; je l’entends au sens de méthode permettant de vivre dans l’authenticité des actes de communication d’une part, et permettant des démarches multiples et complémentaires pour l’apprentissage de la lecture-écriture. C’est ainsi que grâce aux T.F.P.I., dans une même classe, se trouvent être pratiquées à certains moments une approche dite alphabétique ou : synthétique ; à d’autres, une approche dite globale ou : analytique — et ce double aspect sans tomber dans le réductionnisme de la méthode dite mixte ! — ; inévitablement aussi, une approche du type “sablier” même si on n’utilise pas forcément l’alphabet phonétique international (API) ; et indiscutablement, des approches indicielles ou : idéo-visuelles... Pour en savoir plus sur ces définitions de méthodes de lecture, je renvoie à J.-N. Lalande, pages 66 à 95 de *L’apprentissage de la langue écrite — du b-a ba à la b.d.*

Chaque enfant ayant sa manière d’apprendre, plus analytique ou plus synthétique, faisant plus appel à la mémoire visuelle ou à la mémoire auditive, ou encore manuelle, la multiplicité méthodologique et technologique offerte par les T.F.P.I. me paraît d’autant plus adéquate qu’à un moment ou l’autre de la journée ou de la semaine, chaque enfant y trouve son compte. La diversité d’approches, mais aussi celle des supports exige souplesse, faculté d’adaptation et rigueur de ma part, mais en contrepartie, elle m’apporte suspens et nouveauté chaque jour, les apports des enfants (puisque leurs textes servent de base au travail scolaire et que nous n’utilisons pas de manuels) étant inattendus, enrichissants et stimulants. En outre, ce sont eux souvent mieux que moi qui trouvent l’aide, le coup de pouce pour celui qui bute, lors des nombreuses situations de conflit pédagogique engendrées naturellement par la pratique quotidienne des T.F.P.I.

Les modifications que j'ai apportées aux T.F.P.I. pour les adapter au contexte très spécial de ma classe actuelle.

Un lecteur averti des Techniques Freinet et de la Pédagogie Institutionnelle aura déjà remarqué que je n'ai fait encore aucune allusion aux *ceintures de niveaux*, à la *monnaie* et au *marché* et pour cause : je ne les pratique pas.

J'essayai bien, au début, d'utiliser des couleurs de ceintures, dans une matière précise, pour aider tel élève à se repérer sur des compétences déterminées, mais j'y renonçai car le caractère transitoire et la durée imprévisible des séjours dans ma classe empêchent la constitution d'un tableau général des couleurs des élèves et de leur évolution personnelle détaillée par matière. Un tel tableau demanderait un minimum assuré de quelques mois de présence pour une majorité des membres du groupe classe, et cette durée-là, nous n'en disposons pas, à Saint-Vincent-de-Paul. Je ne pratique pas non plus systématiquement les ceintures de comportement, mais je me sers à l'occasion de façon symbolique de la punaise rouge (Voir p.416 de *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle* de Oury et Vasquez). Et c'est efficace ! Grâce à la punaise rouge, dont j'avais pour l'occasion seulement expliqué la signification sans la matérialiser nulle part, notre petit groupe put assumer sans en être détruit, le comportement compulsif et dangereux de Frédéric. Deux semaines après l'arrivée de celui-ci, je parlai, lors du Conseil, des ceintures de couleurs et annonçai : "*Frédéric sera désormais 'punaise rouge'. Il a des crises de colère terribles qu'il nous dit ne pas contrôler du tout, il se sent dominé par elles. Il n'encourt donc pas les sanctions prévues en Conseil. Il n'est pas responsable de ses actes pour le moment. Plus tard on verra.*" Entendant cela, Frédéric fut comme soulagé et adopta avec enthousiasme sa "punaise rouge" symbolique. Au Conseil suivant, à ma demande — j'en avais moi-même besoin ! —, nous avons chacun à notre tour exprimé ce que nous ressentions quand il nous faisait subir ses crises. Les victimes de ses actes méchants purent dire leur douleur sous ses coups pervers, d'autres avouèrent leur écoeurement et leur envie de vomir quand ils recevaient ses crachats généreux sur le visage... Les crises de Frédéric durant le temps scolaire s'espacèrent alors de plus en plus jusqu'à disparaître. Trois mois plus tard, Frédéric et un autre enfant ayant fait je ne sais plus quelle bêtise, je sentis que je pouvais dire : "*Pas de vélo pour vous deux pendant deux jours !*" (c'était la sanction prévue en Conseil) réintégrant ainsi Frédéric sous la loi. Il me regarda alors fixement, pleinement conscient de ce que mon verdict signifiait pour lui, et articula clairement : "*D'accord !*"

Que s'était-il passé ? Les explications ne manqueraient pas (voir *Vers une pédagogie institutionnelle* par A. Vasquez et F. Oury, Maspéro, Paris, 1967 ; Matrice, Vigneux, 1991, pp.102/103)...

Frédéric

La fluctuation constante du nombre des élèves (qui constitue d'ailleurs le problème pédagogique de cette classe !) et le nombre restreint de ceux-ci présents en même temps empêche également la constitution d'équipes stables, d'imprimerie par exemple. Sur les 17 mois 1/2 écoulés de novembre 1991 à mi-avril 1993, par exemple, j'ai calculé que la moyenne était de 5 ou 6 élèves présents simultanément, pour 204 journées scolaires sur cette période et 43 élèves différents, avec des pointes de 8 journées à 3 élèves et 6 journées à 12 élèves...

C'est donc au jour le jour, quand nous avons à imprimer, qu'est constituée l'équipe (souvent, toute la classe !) et faite la répartition des tâches.

Pour la même raison, je n'ai pas institué dans l'emploi du temps de moment pour le choix de textes, si typique des classes Freinet où l'on voit les élèves voter chaque semaine pour élire un ou deux textes qui seront publiés dans le journal.

**Dans notre classe, quand un élève a le désir de raconter quelque chose pour le journal, son texte est imprimé, après la mise au point collective, car nous ne sommes pas assez nombreux pour qu'il y ait trop de textes pour un numéro ! Ce sont d'ailleurs souvent les enfants qui ont assisté au tirage du numéro précédent qui éprouvent alors le désir d'être à leur tour publiés. Les Productions Langagières :
Domaine Prioritaire**

A l'intérieur des nombreuses possibilités offertes par les T.F.P.I., dans ma classe à Saint-Vincent-de-Paul, j'ai choisi d'investir tout particulièrement le domaine des productions langagières.

Pourquoi privilégier le domaine du langage ?

Les épreuves parfois gigantesques déjà traversées par mes élèves font que même à 5 ans, voire à 8 ans pour certains, le langage, surtout pour ce qui concerne les articulations syntaxiques, est loin d'être acquis. Or, maîtriser le registre du récit oral explicite et syntaxiquement structuré est indispensable pour pouvoir lire et écrire, si du moins l'on en croit Laurence Lentin dans *Apprendre à Parler* (Vol. 1, p.86).

Par ailleurs, bon nombre des élèves qui arrivent dans ma classe sont totalement non francophones, ou dans le meilleur des cas partiellement francophones mais avec une langue maternelle étrangère qui "parasite" en quelque sorte leur maniement syntaxique et lexical du français.

Flavio

Tout cela fait que souvent, mes élèves cherchent à communiquer par des moyens infra-verbaux : cris, gestes, voire corps à corps. Je pense par exemple à Flavio, probablement âgé de 5 ans et non francophone : je paniquai une seconde puis me ressaisis bien vite quand dès ses premières minutes dans la classe il me sauta littéralement dessus (j'étais assise), s'agrippant de toutes ses forces à mon cou qu'il étranglait. Ce qui me sauva de la violence défensive spontanée et donc incontrôlée que j'allais mettre en oeuvre pour me libérer, fut, le temps d'un éclair, l'idée que Flavio cherchait à me dire quelque chose par ce comportement pour le moins étrange qu'il accompagnait d'un curieux gémissement de plus en plus sonore. Je me fis à moi-même l'hypothèse qu'il était mécontent de quelque chose et alors, desserrant sans brutalité mais fermement ses doigts de mon cou, je me mis à lui parler calmement et le plus chaleureusement possible, lui disant à peu près ceci : "*Eh bien, Flavio, quelque chose ne va pas et tu ne sais pas le dire par des mots français ? Peut-être que tu as peur, ou que tu veux quelque chose ? On va essayer de comprendre...*" Le ton de la voix fit effet : Flavio

retira ses mains et alors il se mit à me tirer par le bras, les vêtements ; je le suivis et il me conduisit vers son frère aîné, arrivé un mois auparavant, et déjà en train de calligraphier dans un cahier. J'émis alors, toujours le plus chaleureusement possible, l'hypothèse que Flavio voulait peut-être, lui aussi, un cahier et un stylo et entraînai à mon tour physiquement le garçonnet vers l'armoire. Quand je lui remis solennellement cahier et stylo, les gémissements de Flavio se transformèrent en "Aaah, aaaa..." triomphants. Plusieurs jours durant, il continua de se servir du corps à corps pour me "parler" : me frappant s'il n'était pas content, se collant contre moi et me faisant des calins s'il était content. Puis il franchit un pas décisif en émettant un "Aaaaaah" puissant quand il avait besoin de ma présence auprès de lui, ne me touchant plus, jusqu'au jour où, excédée, je n'obtempérai plus à son cri et lui lançai : "*Je m'appelle Nicole et tu n'as qu'à dire 'Nicole' si tu as besoin de mon aide !*" Il y parvint progressivement, passant par une phase de "*Aaaaaaah, Nicole, aaaaaah...*" Parallèlement, il s'inscrivit pour prendre la parole au *Quoi de neuf ?*, où il sentait que se passaient des choses importantes entre nous. Mais quand son tour de parole venait, aucun son ne sortait de sa bouche qui alors se tordait affreusement tandis que des tics déformaient son visage... La règle d'or "on ne se moque pas" jouait alors à plein, et au bout de quelques instants, je disais doucement : "*Bon, Flavio, tu ne peux pas encore parler, mais ça viendra ; demain, au prochain Quoi de neuf ?, tu pourras redemander la parole*" et je passais au suivant inscrit. Quel instant d'intense émotion pour les autres enfants et pour moi quand, un matin, à son tour de parole, Flavio put enfin articuler : "*Manman... prison... Moi, manman, prison.*"

J'appris plus tard par un éducateur que lors de ses visites en prison, Flavio communiquait beaucoup avec sa mère par corps à corps, comme à ses débuts avec moi, morsures en plus qu'il m'avait délicatement épargnées...

Flavio et la plupart de mes élèves à Saint-Vincent-de-Paul font partie de "*tous (ces) autres pour lesquels ni entendre parler, ni parler, n'a jamais été agréable. On ne leur a pas raconté d'histoires, jamais on ne les a aidés à élaborer leurs défenses mentales devant les angoisses en répétant inlassablement la même histoire sans la moindre variante. Pour eux le langage est surtout porteur d'agressions et d'angoisses.*"

Leur mode d'adaptation dans une situation nouvelle passe surtout par leur corps, qu'il s'agisse d'inhibition ou d'agitation, au détriment de l'élaboration mentale et de la production de langage. La tâche des maîtresses de l'école maternelle consiste à essayer de renverser cette position." Cette citation est du docteur René Diatkine, p.14 de la préface au volume I de Laurence Lentin, *Apprendre à parler*.

Je compléterai cette citation en ajoutant que c'est aussi la tâche de la maîtresse spécialisée de l'option "E".

Les différentes situations de communication langagière existant dans ma classe

La diversité des situations de communication permise par les T.F.P.I. induit chez l'élève une diversité de productions langagières très favorable à son apprentissage du langage oral et écrit. En effet, en tant que maîtresse "E", il me faut particulièrement prendre en compte des critères théoriques de la situation de communication dans laquelle l'élève a tour à tour le statut d'émetteur et de récepteur. Le sujet parlant ou écrivant peut soit se dire, soit raconter, soit expliquer, soit informer, etc. En outre, il doit ajuster son propos en fonction de celui qui reçoit le message. Comme le souligne à juste titre J.-M. Lalande (p. 136 et suivantes de son

ouvrage déjà cité), traitant de la problématique de l'énonciation, le rôle pédagogique de l'adulte enseignant consiste à aider l'élève parlant, qui centre plus ou moins son propos sur lui-même, à tenir de plus en plus compte de ceux à qui il s'adresse. Intervient alors la question théorique du référent : l'élève s'adresse à autrui pour lui parler de quelque chose (Qui ? Quoi ? Quand ? Où ? Comment ? etc.). Les Instructions Officielles de 1972 soulignent l'importance de l'expression orale à l'École Élémentaire sous forme d'entretiens, de textes libres (attention à ce que ces textes "libres" ne deviennent pas obligatoires !), et celles de 1985 y insistent également, notamment pour l'École Maternelle. La palette d'âges très large de mes élèves est en elle-même source d'enrichissement dans les échanges langagiers et justifierait s'il était nécessaire les dernières instructions de 1990 sur les cycles à l'École Élémentaire.

Pour les besoins de l'exposé, j'ai répertorié les situations langagières existant dans ma classe en sept types, mais il est bien évident qu'il existe des interférences entre eux.

1. les "moments de langage" collectifs et institués :

— Le *Quoi de neuf ?*; le *Bilan*, le *Conseil*, le *Conte* — pour celui-ci, avant de lire la suite, je demande aux enfants "anciens" de dire où nous en sommes dans le fil du récit (pour eux comme pour les nouveaux arrivés, c'est utile);

— La mise au point du texte avant de l'imprimer : il s'agit de mettre ensemble "en bon français" le texte libre que m'a dicté un élève et que j'écris d'abord tel qu'il me le dit, c'est-à-dire avec les éventuelles erreurs syntaxiques et lexicales.

Voici un exemple de texte brut dicté par Jean-Michel, 6 ans, particulièrement évolué (par rapport aux autres élèves) en expression orale :

Jean- *"Un jour, un petit garçon nageait dans un crocodile. Un autre garçon lançait une*
Michel *flèche. Alors le crocodile s'en méfia et le petit garçon s'enfuit du crocodile. Il voit des*
numéros. Il les prends dans sa main. Ils étaient très jolis.

Alors, comme ils étaient très jolis, il les afficha sur la flèche."

Dans la semaine si possible, je transcris ce texte "brut" au tableau et les autres élèves peuvent alors réagir et proposer des corrections, mais toujours en respectant le contenu du message. Cette fois-là, Jean-Michel se vit questionné par ses camarades sur le "comment" et le "qui" ; comment le petit garçon nageait-il "dans" le crocodile ? Est-ce le premier petit garçon, ou le deuxième, qui "s'enfuit du crocodile" ? Si c'est le premier, alors comment ?

Jean-Michel ayant situé d'emblée son histoire comme étant imaginaire, avec son accord, nous adoptâmes pour le Journal de Scribouilleurs N°7 la version suivante tenant compte des explications supplémentaires qu'il nous avait données lors de la mise au point :

"Un jour, un petit garçon nageait dans le ventre d'un crocodile. Un autre garçon, au bord du lac, lançait une flèche. Alors le crocodile s'en méfia et essaya de l'avalier aussi en ouvrant grand ses mâchoires. Le premier petit garçon en profita pour s'échapper du ventre du crocodile. Il vit des numéros et les prit dans sa main. Il les trouva très jolis et les afficha sur la flèche qu'il ramassa"

— La critique des journaux de classes T.F.P.I. du Sud de la France avec lesquelles nous correspondons est faite tous ensemble en vue d’être rédigée sous forme de lettre.

— Les “relations publiques” lors de la vente de chaque nouveau numéro de notre *Journal des Scribouilleurs* sont assurées par les élèves eux-mêmes. Toute la classe se déplace de bureau en bureau et de service en service et chaque élève tour à tour présente, explique, plaide, répond aux questions des acheteurs potentiels !

2. les “moments de langage” collectifs circonstanciels :

C’est, par exemple, le lendemain de la visite d’une exposition à Beaubourg (Centre Georges Pompidou), une séance lors de laquelle les élèves décrivent de mémoire les tableaux contemplés en vue de travaux d’arts plastiques s’en inspirant.

Ou encore, lors de la visite à une classe amie, mes élèves présentent à nos hôtes leurs travaux picturaux, etc.

3. les pratiques langagières chantées ou rythmées :

Je veux parler des chansons — de préférence avec beaucoup de strophes ! —, des poésies, des fables de La Fontaine... Je pratique par exemple la lecture à trous : je m’arrête au milieu d’un vers et les élèves complètent. Nous inventons parfois aussi de nouvelles strophes à une chanson ou nous en détournons les paroles.

4. les interactions langagières entre enfants :

L’entraide étant particulièrement encouragée dans les classes T.F.P.I., les occasions sont nombreuses et variées pour un élève d’expliquer quelque chose à un autre : savoir faire un bateau qui flotte avec les outils et morceaux de bois de la menuiserie ; ou comment écrire tel prénom ; ou encore, en cours d’Éducation Physique, je demande fréquemment aux élèves d’explorer les usages possibles d’un instrument (ballon, cerceau, ruban...) puis d’expliquer chacun son tour aux autres ce qui a été ainsi expérimenté...

Et, bien sûr, lors des récréations, mais aussi lors de moments de détente et de jeu que prennent ensemble plusieurs élèves dans la classe pendant le temps du plan de travail individuel, les échanges verbaux vont bon train !

5. les interactions langagières duelles maîtresse-élève :

Aurora :

Elles se produisent surtout en entrant et en sortant de la classe à l’occasion d’apprentissages élémentaires tels que nouer ses lacets, déboutonner-reboutonner son manteau ou ses pantalons pour aller aux toilettes etc. Mes élèves, et pas toujours les plus jeunes, s’adressent en effet souvent à moi pour tout ce qui est de l’ordre du maternage — il faut reconnaître que la plupart en ont terriblement manqué ! S’ajoute le fait que selon les jours, le personnel maternant des services de l’A.S.E. n’a pas forcément mis les bonnes chaussures aux bons pieds ou des sous-vêtements ou vêtements à la taille réelle de l’enfant, ce qui pose ensuite des problèmes aigus à la maîtresse face à ou aux enfant(s) désemparés et/ou souffrants. La petite Aurora, par

exemple, éclata un jour en sanglots au milieu d'un travail de "suspendage" des feuilles imprimées qu'elle accomplissait consciencieusement. Et quand je m'enquis du motif, elle ne put que dire : "*J'ai mal, je ne peux plus supporter...*" continuant à pleurer de douleur en soulevant sa jupe : le collant qu'on lui avait mis lui était entré dans la chair tout autour du corps au niveau de la ceinture et quand je le lui retirai, une marque rouge, profonde de plus d'un centimètre, resta encore des heures durant. Le matin, elle avait bien dit timidement à la personne qui l'habillait que c'était trop petit, en vain. Alors, elle avait enduré, heure après heure, l'intolérable...

Il arrive aussi fréquemment qu'un enfant engage une conversation avec moi lors de nos nombreux déplacements à l'extérieur, à pied ou en transports en commun. Les sujets de nos dialogues sont alors très divers, des plus futiles (mais la futilité ne cache-t-elle pas autre chose, parfois ?) aux plus graves.

Jean- Jean-Michel, un jour, au Jardin du Luxembourg, s'arrêta, saisi, devant le terrain réservé aux joueurs de tennis. "*Moi aussi, j'ai joué au tennis avec mon papa, commen-*
Michel *ça-t-il, c'était avant, quand il était encore vivant...*" Et tandis que les autres élèves s'étaient un peu égaillés, il me raconta, les yeux rougis, comment son père, un soir, avait bu beaucoup, beaucoup d'alcool, et avalé beaucoup, beaucoup de médicaments, de ceux que le docteur lui prescrivait, et comment, le matin, la mère, puis les pompiers l'avaient secoué et "*qu'il n'était pas un squelette, mais qu'il était mort quand même.*" Puis il évoqua les nombreuses fois où sa mère se coupait "*et son bras saignait*" et encore les pompiers...

Caroline

Une fois, dans le métro, un élève me demanda si l'on était loin de chez lui "*avant*". Aussitôt, chacun des autres de m'interroger : "*Et moi, où j'habite ?*" Caroline aussi, bien sûr, voulut savoir... Je ne pus que la renvoyer à sa mémoire de petite fille "trouvée" de cinq ans :

— *Peut-être que toi tu sais... ?*

— *J'habitais dans une grande maison !*

— *Où ? A Paris ?*

— *... ? ?...*

— *Est-ce que tu te souviens comment elle était la maison ?*

— *Y'avait une porte !*

— *Et quoi d'autre ?*

— *... ? ?...*

Qu'est-ce qui me guide pour parler, en pareil cas ?

Le souci d'être authentique : ne pas mentir, ne pas non plus jouer au plus fin (d'aucuns diraient "péter plus haut que son cul"). Et si parfois je baisse la tête, c'est parce qu'il n'est pas toujours facile de réserver ses larmes pour un autre moment ailleurs. Ne pas forcément répondre sur les faits (que je méconnaissais d'ailleurs souvent) : plutôt essayer de faire écho avec empathie aux interrogations de l'enfant, voire à ses révoltes. C'est peut-être dangereux, mais il me semble que le silence gêné ou la banalisation de certains événements de la vie d'un enfant comme je l'ai vu faire par tel adulte au Centre : "*Oh, tu sais, ce n'est pas la peine de pleurer encore, c'est des choses qui arrivent qu'un papa se fasse écraser...*" sont au moins aussi dangereux.

Carolin

Je me souviens avoir répété plusieurs fois : "*Oui, on se demande pourquoi elle a fait ça, ta maman ?*", ajoutant intuitivement : "*En tout cas, moi, je crois que ce n'est pas de ta faute, ce n'est pas à cause de toi !*" après que Caroline, un autre jour, m'eût dit, en larmes : "*Mon papi était malade, il a crié toute la nuit et il appelait ma maman, je l'ai entendu, et le matin il était mort et ma maman elle a pas voulu aller le voir de toute la nuit. Pourquoi elle a fait ça, ma maman, pourquoi elle est pas allée voir mon papi ?*" En fait, j'avais le sentiment que Caroline, au fond, s'interrogeait sur l'attitude de sa maman vis-à-vis d'elle : sa mère l'avait laissée chez une gardienne occasionnelle et ne s'était plus manifestée depuis ; et que le chagrin pour son papi, réel certes, servait aussi en ces circonstances de paravent à son chagrin pour sa maman, probablement insupportable à ce moment-là. Je fus confirmée dans mon sentiment par les textes libres de Caroline. En effet, ce ne fut qu'après avoir dicté pour le journal un texte sur son papi (voir plus loin) que Caroline désira et put dicter un texte intitulé "*Souvenirs de ma maman*". Le voici :

Des fois, ma maman m'achetait des paquets de cigarettes en chocolat. Elle m'achetait aussi des livres et un manteau. Et un short aux petites raies noires et blanches comme un policier.

Une nourrice qui avait le même âge que ma maman m'a donné une claque. Je t'aime beaucoup, maman. Où es-tu, maman ?

6. les écrits utilitaires pour la vie de la classe :

Écrire la date au tableau et dans les cahiers du *Quoi de neuf ?* ou du *Conseil*, et, dans ceux-ci, écrire les prénoms de ceux qui veulent prendre la parole, de même que remplir le cahier d'appel, sont des *métiers* confiés à des élèves.

Savoir se référer au tableau du *Service du lait* (qui, ce matin ou cet après-midi est inscrit pour distribuer le lait ?), au *Plan de travail*, aux indications sur les tâches à ne pas oublier et que j'inscris, le matin, au tableau, tout cela implique des activités de lecture, ou pour le moins de décodage, qui font expérimenter aux élèves le rôle et l'omniprésence des supports écrits même dans le quotidien et la banalité de nos activités.

7. les écrits destinés à la communication avec l'extérieur :

Comme je l'ai déjà précisé plus haut, étant donné l'âge des enfants ou leurs difficultés, ces productions langagières écrites passent presque toutes par une phase de dictée à l'adulte.

Ce sont d'abord les textes libres pour le journal. Ceux qui ont de grandes difficultés langagières en général ou en français en particulier, dessinent, puis me racontent leur dessin, dans un langage implicite. Les autres me font part sans support, seulement par le verbe, de ce qu'ils désirent voir imprimer.

Les lettres collectives aux classes avec lesquelles nous correspondons, et les lettres individuelles aux proches en prison ou au loin, ou à des amis adultes connus en classe de nature, sont un moyen de communication qui tient une grande place dans notre classe.

Nous confectionnons aussi des albums souvenirs de nos classes de nature — déjà trois à ce jour, respectivement en Loire-Atlantique, en Provence et dans le Haut-Doubs — afin de pouvoir montrer à d'autres ce que nous avons vécu. Nous faisons parfois aussi des affiches, pour annoncer la vente du journal par exemple.

Parmi toutes celles énumérées. quelles sont les situations de communication que je juge prioritaires dans le contexte ?

Ce sont le *Quoi de neuf ?*, la correspondance et le texte libre car ce sont à mon avis celles qui permettent le plus à mes élèves d'exister en tant que sujets. Il me paraît en effet important que, possédant en tant qu'institutrice un savoir (relatif !) sur le langage, je puisse le transmettre à l'occasion de paroles d'enfants reconnus comme personnes dans un acte de communication. Un instituteur ne peut méconnaître la dimension psychologique du langage.

“... donner à chaque enfant la possibilité de développer son langage et en conséquence de parvenir à la maîtrise des divers registres de la langue,... impose de prendre en compte son affectivité, et donc sa réalité, ce qui permet en même temps de stimuler son esprit critique, sa capacité d'analyse, de raisonnement, d'argumentation, et de le préparer à l'accession active aux connaissances, et en particulier de lui permettre un apprentissage véritable de la lecture”, écrit Laurence Lentin (p.189 du volume 1 de *Apprendre à Parler*). Dans le même ouvrage, elle insiste sur la nécessité, pour être efficace, de se servir à l'école de supports au langage correspondant à l'expérience vécue par l'enfant hors de l'école, dans son — ou ses — milieu(x) de vie. Dès les années 20 déjà, Célestin Freinet avait insisté sur l'importance de prendre en compte l'enfant comme un être complet, avec ses désirs, sa personnalité, son histoire.

Prendre en compte la dimension psychologique du langage chez mes élèves ne m'empêche pas d'accomplir mon rôle de maîtresse d'école auprès d'eux, mais au contraire le favorise puisqu'ainsi, le travail s'appuie sur le désir de l'enfant qui lui donne des supports variés. Ce rôle est double : il est d'aider dans les apprentissages en plaçant l'enfant dans des situations adéquates, mais il est aussi d'apporter des connaissances en termes de contenus, et ce sera particulièrement vrai en matière d'enrichissement lexical, pour rester dans le domaine considéré ici du langage.

Le *Quoi de neuf ?* :

Chaque journée commence par cette institution. Une fois que la date est écrite au tableau et que tous se sont assis autour de la table ronde, le secrétaire inscrit les prénoms de ceux qui demandent la parole. Je préside ensuite, distribuant la parole aux inscrits et à ceux qui désirent poser des questions sur ce qui vient d'être dit. Tout est ritualisé par des phrases ou des mots-clés :

— *Le Quoi de neuf ? commence.*

— *La parole est à X... On écoute X...*

— *Gêneur/(se) ! (à un élève qui interrompt le locuteur)*

etc.

Tout sujet touchant à la vie de l'enfant qui a la parole peut être abordé par lui ; joies ou déceptions ("*Ma maman n'est pas venue hier...*"), rêves ou cauchemars, narration d'une sortie avec tel Service, descriptif des faits et gestes quotidiens ("*on a mangé é pi on a r'gardé la télé é pi on est allé au lit é pi j'ai dormi é pi j'me suis réveillé é pi...*"), souvenirs d'événements plus ou moins lointains... L'enfant peut aussi présenter aux autres un ou des objets qu'il a reçus ou empruntés ou... volés !

Quand il se tait, ponctuant sa dernière phrase par un "*c'est tout*" rituel, ceux qui le désirent peuvent l'interroger. Les questions ne vont pas de soi pour mes élèves. Beaucoup ne savent pas ce que signifie le mot 'question'. Ils auraient plutôt tendance à en profiter pour ajouter leur grain de sel à ce qui vient d'être entendu ("*moi aussi, ma maman, elle m'a acheté...*"). J'interromps alors le gêneur. Il arrive que la question soit tout simplement : "*Est-ce que tu peux répéter, s'il te plaît, je n'ai pas entendu ?*", car certains parlent tellement doucement qu'on ne les comprend pas du tout.

Les questions de compréhension sont de tous ordres et fusent spontanément :

— *T'as dit d'abord que c'était hier, é pi après qu'c'était samedi ! Ça va pas, hier, c'était dimanche, alors, c'était quand qu't'es allé au Mac Donald ?*

— *I t'a donné un ballon, l'serveur ?*

etc.

Délibérément, je ne corrige pas moi-même les erreurs d'expression ou de syntaxe. Le *Quoi de neuf ?*, en pédagogie institutionnelle, n'est pas un lieu où l'on fait de la grammaire, il y a d'autres moments pour cela (mise au point de textes, discussions à propos de travaux en cours...). J'interviens en tant que présidente de séance pour soutenir par des "*oui... ?*" chaleureux et encourageants les timides ou mutiques (voir le cas de Flavio) ou au contraire pour enrayer les discours des logorrhéiques par des rappels du genre "*Pense à bien dire l'essentiel, il te faudra bientôt conclure pour qu'il reste du temps pour les autres inscrits*".

Namik

Manue

En présence de certains enfants, j'utilise également la technique de la reformulation, pour aider le locuteur à préciser sa pensée. Ça dépend des cas. Dans celui de Manuel cité en introduction à ce dossier par exemple, je pus amener le terme technique de 'lacrymogène'

sous la forme du questionnement “*Tu veux peut-être dire... ?*” et la précision avec laquelle alors Manuel décrit les effets de cette “bombe” ne laissa aucun doute sur la vraisemblance de son discours sur ce point-là. Je me donne en effet à moi-même la parole pour poser moi aussi des questions, parfois, par empathie. Namik, l’enfant “sauteur”, pendant quelques mois — il venait d’avoir quatre ans — aimait à raconter au *Quoi de neuf ?* que, le matin, à son réveil, sa maman était auprès de lui etc. Et quand les autres insistaient pour savoir s’il parlait vraiment pour *ce matin-là, ici*, au Centre, et que Namik disait catégoriquement oui, je questionnais à mon tour, doucement : “*Tu aimerais beaucoup, beaucoup que ta maman soit là, auprès de toi, le matin, quand tu te réveilles, hein ?*” Au fil des mois, avec l’aide aussi du texte libre (voir la suite), se sentant reconnu dans son chagrin et son désir de retrouver sa mère, Namik put faire un peu le deuil de celle-ci.

L’authenticité des échanges qui ont lieu lors du *Quoi de neuf ?* et l’interaction langagière spontanée entre enfants qu’elle entraîne sont très efficaces pour faire progresser les élèves vers et dans le langage explicite, c’est-à-dire sur le registre du récit oral structuré qui seul permet de transmettre un message sans référence directe à une situation perceptible sur le moment (cf. Laurence Lentin, p.76 ss du volume 1 *Apprendre à parler*).

Le texte libre :

Il se fait, on l’a vu plus haut, par dictée à l’adulte.

Une de ses contraintes est que l’enfant situe l’ordre de son discours, non pour des raisons morales (mentir ou pas !) mais pour des raisons de genre littéraire et de clarté de la transmission. Quand un élève demande que j’écrive pour lui, je lui fais donc d’abord préciser si son texte sera une histoire vraie, ou une histoire imaginaire, ou un rêve, ou un cauchemar. Parfois ce que l’enfant me dicte est de l’ordre du témoignage, du cri pourrait-on même dire, adressé directement à l’interlocuteur absent (une maman disparue, un papi décédé...) ou plus généralement aux lecteurs... Ainsi, de numéro en numéro, Namik put-il s’adresser à sa mère successivement sur le ton de la supplication et du désespoir, puis de la colère, puis il put essayer une explication à l’absence, après avoir traduit en histoire imaginaire ses idées de mort :

Maman. j’ai l’ennui de toi. (N°4 du Journal des Scribouilleurs)

Maman, je me re-ennuie de toi et je ne suis pas content que tu ne viennes pas ! (N°5)

Maman. si tu ne viens plus, je serai en colère ! (N°6)

Un petit garçon marche au bord d’une rivière. Des pierres roulent et il tombe dans l’eau. Il y a de l’orage. Il va rester pendant deux semaines dans l’eau. Après, des pompiers vont revenir repêcher le cadavre. (N°6 également)

Ma maman croyait que j’étais mort. (N°7)

Namil

A un adulte du Centre qui lui demandait pourquoi, dans son histoire, le petit garçon n’appelait pas sa maman au secours, Namik eut cette réplique d’une lucidité terrible : “*Ben, quand on a*

d'eau plein la bouche, on peut pas parler !” C'est lors de la mise au point du texte brut de Namik que je me permis d'introduire le terme technique de 'cadavre' à la place de l'expression 'corps mort' que disait l'enfant. En septembre, Namik parlait peu, à voix presque inaudible, comme s'il était inintéressant de s'adresser à autrui ; progressivement, il s'exprima davantage et plus fort et se mit au fil des mois à faire des phrases de plus en plus complexes syntaxiquement.

Quand un enfant me dicte sous la rubrique 'histoire vraie' des passages de peu de vraisemblance, je repose simplement la question de la rubrique choisie, et si l'enfant persiste, je me soumetts à sa demande, car pour un enfant, mais même pour un adulte !, quelque chose d'imaginaire peut être éprouvé comme plus 'vrai' qu'un événement 'réel'... Imaginaire, réel, symbolique sont des catégories à manier avec beaucoup de prudence par quiconque, et je préfère m'abstenir d'intervenir là où je suis incompétente.

Quand le journal est fini d'être imprimé et vendu, l'enfant auteur éprouve une grande émotion de se reconnaître à telle page, et prend plaisir à ce que l'un ou l'autre de nos lecteurs lui lise son texte... Chaque nouveau numéro est désormais attendu avec impatience par au moins une trentaine d'employés du Centre et les élèves "anciens", c'est-à-dire ayant participé au tirage et à la vente d'au moins un numéro, sont fiers de compter parmi les "Scribouilleurs"...

Les textes libres et imprimés servent aussi de support au travail de lecture et de français des élèves les plus grands de la classe. J'en tire des fiches adaptées au niveau des élèves présents ce jour-là. Voici (page suivante) un exemple d'une telle fiche. Pour l'exercice de type "3" :

"J'entoure les mots où j'entends le son...",

j'ai choisi de ne pas utiliser l'Alphabet Phonétique International (A.P.I.). À ce sujet, J.-N. Lalande note (page 86 de son ouvrage déjà cité) : "... l'emploi de l'A.P.I., même si l'on use d'une couleur d'encre particulière, engendre souvent des confusions de lecture ; cela tient au fait que les signes de l'A.P.I., bien qu'identiques pour la plupart aux signes alphabétiques, ne correspondent pas aux mêmes phonèmes."

Exemple de fiche que je propose aux apprentis-lecteurs

La correspondance :

Elle est une des rubriques du *Plan de Travail*. Le dessin de l'enveloppe qui l'illustre ne trompe pas : tel enfant non francophone me tirera par la manche et posera son index sur la case précise. Il me restera alors à débrouiller à qui il veut envoyer une lettre... et à trouver l'adresse. Ce dernier point est loin d'être toujours réalisable étant donné le contexte, hélas. Il y a d'abord la correspondance avec les proches dont l'enfant est momentanément séparé : en prison, à l'hôpital, voire... à la maison mais avec interdiction de visite etc. Quand les parents sont totalement défailants, ou même sans cela, il est fréquent que les enfants désirent écrire à un papi ou une mamie quelque part. Parfois, le papi ou la mamie en question est tellement loin qu'il ou qu'elle est 'au ciel' ; j'explique alors à l'enfant que la lettre ne pourra pas être lue par son papi puisqu'il est mort, mais que je veux bien écrire la lettre quand même puisque ça fait du bien à son petit-fils ou sa petite-fille de lui confier des choses. Quand vient le moment de mettre la lettre dans une enveloppe, je propose que l'enfant fasse voir cette lettre à la personne vivante qui lui est le plus proche et à qui il pourra, à cette occasion, confier son chagrin de n'avoir plus ses papi et mamie etc. Je propose aussi que l'enfant, s'il en a envie, raconte des

bons souvenirs avec le grand-parent décédé pour éventuellement en faire un texte dans le journal... Voici un de ces textes (c'est celui de Caroline) :

Caroline

**MON PAPI. Quand j'avais
fini de manger, j'allais voir
Papi et il me donnait à man-
ger en plus. Je sautais
beaucoup sur son lit. Des
fois, on allait se promener.
Mon papi est mort. Il avait
mal au cœur. Avec Mamie
et tata, je suis allée au
cimetière sur sa tombe. Ma
mamie avait acheté une
fleur rouge. Quand je
pense à mon Papi, je
pleure.**

Histoire vraie

La joie des parents emprisonnés de recevoir des lettres et dessins de leur enfant “placé” les amène heureusement dans la plupart des cas à envoyer une réponse, ou à faire écrire une réponse s'ils sont analphabètes. En général, la correspondance avec les plus proches se fait — ou devrait se faire — *via* les éducatrices des services de l'A.S.E.. Quand cela passe aussi par la classe, j'en informe l'A.S.E.. Les parents en prison ne sont pas forcément déçus de leurs droits parentaux et en tant qu'institutrice je leur donne des nouvelles scolaires de leur enfant comme je le ferais pour d'autres.

Dalhia Lorsque l'enfant qui arrive était scolarisé et que nous savons où, il est fréquent qu'il
Yasmina demande à écrire à son maître ou à sa maîtresse et à ses camarades. Nous y participons alors tous par des dessins et petits mots afin d'établir une relation de classe à classe en vue d'une visite éventuelle. Ainsi, nous avons correspondu un an avec la classe de Grande Section de Maternelle d'où venait Dounia et sommes allés deux fois lui rendre visite, dans le 18ème

arrondissement de Paris. Pour Dounia, l'école maternelle était, selon ses propres termes, "sa famille" : elle y avait été nourrie, lavée, aimée, respectée... toutes choses qu'elle et son petit frère n'avaient jamais eues ou presque des concubines successives et toutes droguées de leur géniteur. Quand j'arrivai pour la première fois à Saint-Vincent-de-Paul, elle courut vers moi du bout du couloir en criant : "*Ma famille ! Ma famille !*" et me sauta dans les bras car on lui avait dit que j'étais l'institutrice. De même lorsqu'un enfant est resté assez longtemps dans ma classe, c'est-à-dire au moins quelques mois, et si nous savons où il a été envoyé ensuite, nous organisons une correspondance avec lui et sa nouvelle classe. Si c'est en région parisienne, nous organisons également des visites à son école. Parfois, cela est tellement bien accueilli par le maître ou la maîtresse en question, que c'est intensifié. Yasmina, par exemple, alla en C.P. dans le 13ème arrondissement après avoir passé un an dans ma classe et sa maîtresse accepta de recevoir notre petite classe une fois par mois environ. Cela permit à ceux de mes élèves qui étaient en C.P. (d'âge ou de niveau) de se mesurer à une classe "ordinaire" en lecture, écriture, mathématiques... et de se préparer eux-mêmes psychologiquement à une intégration prochaine dans une nouvelle école. Cette chance nous fut offerte aussi régulièrement dans une autre classe de C.P. parisienne du 18ème arrondissement, grâce à la bienveillance du maître de mon ex-élève Dalila... Est-ce un hasard si ces classes hospitalières sont toutes situées en Zones d'Éducation Prioritaires (ZEP) ?

Nous correspondons aussi avec des classes T.F.P.I. du Sud de la France avec qui nous échangeons nos journaux, ou encore avec des adultes dont nous avons fait la connaissance lors de nos classes de nature et auxquels les élèves se sont attachés...

Ahmed

Une particularité essentielle du genre littéraire 'lettre' échappe le plus souvent à mes nouveaux élèves : le fait que, lorsqu'on écrit à quelqu'un, on s'adresse par le tutoiement (ou le vouvoiement) à cette même personne. Ainsi Ahmed me dicte-t-il : "*J'espère que mon papa ne tape plus ma maman et qu'elle est guérie*", pour une lettre adressée à sa mère. C'est progressivement, quand ils reçoivent eux-mêmes des lettres où l'on s'adresse à eux personnellement ("*Mon cher petit Namik, tu es fort et...*") qu'ils accèdent à cette tournure particulière de langage.

Carolin

Libeller l'adresse du destinataire sur l'enveloppe et en retour déchiffrer celle de la réponse reçue est aussi important à faire devant l'enfant — quand ce ne peut être fait *par* l'enfant. Il arrive qu'une lettre postée nous soit retournée avec la mention "*N'habite plus à l'adresse indiquée*"... Ou bien que la lettre ne soit pas postée du tout.

Durant l'année où Caroline resta dans notre classe, elle désira plusieurs fois écrire à sa mère jusqu'au jour où elle osa et eut la force d'écrire son chagrin dans un texte pour le journal (voir plus haut). À chaque lettre dictée par Caroline pour sa mère, je l'interrogeais : "*La police a-t-elle retrouvé ta maman ou pas encore ?*" Force lui était de répondre que non... Alors, je lisais à haute voix ce que j'écrivais sur l'enveloppe : "*Pour la maman de Caroline XX, quand la police l'aura retrouvée*", et nous allions ensemble, à 17h, déposer la lettre fermée dans son "dossier D.D.A.S.S."

Frédéric

Écrire une lettre à la personne que l'on aime stimule même les plus rétif des élèves. Je parle de ceux qui sont en âge d'apprendre à écrire, tels Frédéric. Pour eux, en effet, je suis impitoyable : ils doivent écrire de leur main un passage de la lettre et pas seulement signer. Frédéric ne refusa jamais d'écrire parfois deux à trois lignes d'une lettre, alors qu'il refusa toujours d'écrire dans un cahier pour ' s'entraîner les doigts' comme je tentais de le lui faire accroire...

Les productions langagières comme aide pour structurer le temps.

En Pédagogie Institutionnelle, la force des institutions, c'est leur régularité et leurs rituels. Leur diversité et leurs rythmes différents permettent aux élèves de se repérer dans le temps à brève, moyenne ou longue échéance.

A brève échéance.

Chaque journée s'ouvre rituellement par le *Quoi de neuf ?* et se termine par le *Bilan*,₂ annonciateur du conte. Matin, soir. On a vu plus haut que les notions d'hier, aujourd'hui et demain sont loin d'être acquises pour une partie de mes élèves. Les contraintes de la communication à autrui lors du *Quoi de neuf ?* et du *Bilan* confrontent l'enfant qui prend la parole à ces notions fondamentales. De même lors du *Conseil* hebdomadaire. Pendant ce dernier en effet, nous devons nous projeter dans le passé ou l'avenir proches : pour régler un conflit entre deux enfants par exemple, la question rituelle "*quand et où cela s'est-il passé ?*", ou pour une proposition, par exemple aller visiter les égouts de Paris, "*quand cela sera-t-il possible pour la classe compte tenu des jours et heures d'ouverture et de notre emploi du temps ?*" Les jours de la semaine, mois et saisons affichés dans la classe ainsi que les calendriers en tout genre (mural, éphéméride...) sont largement mis à contribution par les élèves impatientes.

A moyenne échéance.

Notre production écrite par excellence, le *Journal des Scribouilleurs*, bimestriel, exige un travail réparti sur de nombreuses semaines. L'argent gagné à la vente du numéro précédent sert en partie pour couvrir les frais de parution du suivant, en partie pour financer des activités de toute la classe décidées en conseil. Savoir attendre que soit imprimé son texte, puis le voir disparaître dans une chemise pour plusieurs semaines encore jusqu'à ce que le jour de l'assemblage du journal arrive, est de l'ordre d'une ascèse de haut niveau pour des enfants qui ont déjà du mal, pour certains, à attendre leur tour de parole au *Quoi de neuf ?* ou au *Conseil*. Mais ces frustrations imposées par la production ou par la vie de groupe sont justement très structurantes pour les élèves qui en perçoivent, chacun à son niveau, le sens et la nécessité.

A longue échéance.

L'incertitude absolue qui plane sur le devenir proche de chacun de mes élèves donne une valeur quasi inestimable pour les plus démunis d'entre eux en relations humaines à la correspondance que nous établissons avec ceux qui partent ailleurs et souhaitent rester en contact avec nous. Il est malheureusement *très rare* que nous recevions des réponses. Il arrive

même que des agences de placement ou des services de l'A.S.E. refusent de me communiquer la nouvelle adresse d'un enfant. C'est dommage car une correspondance sécurisée ceux qui partent mais aussi ceux qui restent en les aidant à vivre la rupture moins brutalement et autrement que dans l'impuissance. "Tu as l'ennui de Caroline ? Viens, nous allons lui écrire !"

Pour les élèves qui restent très longtemps — j'en ai déjà eu trois à la fois qui étaient depuis plus d'un an au Centre ! —, c'est une découverte de prix d'expérimenter sur la durée qu'un simple échange de feuilles de papier couvertes de quelques lignes permet de garder vivace un lien d'affection : "C'est magique !", diraient mes élèves...

Nicole Maillard, janvier 1994

Bibliographie

A) Sur les Techniques Freinet et la Pédagogie institutionnelle :

Aïda Vasquez et Fernand Oury, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Maspéro, Paris, 1971, 2 volumes.

Aïda Vasquez et Fernand Oury, *Vers une pédagogie institutionnelle*, Maspéro, Paris, 1967 — Réédition Matrice, Vigneux, 1991.

Fernand Oury et Jacques Pain, *Chronique de l'École Caserne*, Maspéro, Paris, 1972.

Catherine Pochet et Fernand Oury, *Qui c'est l'conseil ?*, Maspéro, Paris, 1979.

Catherine Pochet, Fernand Oury et Jean Oury, *L'année dernière j'étais mort. signé : Miloud*, Matrice, Vigneux, 1986.

René Laffitte, *Une journée dans une classe coopérative : Le désir retrouvé*, Syros, Paris, 1985.

Célestin Freinet, *Pour l'école du peuple*, Maspéro, Paris, 1969.

Élise Freinet, *Naissance d'une pédagogie populaire*, Maspéro, Paris, 1981/1968.

B) Sur le langage :

Josette Jolibert et le Groupe-Lecture d'Écouen, *Former des enfants lecteurs*, Hachette, Paris, 1984.

Jean-Noël Lalande, *L'apprentissage de la langue écrite, du b-a ba à la b.d.*, PUF, Paris, 1985.

Laurence Lentin, *Apprendre à parler à l'enfant de moins de six ans*, avec une préface du Docteur René Diatkine, ESF, Paris, 1972/1987.

Laurence Lentin, *Comment apprendre à parler à l'enfant*, ESF, Paris, 1973/1988.

Laurence Lentin, Christiane Clesse, Jean Hebrard et Isabelle Jan. *Du parler au lire*. ESF. Paris. 1977/1990.

Philippe Meirieu, *Apprendre... oui, mais comment ?*, ESF, Paris, 5ème édition augmentée, 1990.

C) Divers :

Caroline Eliacheff, *A corps et à cris*, Éditions Odile Jacob, Paris, 1993