

ACTUALITÉS... et en cadeau de Noël UN ALBUM A LIRE ET A COLORIER

N° 5 - 1977-1978

Décembre 1977

3^{me} ANNÉE

Prix : 6 F



élisabeth - SES - BÉZIERS

CHANTIERS

DANS
L'ENSEIGNEMENT
SPÉCIAL

**MENSUEL
D'ANIMATION
PÉDAGOGIQUE**

ASSOCIATION ÉCOLE MODERNE
PÉDAGOGIE FREINET
des travailleurs de l'enseignement spécial

L'Association regroupe les enseignants et éducateurs (instituteurs spécialisés, rééducateurs, psychologues...) travaillant dans les diverses structures de l'Enseignement Spécial (classes de

perfectionnement, G.A.P.P., E.M.P., ou I.M.P., S.E.S., E.N.P., etc...) dans la ligne tracée par C. Freinet et l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne (I.C.E.M.).

SA RAISON D'ÊTRE :

C'est l'existence même de l'Enseignement Spécial et de ses problèmes particuliers. Mais les militants de l'ICEM qui l'animent luttent contre toutes les formes de ségrégation scolaire. Ils estiment d'ailleurs qu'il n'existe pas de pédagogie spéciale. C'est pourquoi ils encouragent et entendent participer à toutes les tentatives faites dans ce domaine par leurs camarades de l'enseignement dit "normal". En effet, l'expérience

prouve qu'il y a dans les individus des ressources indéfinies qu'ils peuvent manifester lorsqu'ils sont parvenus à se dégager des handicaps scolaires, et qu'ils réussiraient dans bien des cas si les éducateurs les y aidaient par une reconsidération totale et profonde de l'éducation dans le cadre de conditions normales d'enseignement : 15 élèves par éducateur notamment.

SES OUTILS :

Les échanges pédagogiques, qui se font dans les "Chantiers de Travail" axés sur divers thèmes - et ouverts à tous -... les cahiers de roulement, les rencontres (notamment au cours du Congrès annuel de l'ICEM, à Pâques, pendant les vacances d'été, à Toussaint).

La revue "CHANTIERS dans l'Enseignement Spécial" (600 pages par an), qui publie chaque mois des Actualités, la vie des "Chantiers" en cours, une rubrique "Entr'aide Pratique", et, éventuellement, des Dossiers (documents, synthèses de cahiers ou d'échanges, recherches...).

L'INSTITUT COOPÉRATIF DE L'ECOLE MODERNE (I.C.E.M.) :

"L'I.C.E.M. est une grande fraternité dans le travail constructif au service du peuple."

"Fait unique en France, si ce n'est dans le monde, des milliers d'éducateurs de toutes tendances et de toutes conditions participent depuis 25 ans à une des plus grandes entreprises coopératives de notre histoire pédagogique. Leur unité n'est point faite de silence ou d'abandon, mais de dynamisme et de loyauté au service d'une grande cause : la lutte sur tous les terrains pour que s'améliorent et s'humanisent les conditions de travail et de vie de nos enfants, l'action hardie pour que les forces de réaction ne sabotent pas davantage, ne pervertissent ou ne détruisent les fleurs que nous tachons de laisser éclore et s'épanouir, parce qu'elles portent la graine de notre bien le plus précieux : l'enfant."

C. Freinet, Nancy 1950

L'éducation est épanouissement et élévation et non accumulation de connaissances, dressage ou mise en condition.

Dans cet état d'esprit l'ICEM recherche les techniques de travail et les outils, les modes d'organisation et de vie, dans le cadre scolaire et social, qui permettront au maximum cet épanouissement et cette élévation.

Aussi, encourageons-nous les adhérents de l'A.E.M.T.E.S. à participer au travail des Groupes Départementaux de l'Ecole Moderne et des diverses Commissions de l'I.C.E.M.

L'I.C.E.M. BP 251 - 06406 CANNES CEDEX -
publie une revue pédagogique (15 N°/an)

L'ÉDUCATEUR

LA COOPÉRATIVE DE L'ENSEIGNEMENT LAIC, la C.E.L. vend le matériel nécessaire à la pratique de la pédagogie Freinet.

C.E.L. : BP 282 - 06403 CANNES CEDEX

Présidence de l'Association,

Coordination des travaux des divers "Chantiers" :

Denis RIGAUD, Ecole Gambetta, 18, rue Mermoz 95390 SAINT PRIX

"Chantiers de travail" en activité :

Participez
au
travail
n'hésitez
pas
à
entrer
en
contact
avec
les
responsables
des
"Chantiers"
qui
vous
intéressent

. ACTIVITES CREATRICES MANUELLES :

Daniel VILLEBASSE, Ecole de P., 35, rue Neuve 59200 TOURCOING

. ADAPTATION : Denis RIGAUD (adresse ci-dessus) et

Marie-Christine PELLE, 51, Bd Clémenceau 29219 LE RELECQ -

KERHUON

. ADOLESCENTS, S.E.S. :

Alain CAPOROSSI, CES Diderot, Av. Ile de France 25000 BESANCON

. FORMATION PROFESSIONNELLE,

. CONTINUAUTES EDUCATIVES :

Pierre YVIN, E.N.P., Avenue du Haut Sancé 35100 RENNES

. FICHER DE VIE SOCIALE,

. RECHERCHES SUR LA STRUCTURATION DU LANGAGE :

Christian LERAY, "Le Bois des Ourmes", 16, Allée du Danemark

35100 RENNES

. ECONOMIE A L'ECOLE :

Lucien BUESSLER, 14, rue Jean Flory 68800 THANN

. TECHNIQUES D'IMPRESSON ET D'ARTS GRAPHIQUES : Lucien BUESSLER et

Bernard MISLIN, 14, rue du Rhin 68490 OTTMARSHEIM

. RECHERCHES SUR L'ORTHOGRAPHE,

. REMISE EN CAUSE DE L'ENSEIGNEMENT SPECIAL :

Jean LE GAL, 15, Avenue Fabre d'Eglantine 44300 NANTES

. ENTR'AIDE PRATIQUE :

Marie-Rose MICHAUX, 1, rue de Bretagne 93000 BOBIGNY

"CHANTIERS DANS L'ENSEIGNEMENT SPÉCIAL"

NOTRE

REVUE MENSUELLE

D'ANIMATION PEDAGOGIQUE

Elle sera ce que nous la ferons, ensemble.

Direction de la publication, tirages offset : Daniel VILLEBASSE

Comité de rédaction : Secrétaire : Marie-Rose MICHAUX

membres : Denis RIGAUD, Christian LERAY, Jean-Claude SAPORITO,
Bernard MISLIN, Daniel VILLEBASSE

Duplication, routage, diffusion de Dossiers :

Pierre VERNET, 22, rue Miramont, 12300 DECAZEVILLE

Gestion financière : Bernard MISLIN, 14, rue du Rhin 68490 OTTMARSHEIM

Participez à
sa VIE
par l'envoi
à la rédaction

. d'articles, de dessins personnels ou de votre classe, de poèmes,

. d'échos des travaux ou recherches que vous avez entrepris,

. de questions ou réponses pour la rubrique "Entr'Aide Pratique"

. de vos impressions, critiques de ce qui est paru et de vos souhaits

Service Correspondance interscolaire : Geneviève TARDIVAT, 7, les Soulières, Prémilhat
(toutes classes spéciales France et Belgique) Cidex 2041 - 03410 DOMERAT



Directeur de la publication : D. VILLEBASSE - 35, rue Neuve - 59200 TOURCOING
Commission Paritaire des Papiers et Agences de Presse N° 58060
Imprimerie spéciale - A.E.M.T.E.S. : 22, rue Miramont - 12300 DECAZEVILLE

CHANTIERS

dans l'enseignement spécial

N°5
1977-78



3ème année n°20

DECEMBRE 1977

linogravé de Ottmarsheim
(OM2)

The A. Heag





SOMMAIRE

- 5 à 12. A propos de tests, de Marie-Christine Pellé
- 13 à 18. Non à toute orientation basée sur le Q.I.
de l'article de J. Le Gal en 1974, à l'appel d'aujourd'hui
- 19 à 27. Lutttes dans l'Enseignement Spécial : IMP de Felletin...GAPP
- 29 - 30. Les instits spécialisés, ces lâcheurs, de Jacky Alary
- 31 à 36. Informations : nos dossiers, responsables 77 - 78
- 38 à 44. Atelier d'expression corporelle en 5° S.E.S., de Christian Provost
Ici et là : pages d'expression

oooooooooooo

En cadeau de Noël :

UN ALBUM À LIRE ET À COLORIER

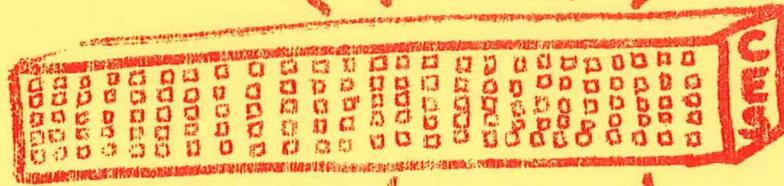
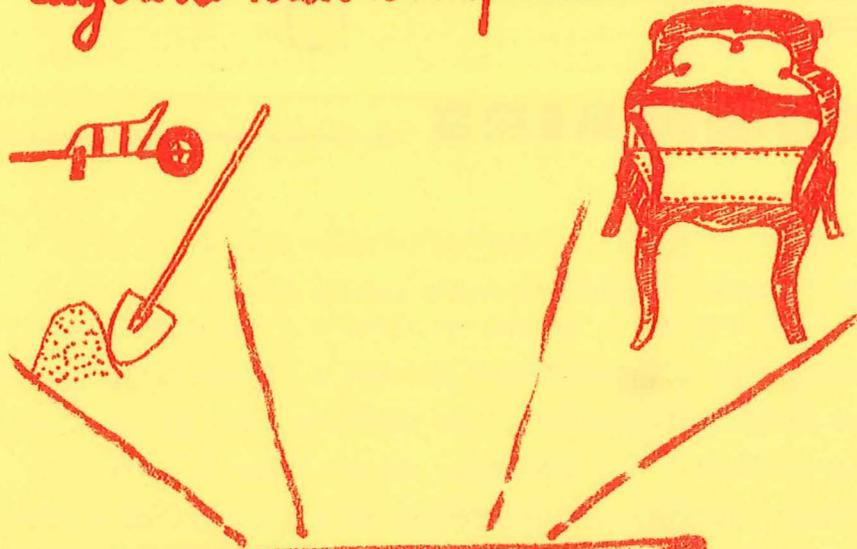


textes
et
dessins
de
la
classe
des
petits
de
MERU
60110



LES JEUX DE LA Réforme

aujourd'hui: correspondance terme à terme.



Jusqu'en 3^e?
et après ??

Jusqu'en 3^e.
Et après.....



DR. FF

à
propos
de

"Le test consiste à soumettre l'enfant à des épreuves organisées de manière à satisfaire à deux conditions : d'une part, la question reste identique pour tous les sujets et se pose toujours dans les mêmes formes; d'autre part, les réponses données par les sujets sont rapportées à un barème ou à une échelle permettant de les comparer qualitativement et quantitativement!"

PIAGET

I INTRODUCTION

Après avoir assisté à la passation du WISC et de la NEMI, en me remémorant les critiques de Michel Tort dans son livre : "Le Q.I.", j'ai ressenti un certain malaise, quant au contenu de ces tests et à l'idéologie qui les conditionne.

* La situation de test est une situation artificielle, qui met l'enfant dans la position d'examiné, avec tout le potentiel anxiogène que cela comporte.

* Dans une telle situation, on peut se demander si l'enfant jouit de toutes ses possibilités intellectuelles ou du moins les maîtrise. Dans de telles conditions, l'affectivité peut momentanément prendre le pas sur l'intelligence, d'où émotivité, blocage ou agressivité. Comment alors chiffrer la performance intellectuelle ?

* La NEMI et le WISC comprennent deux séries d'épreuves : les tests verbaux et les tests de performance. Chacune de ces épreuves ne semble pas faire appel aux mêmes mécanismes.

II LES TESTS DE PERFORMANCE DU WISC

Cinq épreuves sont proposées dans cette partie du WISC : complément d'images, arrangement d'images, cubes, assemblage d'objets et code.

Ces tests, non verbaux, nous semblent, par leur nature, éliminer deux facteurs négatifs essentiels mis en évidence par la partie verbale :

- l'inégalité de l'acquis linguistique lié à la richesse du milieu socio-culturel et
- l'intervention de déterminantes parasites ne per-

mettant pas de mettre directement en jeu les mécanismes intellectuels.

En introduisant le jeu, la manipulation, ces tests perdent la rigueur de l'aspect scolaire rencontré dans la partie verbale; portent chacun une source d'intérêt particulier qui permet de croire que l'échec ne sera pas implicitement générateur de résignation, et ne semblent pas exposer l'enfant aux risques de fatigabilité.

La seule réserve qui me semble pouvoir être avancée concerne le facteur temps qui intervient ici. Que l'on juge de la rapidité avec laquelle un enfant appréhende et résout le problème posé par les situations proposées se conçoit dans l'optique d'une mesure quantitative et dans celle d'une classification. Néanmoins, le principe de bonifications accordées aux sujets particulièrement rapides nous paraît moins acceptable.

Les évaluations des durées imparties à chaque item ont été statistiquement effectuées et correspondent à la durée moyenne normale nécessaire pour accomplir la tâche. En cas de réussite, conclure à la maîtrise du mécanisme intellectuel engagé est pour moi suffisant. Y ajouter l'observation complémentaire mentionnant la rapidité d'exécution se conçoit également, mais la gratification de points est superflue et ne vient pas chiffrer ce que l'on souhaitait analyser.

Néanmoins, la valeur de ces épreuves de performance tient, pour moi, dans la mise en œuvre directe des composants intellectuels, ce qui est bien le but que doit s'assigner toute tentative de mesure de l'intelligence.

III LES TESTS VERBAUX DU WISC ET DE LA NEMI

A/ L'ECHELLE D'INTELLIGENCE DE WECHSLER POUR ENFANTS

elle comporte cinq épreuves verbales : information, compréhension, similitudes, vocabulaire et arithmétique (auxquelles une sixième peut venir s'ajouter: mémoire immédiate des chiffres). Trois de ces épreuves sont de type scolaire traditionnel, la question appelant une seule réponse (arithmétique, information, vocabulaire). Les deux autres sous-tests (compréhension, similitudes) nécessitant, eux, l'interprétation et, à priori, la réflexion.

a/ arithmétique : somme d'exercices purement scolaires, de calcul mental à effectuer dans un temps limité (vérifié au chronomètre); ce test rappelle à l'enfant une situation devenue familière, chargée de potentialité d'échec et de désintérêt.

Les seize points qui peuvent être attribués renouvellent la note sanctionnant les exercices extraits des "féconds" programmes de classe de fins d'études primaires. La tâche proposée va d'ailleurs jusqu'à dépasser ces méthodes en proposant à l'enfant une quinzaine d'efforts mentaux successifs. Les chances d'intervention de fatigabilité sont certains et se manifestent chez l'enfant testé par des réponses spontanées irréfléchies qui viennent attester de la faible motivation trouvée à l'égard de cette épreuve.

b/ information : il s'agit ici d'inventorier un certain nombre de connaissances, des plus élémentaires aux plus scientifiques ou précises ("qui a écrit les misérables?" "qu'est-ce qu'un hiéroglyphe?" "qui a inventé la T.S.F.?" etc...) C'est effectivement l'examen d'un acquis culturel.

Entre zéro et trente points, la mesure d'une culture personnelle va être prise. C'est, par la même, le reflet de la richesse du milieu éducatif familial, ainsi que l'apport de l'école qu'on va classer.

La meilleure note ira à la tête la plus pleine, ce qui ne signifie pas pour les enfants gratifiés de notes inférieures, qu'ignorance soit synonyme de déficience de compréhension.

A moins que culture et intelligence ne fassent qu'un !

Etablir un bilan de connaissances, enregistrées par la mémoire impérative, pour des enfants n'étant, qu'occasionnellement, dans des dispositions affectives propres à l'apprentissage de tels enseignements n'est pas le moindre paradoxe offert par cette épreuve.

Lorsqu'une réponse a été fournie, encore faut-il qu'elle corresponde à la réponse type :

"A quoi sert l'estomac ?" - "A se nourrir."

Cette réponse n'est pas considérée comme correcte. Rien ne permet pourtant d'avancer que la difficulté éprouvée n'ait été autre que celle de formulation. Le lien entre estomac et alimentation, a été établi par l'enfant, qui n'en a pas pour autant obtenu le gain de cette question. Le système de notation tombe dans la rigidité, statuant sur l'expression plus que sur ce qui voulait être exprimé.

c/ vocabulaire : cette épreuve se présente sous la forme d'une série de 40 mots dont il va falloir donner le sens. Chaque explication donne droit à deux, un ou zéro points, ce qui porte la note maxima à 80 pts et fait jouer un rôle numérique important à cette longue, très longue liste.

Le phénomène de fatigabilité, déjà évoqué, me semble lié à la durée de l'exercice, parfois prolongé par la demande de précisions complémentaires à propos de tel ou tel mot. Là encore, la mesure me semble être celle d'un acquis culturel, linguistique et non celle d'un mécanisme intellectuel. Une fois encore, à travers l'enfant, c'est le milieu socio-éducatif qui répond et non l'enfant lui-même. Dans cette épreuve, comme dans celle de l'information qui lui est pour le moins parallèle, la notation va être rigide, sanctionnant toute réponse ne correspondant pas à la formulation "officielle".

Relevons certaines réponses fournies par l'enfant et notées un point ou négativement :

- *flacon* : *"quand il y a de l'eau dedans"*
- *gencive* : *"quand on a mal aux dents"*
- *furieux* : *"quand quelqu'un l'embête, il est méchant"*
- *chaudron* : *"c'est où on met la soupe à réchauffer"*
- *palissade* : *"c'est un mur"*

Autant de réponses qui sont loin d'être dénuées de sens et qui, en définitive, mettent en évidence la fonction des termes mentionnés.

Quant à la somme des points "perdus" par la non-réponse; *vareuse, jovial, espagnolette, chronique, alanguissement...* quelle interprétation peut-on lui donner ? Ignorance certes (ce qui ne prouve pas grand chose), mais de tels exercices on ne pourrait tirer la conclusion "déficience intellectuelle".

Un autre point me semble devoir être relevé: la nature même des questions ne permet pas de supposer, à priori, qu'un enfant ayant connu 5 échecs consécutifs ne pourra fournir de réponses aux questions suivantes, délaissées. Cet à priori mis en pratique, arbitraire, peut se justifier en fonction des nécessités techniques de passation et permet d'écourter une épreuve devenue pénible pour l'enfant. Mais lorsqu'on sait quelle utilisation est faite sur Q.I., on peut déplorer que toute éventualité de gain ne soit exploitée.

Concilier technique et toutes chances de réussite pour l'enfant est l'un des paradoxes de la situation de test; paradoxe dont le WISC n'a pu venir à bout.

d/ compréhension : quatorze situations sont proposées. Les consignes nous précisent que la note la plus forte (2 points) est attribuée lorsque la responsabilité personnelle de l'enfant est engagée pour les cinq premières questions, puis, pour les questions suivantes, lorsque deux justifications sont apportées à la réponse.

Parmi les 5 premiers items, le second me semble particulièrement critiquable. La formulation de la question : "*Que faut-il faire quand on a perdu la balle (ou la poupée) de son (sa) camarade ?*" n'implique pas une réponse engageant la responsabilité personnelle, en raison de la présence du pronom neutre "on". Remplacer l'objet perdu est l'idée générale qui doit être exprimée par la réponse. "*Aller chercher la balle*", comme cela a été répondu par l'enfant n'octroie qu'un seul point et n'est donc pas conforme à une logique adulte, à un type précis de raisonnement et de conclusions, un seul parmi la diversité dont dispose l'enfant.

Dans ce cas, "perdu" signifiait "égaré" et en fonction de cela, la première chose était d'aller chercher l'objet égaré. Dans cette démarche suivie par l'enfant, rien ne me paraît irraisonné, illogique ou défectueux.

Examinons les autres items pour lesquels une réponse a été formulée, mais où il y a eu échec.

1/ Pourquoi emprisonne-t-on les criminels ? Réponses attendues : protection de la société, à titre d'exemple, punition ou vengeance; possibilité de réhabilitation; isolement du reste de la société... La question comporte une première difficulté: la compréhension du terme criminel (assassin ou voleur?) Il est évident que du sens accordé par l'enfant dépend sa réponse.

Les solutions proposées sont la démonstration du rôle purement éducatif tenu par la machine répressive d'une société bourgeoise, dont le souci de vengeance est posé telle une vertu morale et celui de réhabilitation comme une illusion.

Critères adultes, bourgeois, confirmés par une "protection", exemple qui atteste de la primordialité de la loi de l'effet sur celle de la cause. Il ne s'agit pas de remettre en cause le principe de justice, mais de dénoncer l'utilisation que l'on veut en faire en inculquant aux enfants de tels principes, en attendant d'eux qu'ils voient dans la justice un organe répressif et délaissant par la même son rôle égalitaire. Par delà ces éléments, la notion de justice ne peut être définie que selon l'éducation morale reçue, soit, en fonction du milieu familial.

Qu'un enfant issu d'un milieu familial défavorisé, ayant reçu une éducation morale peu enrichissante et n'ayant, de surcroît, pas saisi le sens du mot criminel, réponde : "*parce qu'il a volé*" n'a, dans de telles conditions, rien de surprenant, et n'engage pas ses possibilités de raisonnement.

2/ Pourquoi les femmes et les enfants doivent-ils être sauvés les premiers dans un naufrage ?

réponses: nécessité des femmes pour s'occuper des enfants
potentialité de vie supérieure des enfants, infériorité physique des femmes et des enfants par rapport aux hommes.

Par contre, répondre que les enfants sont plus petits (infériorité physique) et plus jeunes (et peuvent vivre plus longtemps) n'est pas une réponse positive. Le système de cotation s'arrête au niveau de la forme d'expression. de même, le sens de la réponse fournie par l'enfant dans la phrase: "*les enfants*

peuvent mourir en se noyant" n'est pas prise en considération. Quelle autre signification que faiblesse physique des enfants, peut-on lui accorder ?

3/ Pourquoi vaut-il mieux donner de l'argent à une œuvre charitable plutôt qu'à un mendiant dans la rue ?

réponses: assurance que l'argent va à une personne qui en a vraiment besoin, façon plus efficace et plus ordonnée de donner.

La première difficulté est d'ordre verbal. Ce qu'est une organisation charitable est confus dans l'esprit d'un enfant, sans qu'il y ait là quoi que ce soit de surprenant. La remarque vaut d'autant plus lorsque cette première partie de la question n'a pas été comprise et que seule la seconde partie retient l'enfant en quête de réponse. Les idées attendues reflètent, une nouvelle fois, un univers structuré, ayant une stricte échelle de valeurs, un ensemble normatif que l'enfant doit avoir assimilé. On ne demande pas de faire un choix et de le justifier; mais d'acquiescer, d'approuver une morale qu'il n'a pas fait sienne autrement que par soumission. Hors de ces critères, tout propos n'offre aucun intérêt (chiffré) pour l'examineur.

Si mon intérêt ne s'est porté, de façon détaillée, que sur 3 items, le même examen reproduit sur l'ensemble de l'épreuve, nous mènerait aux mêmes constatations (administration et concours, promesse; députés...).

e/ similitudes

1/ analogies : 4 items valant chacun 1 point où une phrase proposée est à compléter d'un qualificatif.

Les phrases sont claires, le vocabulaire simple et l'épreuve ne pose pas, à priori, de difficultés, d'ambiguïtés.

2/ similitudes : 12 items, valant chacun zéro à 2 points. Arrêt après 3 échecs successifs.

Premier demi-échec enregistré, à propos de piano et violon : "ils jouent de la musique, ils ont de la ficelle pour jouer". Un seul point est attribué.

L'erreur semble imputable au correcteur.

Bière et vin : réponses attendues: boissons alcoolisées, excitants, toxiques
"Boisson" n'est qu'une demi réponse, valant par conséquent 1 seul point. A nos yeux, critiques, d'adultes, c'est effectivement une réponse incomplète. Mais pour l'enfant, le mot "boisson" suffisait.

Postérieurement au test, je lui ai demandé de préciser, d'ajouter un adjectif... "Ce sont des boissons normales", répondit-il; normales car figurant à chaque repas familial sur la table. L'aspect excitant, toxique, commun aux deux boissons, jamais mis en évidence au foyer, ne pouvait que difficilement venir à l'esprit de cet enfant.

Je pense, qu'en cas de réponse incomplète, un entretien complémentaire s'impose, la nocivité de la bière, boisson alcoolisée, n'étant pas une évidence pour chaque enfant.

Papier et charbon : réponses valant 2 points: combustibles, composés du carbone, ... valant 1 point : servent à faire, à allumer, entretiennent le feu.

La demi-réponse est une situation pratique d'utilisation de combustibles. Nous la considérons comme parfaitement valable et répondant totalement à la question: "en quoi papier et charbon sont-ils pareils ?" Préciser que ce sont des combustibles apparaît comme étant une subtilité adulte superflue, faisant appel à une démarche d'abstraction qui n'est pas ici nécessaire et

suppose un degré d'information linguistique et technique sans rapport avec l'âge réel ou mental d'un enfant.

Premier et dernier: "*premier c'est pareil que dernier*" me semble la seule réponse à commenter, en dehors des réponses attendues, reflets d'une société hiérarchisée, inégale. L'auteur de l'épreuve et celui qui la subit n'ont pas perçu la question de la même façon et leurs réponses n'ont rien de comparable. L'enfant a reproduit, en souriant, une traditionnelle maxime enfantine qui échappe à toute cotation possible.

f/ caractères généraux : l'examen de la cotation des réponses fournies, par là même, l'étude des items proposés me mènent à penser qu'un certain nombre de facteurs négatifs, en définitive communs à toutes ces épreuves verbales, peuvent être mis en évidence :

- 1/ fatigabilité, génératrice de chute d'intérêt, imputable à la durée des épreuves et à leur enchaînement ininterrompu.
- 2/ aspect scolaire de la tâche proposée.
- 3/ aspect normatif, restrictif des réponses attendues.
- 4/ rigidité du barème de cotation.
- 5/ appel effectué à une morale et à une logique adultes, hiérarchisées et embourgeoisées.
- 6/ considération de l'enfance comme un état de sous-adulte, subordonné aux mêmes critères et valeurs que l'âge adulte.
- 7/ a priori de l'échec attribué aux épreuves suivant le nombre d'échecs successifs enregistrés.
- 8/ désintérêt que peut apporter une série d'échecs consécutifs.
- 9/ négativisme de la démarche prenant en considération ce qui n'a pas été dit plutôt que ce qui l'a été.

Pour ces raisons, le contenu de ces épreuves me semble effectuer, dans la plupart des cas, plutôt qu'une mesure de l'intelligence :

- un bilan de connaissances scolaires;
- le bilan d'une culture personnelle;
- l'évaluation de la richesse éducative du milieu familial présent à travers la majorité des réponses.

"Les tests sont saturés par des facteurs socio-culturels, tests soulevant des problèmes dont l'heureuse solution dépend d'un très grand nombre de facteurs.....l'expérience personnelle antérieure de celui qui est l'objet du test, l'éducation qu'il a reçue, la connaissance qu'il a de la notion sur laquelle il a été interrogé, les motifs d'ordre rationnel ou affectif qu'il a d'obtenir de bonnes notes, son état émotionnel, le degré d'affinité qu'il a avec l'expérimentation, sa connaissance de la langue dans laquelle est posée la question."

SALVAT "L'intelligence, mythes et réalités"

B/ LA NOUVELLE ECHELLE METRIQUE DE L'INTELLIGENCE - NEMI

Ce test comporte également cinq épreuves verbales : commentaire de gravures, logique verbale, ressemblance, vocabulaire, différence de deux objets.

a/ commentaire de gravures la NEMI comporte 3 gravures misérables et de style vieillot. Ce sont les gravures que Binet proposait à ses filles il y a plus de 80 ans.

On ne demande pas une description plate de ces gravures qui sont vraiment étrangères au monde actuel de l'enfant, mais des qualités de style et d'imagination.

Réponses pauvres: 1/ un homme et un gosse qui tirent une charette.

2/ Un homme qui est sur un banc et sa femme se couche sur lui.

3/ Un homme qui est en prison et regarde par la fenêtre.

b/ logique verbale Les épreuves de logique verbale rappellent les bonnes leçons de morale: il ne faut jamais.....battre plus petit que soi... juger...prendre parti...

C'est une épreuve faisant appel à l'hypocrisie sociale, au cours de laquelle tout enfant élevé dans un milieu bourgeois saura répondre, mais où l'enfant naturel, impulsif, perdra ses points.

Mauvaises réponses : - quand j'ai cassé un objet, je le fous dans la poubelle.

- quand quelqu'un m'a frappé, je pleure.

Ce qui frappe, c'est que de nombreuses questions appellent des réponses se référant à des expériences sociales que sont loin de partager tous les enfants.

"Quand on est en retard pour arriver quelque part, que faut-il faire ?"

"Avant de prendre parti dans une affaire importante, que faut-il faire ?"

Cet univers d'affaires importantes, pris comme univers de référence naturel, n'existe que pour un petit nombre.

c/ ressemblance : cette épreuve est vraiment grotesque par les situations et les réponses qu'elle propose.

"Quelle est la ressemblance entre un livre et un journal ? une porte et une fenêtre ? L'agriculture et l'industrie ? La fusion et la combustion ?"

<u>Question</u> :	<u>Bonne réponse</u>	<u>Mauvaise réponse</u>
Porte - fenêtre	C'est une ouverture (ou fermeture)	ça s'ouvre et ça se ferme

Quand l'enfant fait appel dans ses réponses à une pratique réelle ou à une façon de répondre qui se réfère à la pratique, il est pénalisé.

d/ vocabulaire : la NEMI propose deux types de définitions. Des définitions de termes absolument courants qui se passent par définition de toute définition.

"Qu'est-ce qu'un chien, une carotte, un caramel ?"

L'important n'est pas de savoir si l'enfant a quelque chose à dire. On ne lui demande pas de raconter une histoire à partir d'une série de mots.

A l'autre pôle, on trouve des définitions de termes rares et sophistiqués :

alanguissement, amender, philanthropie...

e/ différence de deux objets :

- Quelle est la différence entre :
- la mouche et le papillon ?
 - le bois et le verre ?
 - le papier et le carton ?

Tout enfant sent la différence entre les objets proposés, mais il ne possède pas souvent le vocabulaire nécessaire pour l'expression.

IV CONCLUSION

Ce qui me gêne beaucoup réside dans le fait que les tests d'intelligence soient avant tout des épreuves de soumission intellectuelle et de docilité scolaire et sociale.

Il est bien sûr très difficile de supprimer toute épreuve faisant appel à l'influence du milieu, mais il serait souhaitable que le test engage l'enfant, et non son social et son acquis.

On pourrait peut-être imaginer un test engageant la personnalité, la créativité de l'enfant.

"Les tests d'intelligence ne dénotent pas les potentiels vitaux, ils ne mesurent pas les sentiments, l'esprit de création et l'originalité."

Neill - "Libres enfants de Summerhill"

Marie-Christine PELLE,
51, Boulevard Clémenceau
29219 LE RELECQ KERHUON

Il y a plus de 3 ans, Jean LE GAL, responsable de l'action contre le Q.I. dans notre commission, faisait paraître, dans la revue nationale de l'Ecole Moderne, l'article :

(EDUCATEUR 3 octobre 1974)

"NON À TOUTE ORIENTATION PAR LE Q.I."

Le texte de M.C. PELLE montre que le problème demeure toujours posé.

- *Devons-nous accepter cette situation que certains ont réussi à transformer dans leur secteur scolaire ?*
- *Ne pourrions-nous pas relancer l'action commencée par notre commission ?*

Lisez les pages suivantes et écrivez à

qui verra avec le Comité d'Animation comment organiser une nouvelle tentative d'action.

Bernard GOSSELIN
10, rue du Docteur Graillon
60110 MERU

A.E.M.T.E.S.

non à toute orientation basée sur le Q.I.

- *L'intelligence est héréditaire.*
- *L'intelligence n'est pas héréditaire.*
- *Les tests de niveau mental mesurent l'intelligence pure.*
- *Les tests de niveau mental ne peuvent mesurer l'intelligence pure, ils ne peuvent que constater et refléter tout ou partie de l'acquis et du vécu de l'enfant.*
- *Le Q.I. est la seule mesure valable de l'intelligence générale de l'enfant.*
- *Le Q.I. est fonction de l'origine de classe et il n'est pas constant.*

Le ton monte entre les spécialistes, les certitudes s'écroulent...

ET POURTANT

L'idéologie des dons continue à être véhiculée par les tenants du pouvoir, afin de masquer les facteurs sociaux et culturels, sur lesquels ils fondent en réalité, la sélection à l'école, idéologie, hélas, souvent admise par ceux qui en sont les victimes comme en témoigne leur discours :

Tout le monde ne peut pas être doué pour les études. Il n'y a aucune honte à être travailleur manuel ! Il n'y a pas de sots métiers !

Remarquons que les favorisés de l'école, ajoutent, discrètement :

*Il faut bien des balayeurs !
Il faut bien des O.S. et des manœuvres, des travailleurs sans qualification pour les travaux nécessaires au bas fonctionnement de la machine capitaliste, et qu'on peut payer le moins possible.*

Le VI^e plan estime à 20 % des travailleurs, le nombre de **non qualifiés** nécessaire, l'école sera chargée d'y pourvoir et elle est fort bien organisée pour cela, avec ses filières impasses et ses examens.

Il est vrai qu'il n'y a aucune honte à être un travailleur manuel et une société socialiste devra, dans un premier temps, donner une égale dignité à tous les travailleurs, en attendant de pouvoir supprimer les distinctions entre **manuel et intellectuel**. Mais dans notre société capitaliste ce sont toujours les enfants issus des classes sociales populaires qui sont les « manuels », la mobilité sociale étant seulement le fait de quelques rares individus. De ceux-là on dit qu'ils sont doués, alors, les autres, sont-ils donc nés moins intelligents ?

Moins intelligents ! C'est bien là qu'en général on situe la cause des retards et échecs scolaires, et cela arrange fort bien la classe bourgeoise :

Votre enfant n'est pas intelligent, vous n'y pouvez rien, c'est comme ça !

Mais nos dirigeants sont épris de justice et d'égalité, alors ils ont prévu des circuits scolaires particuliers pour « aider » les plus démunis : classes de perfectionnement, classes de transition. Quels bons principes nous avons !

Des enfants n'arrivent pas à suivre les normes de l'école laïque, obligatoire et gratuite, destinée à donner à tous, le même savoir et la même culture, c'est donc qu'ils sont anormaux... Et Binet invente son échelle métrique de l'intelligence... et bientôt apparaît le quotient intellectuel...

L'étiquetage commence et *les victimes principales en sont les enfants des classes populaires : c'est parmi eux que les tests étiquettent le plus grand nombre de débiles, de crétins, d'arriérés et d'idiots* (1).

Le Q.I. est roi.

Le Q.I. est un verdict sans appel.

Le Q.I., s'il est bas, suivra l'enfant « comme un casier judiciaire, tout au long de sa scolarité ».

Chacun, s'il a reçu un brin de formation psychologique a le droit de participer à la chasse aux débiles, l'administration lui en fait d'ailleurs souvent un devoir — chaque années des maîtres spécialisés sont obligés de participer au dépistage, en lieu et place des psychologues scolaires, dont le nombre est insuffisant —. Or René Zazon dans un entretien accordé au *Nouvel observateur* (n° 56 du 29 avril 1974) affirmait que le Q.I. ne peut être interprété que par un spécialiste hautement qualifié.

Il a raison, comme il a raison de *répéter inlassablement* à ses étudiants, *qu'ils ne doivent jamais donner un chiffre de Q.I. aux parents et aux maîtres.*

On sait depuis les travaux de Rosenthal et Jacobson (*Pygmalion à l'école*) (2) que les préjugés d'une personne sur le comportement d'une autre peuvent devenir des prophéties à réalisation automatique. Le Q.I., constat des capacités d'un enfant, à un certain moment, dans certaines circonstances, face à certains problèmes, risque de devenir pronostic de succès ou d'échec dans l'esprit des éducateurs et de ce fait, succès ou échec réel par l'effet d'un certain nombre de facteurs désormais regroupés sous l'expression d'« effet Pygmalion ».

On ne sait pas encore comment les maîtres provoquent une compétence intellectuelle simplement en l'espérant, mais on sait que cela existe. Donc, tout enfant étiqueté d'une manière ou d'une autre, **non doué, inapte, débile, déficient**, sera stimulé à rebours. Or, lorsqu'un enfant est en échec scolaire et qu'il obtient moins de 80 de Q.I. à un test quelconque, il est susceptible d'être placé dans une classe de perfectionnement et de devenir de ce fait, un débile authentifié, fiché, reconnu par tous comme tel, et cela pour toute sa scolarité.

René Zazzo peut toujours dire à ses étudiants qu'ils ne doivent jamais donner un chiffre de Q.I. aux parents et aux maîtres, cela n'empêche pas des milliers d'enfants,

(1) Tort Michel, *Le quotient intellectuel*, Cahiers libres, Maspéro.

(2) Rosenthal et Jacobson, *Pygmalion à l'école*, Castermann.

du fait même de l'existence d'une structure scolaire ségrégative, de porter l'étiquette débile mental aux yeux de tous. Ils la portent et ils la supportent, car ils sont souvent encore l'objet du mépris de leurs pairs, et de certains enseignants et parents. Je dis bien mépris, car appeler un enfant : fou, idiot, cancre, imbécile, taré, comme je l'ai entendu, c'est faire preuve de mépris.

Et tout cela pourquoi ? Parce que l'enfant n'a pas réussi à s'adapter aux normes de notre école prétendument égalitaire, la même pour tous, parce qu'il a un jour, obtenu moins de 80 à un test quelconque de niveau mental, et je maintiens ce mot quelconque.

Une enquête que j'ai menée sur 41 classes de perfectionnement de Loire-Atlantique, en 72-73, montre que :

- 37 % des enfants ont été testés avec un Wise,
- 40 %, avec un Nemi,
- 9 % avec un Terman,
- 9 % avec un Binet-Simon,
- 5 % avec divers autres tests.

Les examinateurs étaient-ils des spécialistes hautement qualifiés ?

42 % des enfants ont été examinés par des psychologues scolaires,

26 % par des secrétaires de C.M.P.C. (commission médico-pédagogique) qui sont des instituteurs spécialisés détachés,

32 % par des instituteurs spécialisés ou des rééducateurs.

Donc pas même la moitié des enfants n'ont eu un examen psychologique véritable.

Toute passation de test suppose des conditions de passation semblables à celles qui ont été utilisées pour sa mise au point, or comment cela se passe-t-il dans les écoles où il n'y a pas un psychologue scolaire permanent, donc disposant d'une salle ?

L'examineur doit trouver tant bien que mal un coin :

- * bureau du directeur quand il y en a un,
- * couloir,
- * cantine (l'odeur de la cuisine est stimulante pour les fonctions intellectuelles !),
- * etc., tous les lieux où ne règne pas le calme nécessaire à la concentration, à la disponibilité totale.

Ajoutons que souvent les enfants testés sont uniquement ceux qui sont suspectés d'être débiles, car le temps manque aux examinateurs et il faut pourvoir en priorité au remplissage à 15, de chaque classe de perfectionnement ; sinon le ministère maniant sa règle à calculer pourra prononcer des fermetures éventuelles.

Le chien de Pavlov était placé dans des conditions rigoureusement contrôlées pour éviter l'intervention de facteurs parasites, ceci pour une simple expérience, l'enfant lui, est placé dans n'importe quelles conditions pour un examen susceptible de décider de son avenir scolaire et au delà de son avenir social.

De toute façon il en sortira un Q.I. qui fait qu'il sera ou non, en « droit » d'entrer dans le cursus scolaire de perfectionnement.

L'arrêté du 12 août 1964, sous le titre : *Classes de perfectionnement pour débiles mentaux*, écrit : *Les classes de perfectionnement sont destinées à recevoir des enfants accusant un déficit intellectuel... On convient que les enfants débiles relevant des classes de perfectionnement, doivent avoir un quotient intellectuel situé entre 50 et 75 aux tests verbaux de type Binet-Simon.*

Ces classes créées en 1909, ont, je le reconnais, permis d'aider des enfants rejetés par un système scolaire normatif, travaillant dans des conditions déplorables

qui ne permettaient qu'un enseignement magistral collectif. Ils ont pu retrouver confiance en eux-mêmes très souvent, grâce à des activités autres qu'intellectuelles : travail manuel, activités esthétiques, gestuelles, artistiques, musicales, théâtrales, etc., grâce à un apprentissage personnalisé, grâce à une éducation fondée sur la coopération, la liberté d'expression, grâce au fait de n'être que 15 avec un éducateur.

Dans un système scolaire qui continuerait à être soumis à des normes de rentabilité, de compétition, de hiérarchie, peut-être faudrait-il conserver des classes pour accueillir les marginaux de l'école, ceux qui refusent consciemment ou inconsciemment les normes, et ceux qui ne sont pas en mesure de s'y adapter, mais pour ma part je condamne une telle école qui écrase les faibles. Les conditions favorables que l'enfant peut trouver en classes de perfectionnement (il y en a aussi beaucoup de défavorables : ségrégation, groupe non stimulant, problèmes divers parfois exacerbés, etc.), le mouvement coopératif de l'École Moderne les réclame pour TOUS les enfants. C'est pourquoi, aujourd'hui nous luttons aussi pour la remise en cause des classes de perfectionnement, pour la création de classes hétérogènes qui accueillent tous les enfants : à l'école de s'adapter aux enfants et non aux enfants de se conformer aux normes de l'école !

Des solutions sont essayées un peu partout :

- décloisonnement de l'école,
- pédagogie de soutien,
- aide individuelle,
- classe organisée en ateliers permanents,
- classes de perfectionnement — S.E.S., E.N.P — évoluant vers l'AUTOGESTION,
- classes de perfectionnement transformées en classes de soutien.

Aussi aujourd'hui on peut déjà dire fermement : non à tout étiquetage d'un enfant, et affirmer sur le plan des droits de l'enfant : tout enfant a le droit de vivre et d'être éduqué avec les autres enfants.

Nous devons refuser les projets de structure scolaire fondés sur le rejet de ceux qui sont les grains de sable qui empêchent la machine de tourner dans l'huile pédagogique — c'est vrai pour l'école, comme pour les travailleurs immigrés, comme pour les hôpitaux psychiatriques —, chercher, partout où cela nous est possible, des solutions non ségrégatives au grave problème des échecs scolaires, qui frappe essentiellement les enfants des classes sociales populaires (3), et exiger les moyens nécessaires pour cette action.

Jean LE GAL
école de Ragon
44400 Rezé

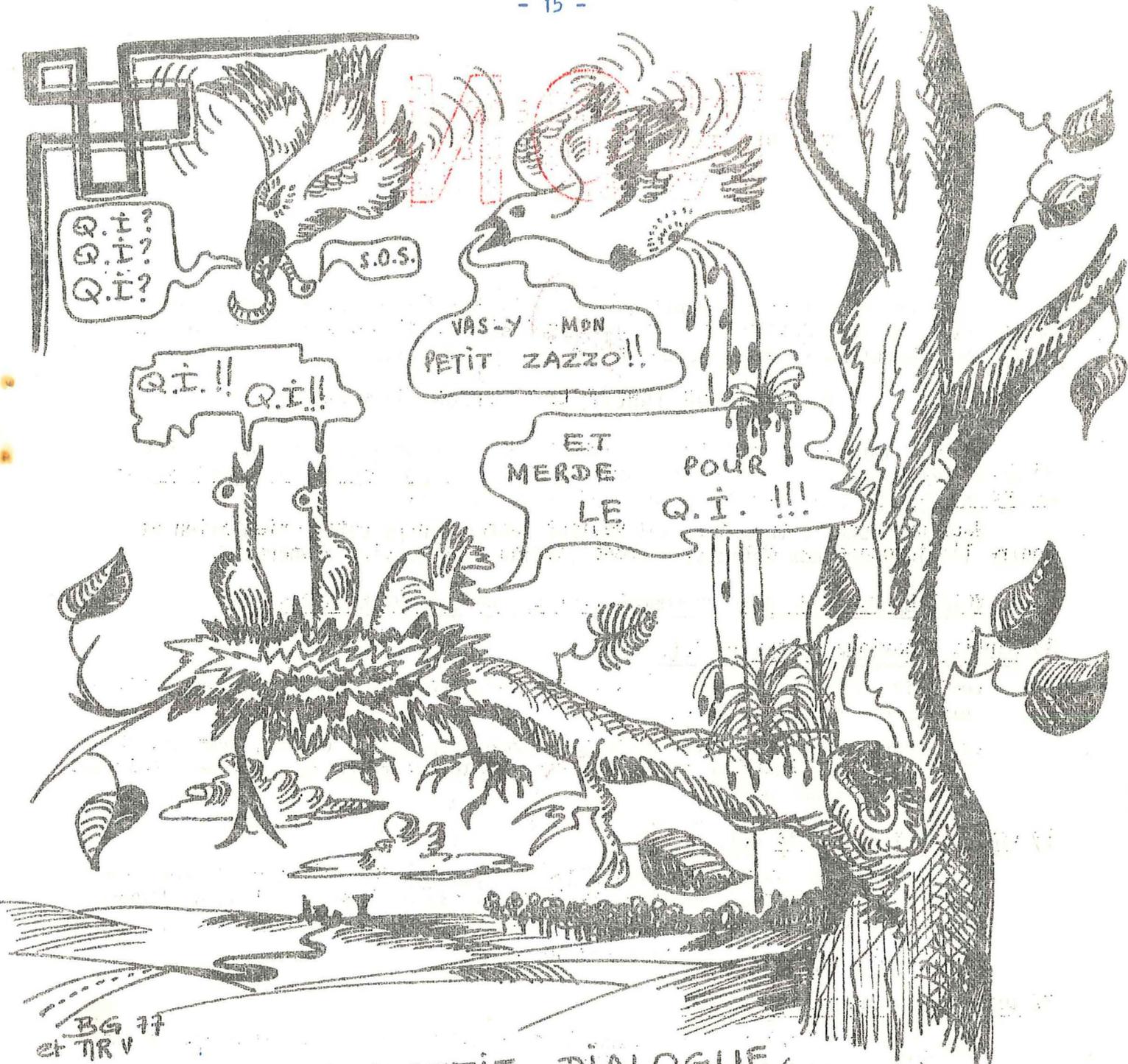
(3) L'I.C.E.M. publiera une série de dossiers sur ce problème et la commission de l'éducation spéciale prépare un document : *Plus de classes de perfectionnement ? Alors quoi ?*

DANS LES DOCUMENTS DE L'I.C.E.M.

•
N° 5 : Aspects thérapeutiques de la pédagogie Freinet, 6 F.

N° 7 : Vers l'autogestion, 20 F.

•
En vente à la C.E.L.



PETIT DIALOGUE (de sourds)

- PAPA: "VAS-Y MON PETIT ZAZZO !" (en réalité, il pense : il faut bien que ça bosse les bonnes-femmes-boniches-potiches ! Faut bien que "ça" s'occupe des gosse... merde, après tout c'est elles qui pondent ! Non ? ? ?)
- MAMAN: "Mangez mes chéris si vous voulez votre ration de protéines crues" → Traduction : "Q.I. ? Q.I. ? Q.I. ?" (en réalité elle pense: Ce salaud, il fout rien que se mettre le ver(re) dans le bec).(Et eux ? ils veulent d'un beau Q.I. ? oui ? Alors ! bouffez donc le petit ver tout cru ! Et ce petit con qui veut rien savoir ! ! ! Quel boulot ! Faut les élever ! Faut tout faire !)
- BEBES-SAGES: "Q.I. ! ! Q.I. ! !" (en réalité ils pensent: Donne à bouffer, on verra bien si c'est de la protéine ou aut'chose.)
- L'AUTRE-BEBE-QUI-SE-BOUCHE-LES-YEUX : "Merde au Q.I. ! Laissez-moi vivre à ma façon ! D'abord je suis végétarien ! ! "
- PAPA: "Y me font chier ! ! "

A TOUTE ORIENTATION FONDÉE SUR L'ENQ.I.

Nous sommes un certain nombre qui ont déjà engagé des actions contre cette orientation, en particulier au sein des commissions médico-pédagogiques, qui assurent le "recrutement" des classes et des écoles spéciales.

MAIS CHACUN IGNORE LES ACTIONS DES AUTRES

D'autre part, il existe des camarades qui ont eue aussi le désir d'agir mais qui ne font rien parce qu'ils ne possèdent pas des arguments solides, pour contrer les tenants du Q.I.

Nous proposons à tous ceux qui veulent lutter contre cette orientation et contre l'étiquetage des enfants, la constitution d'un dossier coopératif.

VOICI LE PLAN QUE NOUS PROPOSONS...ET LES APPORTS NECESSAIRES :

1/ Partie théorique contre le Q.I.

- .extraits d'ouvrages, de revues, d'articles, etc...qui présentent une analyse rigoureuse contre le Q.I.
- .citations de personnalités reconnues comme compétentes (Zazzo, Rostand, Child, etc...); indiquer les références complètes: titre de l'ouvrage, éditeur, année d'édition, page.

2/ Comment est obtenu le Q.I.

- .le scandale des examens psychologiques au rabais: des faits; conditions données aux psychologues; exemples (voir l'article de Jean Le Gal dans l'Educateur...en 1975); prises de position collectives des Psychologues
- .QUE SERAIT UN VERITABLE EXAMEN PSYCHOLOGIQUE ?

3/ Utilisation aberrante du Q.I.

- .des faits : exemple: P. a 12 ans, il doit quitter la classe de perf. et est testé par le psychologue scolaire : Q.I. 60.
A la CMPC il est refusé pour la S.E.S. (la S.E.S. recrute entre 65 et 80).
On le dirige vers un IMPro pour débiles moyens, la on le reteste: Q.I. 69.
Trop intelligent pour l'IMPro : refusé.
- P. victime du Q. I. est retourné dans sa classe de perfectionnement.

4/ Idéologie véhiculée par les actes et les paroles...

- ."C'est pas étonnant qu'il n'apprenait pas à lire, le psychologue a dit qu'il n'avait que 69 de Q.I." (une institutrice)
- . des faits

5/ catalogue des actions menées et des modalités diverses de "recrutement" des classes spéciales : C. de P., S.E.S., E.N.P., I.M.P., etc...

- .lutte contre le Q.I. dans les C.M.P.

- . Quand le Q.I. est abandonné, quels sont les critères adoptés ?
(ajouter aux faits des prises de position s'il y en a eues).

Ces chapitres pourront être agencés autrement, on pourra en inclure d'autres; ce qui compte c'est d'abord d'accumuler des matériaux.

Nous vous proposons les modalités pratiques suivantes :

- . Envois: dès réception de ce numéro...et jusqu'à Pâques 78
- . Ecrire : uniquement sur le recto des feuilles et mettre un carbone pour avoir un double; cela facilitera le montage du document envisagé.
- . Chaque participant peut solliciter l'apport de personnes n'appartenant pas à l'ICEM
- . Moyens d'expression l'écrit mais aussi le dessin, la bande dessinée, le schéma,....





NON à toute orientation fondée sur le Q.I.

Ceux qui comptent participer à 1 ou plusieurs parties peuvent-ils compléter ce fichet et l'envoyer rapidement à →

Bernard GOSSELIN
10, rue du Dr Graillon
60110 MERU

Nom, prénom :

je compte participer à :

Adresse :

sous forme de :

Code postal :

Lors du tirage, j'aimerais recevoir :

....exemplaires

Observations diverses :

LUTTES DANS L'EDUCATION S.P.

une pédagogie qui dérange

I.M.E DE FELLETIN - 23

4 JOURS DE GRÈVE EN OCTOBRE
GREVE GENERALE
DEPUIS LE 2 NOVEMBRE...

Documents transmis par J.-C. Peingnez

CE QUE NOUS DEFENDONS

Ce que 40 personnes défendent à l'I.M.E., aussi bien personnel d'entretien et de service qu'éducateurs :

- c'est leurs méthodes de travail auxquelles ils croient et qui ont fait leurs preuves depuis 5 ans ;
- c'est la volonté que les enfants dont ils ont la charge ne soient pas enfermés comme des "fous", mais aient une chance de retrouver une place dans la société.

UNE PÉDAGOGIE QUI DÉRANGE

Les méthodes pédagogiques pratiquées à l'I.M.E. ont pu dérouter certains, ne pas être comprises, car elles remettent en cause les pratiques plus traditionnelles souvent en honneur dans les établissements de ce type.

Pourtant il est facile de les justifier :

1/ Les enfants placés à l'I.M.E. étant des exclus de l'école, IL FAUT EVITER DE REPRODUIRE DANS L'ETABLISSEMENT LES STRUCTURES SCOLAIRES TRADITIONNELLES, sous peine de replacer les enfants en situation d'échec. Les principaux caractères de notre pratique pédagogique permettent d'éviter cet écueil :

- c'est une pédagogie active, les activités éducatives sont impulsées par les désirs, les curiosités, les centres d'intérêts des enfants;

CE QUI EST EN CAUSE

Qu'est-ce qui est en cause dans ce conflit? Deux conceptions du pouvoir et de la pédagogie :

- Une conception autogestionnaire, dans laquelle les décisions sont prises collectivement par l'ensemble du personnel, et dans laquelle les rapports hiérarchiques sont réduits au minimum; une pédagogie anti-autoritaire basée sur la recherche de l'autonomie des enfants et leur libre expression dans un climat de liberté.

C'est ce mode de fonctionnement, en application depuis 5 ans dans l'école que défendent les 40 grévistes.

- Une conception ultra-autoritaire et hiérarchique du pouvoir et une pédagogie basée sur l'obéissance, la discipline, le respect de l'ordre imposé d'en haut.

- c'est une pédagogie individualisée : les enfants qui sont à l'I.M.E. ont des possibilités et des difficultés extrêmement diverses. Il est donc nécessaire d'adapter à chacun la pédagogie appliquée. La libre expression de chaque enfant permet de connaître les différentes demandes et d'y répondre.

- Nous accordons peu de prix à l'étiquetage traditionnel des différentes catégories d'inadaptation. L'hétérogénéité des handicaps est une richesse pour les enfants beaucoup plus qu'un frein.

- Nous cherchons à développer toutes les capacités des enfants sans qu'il y ait prééminence des capacités scolaires.

Nous voulons parvenir à développer les moyens de défense individuels (la "débrouillardise") ; nous voulons arriver à ce que les enfants prennent confiance en eux-mêmes, aient la possibilité de s'exprimer et d'expérimenter librement.

Pour ce faire, nous recherchons la mise en situation professionnelle précoce par des stages chez les artisans et commerçants et par un travail réel (restauration d'un vieux moulin; aménagement des locaux).

- Volontairement, nous nous ouvrons sur l'extérieur en toutes occasions. Nous refusons que l'I.M.E. devienne un ghetto. Les habitants de la cité ont un rôle important à jouer, et nous voudrions faire en sorte qu'ils se sentent concernés par ce problème.

S'ils acceptent les enfants, ces derniers se sentiront débarrassés de l'étiquette de "handicapés" (voir de "fous") dont on les a marqués.

2/ C'EST UNE PEDAGOGIE ANTI - AUTORITAIRE.

- Les structures de l'établissement doivent être au service des enfants, ce ne sont pas ces derniers qui doivent s'adapter à une organisation pré-définie. Nous ne voulons pas être prisonniers de règles de fonctionnement immuables, nous voulons être à l'écoute des enfants, échanger avec eux et agir en fonction de cet échange.

- Nous refusons les relations maître-élève ou enseignant-enseigné de type classique, avec celui qui sait et celui qui apprend, celui qui est actif et celui qui est passif, celui qui détient l'autorité et celui qui y est soumis, celui qui est le thérapeute-spécialiste et celui qui est le malade.

Il s'agit de donner un poids réel à la parole de chacun. Ce ne sont pas seulement les éducateurs, mais tous les membres du personnel, quelle que soit leur fonction, qui ont un rôle éducatif.

- Le système des conseils permet aux adultes et aux enfants d'organiser ensemble, sur un pied d'égalité, la vie à l'intérieur de l'établissement.

- La pédagogie de la liberté que nous essayons de pratiquer ne peut pas se confondre avec le laisser-aller ou le laisser-faire, ou avec la soumission aveugle au désir de l'instant qu'on nous impute souvent. Il s'agit au contraire d'une capacité à faire des choix; à s'engager d'une manière responsable.

- Nous voulons faire de l'I.M.E. un lieu de vie, d'échange et d'enrichissement mutuel, pas seulement un lieu de travail.

ÇA SERT À QUOI, LE Q.I. ?

Les établissements pour enfants inadaptés sont classés en fonction du handicap des enfants défini par la "débilité" ; ainsi existe-t-il des Instituts Médico-Educatifs pour "débiles légers", "débiles moyens", "débiles profonds". Qu'est-ce que ça veut dire ?

La débilité se mesure par un Q. I. (Quotient Intellectuel) qu'on détermine par des "tests". En fait, ces tests ne mesurent pas tant un déficit intellectuel - un manque d'intelligence - qu'une adaptation à une normale scolaire et culturelle. Ils permettent de dire si un enfant est capable ou non à un moment donné, de suivre une scolarité normale.

Il est vrai que si un enfant ne peut pas suivre à l'École, c'est que "quelque chose ne va pas", mais prendre en considération seulement ce "symptôme" n'est pas sérieux parce que les raisons d'un retard scolaire pour un enfant peuvent être nombreuses et avoir leur origine ailleurs. L'enfant peut présenter des troubles du caractère, des troubles affectifs, des troubles du comportement qui sont la cause de cette situation à l'école.

Quand un enfant est malade, n'importe quelle mère de famille aura l'idée de lui prendre sa température - il a de la fièvre, mais on regardera aussi s'il a mal à la gorge, mal au ventre, s'il a des boutons, etc...

De même, dans un hôpital, il y a des services "cardiologie", "chirurgie", etc. Il n'est encore venu à l'idée de personne de classer les gens dans un hôpital uniquement d'après leur température. Au premier étage les fébriles "légers" (37 à 39°) au second les fébriles "moyens" (39 à 40), et au troisième les fébriles "profonds" (40 et plus). Pourtant c'est ce qu'on fait encore pour les enfants "inadaptés", "débiles" "légers", "moyens", etc...

C'est pour ça qu'à l'I.M.E. de Felletin (où on ne devrait recevoir que des débiles "moyens"), on ne s'occupait pas trop de cette "débilité", on recevait sans discrimination les enfants de la région.

On s'est aperçu de plusieurs choses :

- d'abord, quand on m-lange un peu les enfants qui ont des "handicaps" différents, on s'aperçoit qu'ils s'entr'aident, celui qui sait lire aide les autres, celui qui ne parle pas ou mal aide celui qui a du mal à se déplacer et cette grande fille très agressive et violente s'occupe avec beaucoup de douceur du petit mongolien... et les enfants se stimulent, et progressent beaucoup plus vite.

Mais la nouvelle Association veut là aussi remettre de l'ordre...

- on a fait une enquête pour savoir de quel milieu venaient nos enfants, pour savoir si l'"inadaptation" était une "maladie" qui affectait de la même façon toutes les couches de la population, comme la "rougeole" par exemple.

Voilà ce qu'on a trouvé :

. 68 % des enfants "inadaptés" sont issus d'une famille dont le chef ne possède aucune qualification professionnelle, et on a trouvé des salaires mensuels de 300 à 500 F.

. 60 % de ces enfants appartiennent à des familles nombreuses de 5 (enfants et plus et dans ce cas, en général, ce n'est pas un enfant qui est inadapté, mais souvent plusieurs qui sont placés dans diverses institutions.

. enfin, 50 % des enfants habitent dans des "lieux-dits", c'est à dire des hameaux où il n'y a pas d'École ni de commerces.

Quand on réfléchit sur ces chiffres, on se dit que peut-être, cette "inadaptation" n'est pas une maladie qu'on attrape comme la grippe avec un microbe, mais une maladie "sociale" qui s'appellerait la MISERE. Et nous connaissons tous la situation économique du département, l'absence d'industrie, le dépeuplement (en 1850, il y avait 250 000 habitants en Creuse, en 1975, il n'y en a plus que 140 000 !), le vieillissement de la population et l'exode des jeunes.

Alors évidemment, si on se pose ces questions, c'est qu'on fait de la politique !

que deviennent-ils?

adaptation

perf.

SÉS

COMI

COMI

COMI

et après

auront ils
auront elles
une vie normale, du travail,
des amis, ...

pour nous, ils et elles sont là

bien vivants ...

pour la société, ils n'ont pas trop dérangé
ils ont été oubliés

LUTTES
DANS L'ENSEIGNEMENT
SPECIAL :

GAPP

ECOLE X....

retranscription de notes
prises au cours d'une ré-
union d'information sur
les GAPP, à l'initiative
de l'I.D.E. de X.

La réunion s'est tenue dans l'école de rattachement du GAPP, le ..-11-77. L'invitation était adressée au personnel enseignant des écoles du GAPP, au rééducateur en psycho-pédagogie, au psychologue. L'objet de cette réunion était de "*préciser le rôle du GAPP et les modalités d'intervention de ses membres ainsi que les attributions des équipes éducatives de chaque école.*" (invitation de l'I.D.E.)



Le présent compte-rendu ne prétend pas être exhaustif. Rédigé par le psychologue, à partir de ses propres notes prises au cours de la réunion; modifié en fonction des apports des participants à la réunion du ..-11 auxquels il a été soumis lors d'une seconde rencontre 11 jours après: ce rapport se veut le reflet le plus fidèle, le plus objectif possible des positions énoncées le .. novembre.

Nous souhaitons voir diffuser ce document, pensant qu'il pourra servir de base à quelque réflexion sur les conditions d'exercice de la profession de psychologue scolaire dans le cadre d'un GAPP. Prenant leurs racines dans la réalité vécue, il va de soi que les problèmes soulevés ne pourront être considérés indépendamment de ceux des autres personnes concernées par le GAPP : rééducateurs, enseignants, parents, ... et enfants.

Le psychologue scolaire.



L'I.D.E. prend la parole: remercie les présents de leur participation, présente des excuses pour une invitation tardive: rappelle qu'il s'agissait d'une invitation et non d'une convocation. Au cours d'un tour de table de présentation des participants, des excuses sont émises au nom d'absents.

L'I.D.E. rappelle l'objet de la réunion. Commence par la présentation du GAPP et de ses membres :

"Le GAPP a un directeur administratif qui est M. X (directeur de l'école de rattachement) car le GAPP est rattaché à l'école.

Le GAPP est sous l'autorité hiérarchique de l'I.D.E.

Les faits ont révélé une mauvaise interprétation des rôles des membres du GAPP. La seule hiérarchie est entre les membres du GAPP et l'I.D.E.; il n'y en a aucune entre le psychologue et les rééducateurs : le rééducateur n'est pas l'adjoint du psychologue".

L'I.D.E. définit le secteur d'intervention. L'école X. (G et F) est indiquée comme hors GAPP, la maternelle du même nom étant elle dans le GAPP.

Le P. scol.: précise que les interventions sur X. primaire continuent à se faire comme en secteur GAPP, cela dans la mesure où le travail hors GAPP le permet.

La R.P.P. (rééducatrice en psycho-pédagogie) indique qu'elle continue à travailler au primaire pour les cas déjà pris en charge en maternelle ainsi que pour les

enfants arrivant d'une autre école ou de la famille.

L'I.D.E. : exposé sur les conditions de prise en charge par le GAPP. Il concerne "*les enfants en difficulté momentanée, échec scolaire total ou partiel*", sauf pour les déficients intellectuels qui dépendent de la C.C.P.E.. La classe de perfectionnement est une classe à part dans le GAPP. Il a aussi une tâche de prévention en maternelle...

Les principes de prise en charge, les démarches sont les suivants :

"Le maître saisit le directeur de son école, le directeur d'école prévient le directeur administratif du GAPP, le directeur administratif du GAPP alerte les membres du GAPP."

Le directeur administratif du GAPP n'a pas de rôle pédagogique, les membres du GAPP font ensuite ce qu'ils veulent.

S'adressant au directeur de l'école de rattachement, l'I.D.E. ajoute : "*le courrier passe par vous*" puis :

"je vous demande d'ailleurs de tenir un dossier avec quatre points :

- nom, prénom, date de naissance de l'enfant;
- date de la demande;
- école d'origine de la demande;
- date de transmission aux membres du GAPP.

Ce dossier me sera transmis en fin d'année".

Le P. scol. : "Les textes concernant les GAPP sont flous, cependant je voudrais signaler que je ne crois pas qu'on y emploie l'expression : directeur de GAPP, même assortie du terme administratif."

L'I.D.E. : "*C'est un raccourci de langage, mais ça revient au même.*"

Le P. Scol. : "D'autre part, en ce qui concerne la démarche pour nous saisir d'un cas, rien dans les textes ne la précise : je pense qu'il s'agit d'une interprétation toute personnelle des textes."

L'I.D.E. : "*Oui. Le GAPP est placé sous l'autorité hiérarchique de l'I.D.E., on ne peut pas laisser les gens faire ce qu'ils veulent, je donne des directives, je délègue une part de mon pouvoir à M. le directeur du GAPP qui m'aidera dans mon travail.*"

Le P. scol. : "Je tiens à dire à mes collègues enseignants que je considère comme des membres du GAPP (coupé par l'I.D.E.)

L'I.D.E. : "*Non, les instituteurs ne sont pas membres du GAPP.*"

Le P. scol. : "Je tiens à dire que le GAPP qui selon moi s'installait convenablement va au devant de difficultés : je ne suis pas favorable à ce type de fonctionnement qui porte atteinte au secret professionnel."

L'I.D.E. : "*Il n'y a pas de secret professionnel là dedans, ça n'a pas un caractère médiocl.*"

La R.P. : "Il me paraît quand même dangereux de faire des listes comme cela, de constituer des dossiers : c'est dangereux pour les enfants, on ne sait pas l'usage qui peut en être fait."

Réactions diverses dans la salle: positions variées semble-t-il. Un directeur d'école:

"Moi, ce que je vois c'est le côté pratique, ça sert à quoi en fin de compte tout cela ? ça fera des papiers de plus mais les solutions à apporter on n'en a pas plus. Qu'est-ce qu'on peut faire si les difficultés viennent de la famille? Rien !"

Le P. scol. : "J'ai donné ma position et je tiens à dire que je ne suis pas le seul à penser comme cela dans la psychologie scolaire."

L'I.D.E. : "Là je vous arrête : la psychologie scolaire, pour moi, ça n'existe pas; vous êtes un instituteur spécialisé chargé des fonctions de psychologue scolaire dans l'éducation nationale, un point c'est tout. Vous êtes soumis aux mêmes règles administratives que les autres instituteurs."

Le P. scol. : "Il n'empêche que je ne suis pas favorable à la démarche que vous imposez et que je ne suis pas le seul dans ce cas : l'Association des psychologues et les syndicats...(coupé)"

L'I.D.E. : "M. X. , nous ne sommes pas en réunion syndicale, leur position ne m'intéresse pas, vous êtes libre de revendiquer avec eux ce que vous voulez : je n'ai pas à en tenir compte."

Le P. scol. : "Peut-être, mais ce que j'ai dit reflète leurs positions et je les reprends à mon compte."

L'I.D.E. : "Ceci dit, c'est comme cela que vous pratiquerez et pas autrement."

Nous allons voir maintenant le rôle du GAPP, tel qu'il est défini dans le texte circulaire du 25-5-76 : rôle de prévention et d'adaptation. (lecture de passages de la circulaire)

L'I.D.E. parle "d'observation individuelle en classe..."

Le P. scol. : "A propos d'observation individuelle en classe, je veux informer mes collègues enseignants que je n'entrerai dans leur classe qu'à leur demande et dans aucun autre cas."

L'I.D.E. poursuit sa lecture ("*les solutions sont ensuite examinées...en conseil des maîtres*").

Le P. scol. : "Il me semble que le Psychologue ne fait pas partie du conseil des maîtres mais seulement du conseil d'école et de l'équipe éducative ?"

L'I.D.E. : "M. X. , je vous relis le texte" (2° lecture du passage)

Le P. scol. : "Si j'ai bien compris, nous donnons notre avis au conseil des maîtres cet avis n'a aucun pouvoir de décision, c'est le conseil des maîtres qui prend la responsabilité de la décision ?"

L'I.D.E. confirme et enchaîne sur le texte de la circulaire... puis indique que les cas doivent d'ailleurs être vus au sein de l'équipe éducative.

Le P. scol. : "Alors, les cas doivent être traités devant tout le monde et pas seulement les personnes concernées directement ?"

L'I.D.E. confirme.

Le P. scol. : "Moi, je n'y suis pas favorable, en tant que psychologue je ne peux ignorer les risques de l'effet Rosenthal et cela pose des problèmes pour donner des informations."

L'I.D.E. : "Quelles intentions prêtez-vous aux instituteurs? Si vous ne leur donnez pas d'informations vous ne servez à rien. C'est important aussi d'avoir l'avis des maîtres qui ont précédé...." (absence de notes)

Le P. scol. : "C'est évident qu'il faut donner des informations mais on peut se limiter aux personnes intéressées directement et puis on se renseigne près des anciens maîtres."

Réactions diverses dans la salle: discussions de proche en proche.

L'I.D.E. : "Y a-t-il des questions ?" S'adressant à une institutrice du primaire :
"Vous Madame, il n'y a pas de problèmes ?"

L'institutrice : "2 cas, toujours les mêmes."

Le P. scol. : "Je voudrais poser le problème des parents qui viennent me voir directement pour un problème extra-scolaire qui peut avoir une incidence sur la scolarité présente ou à venir, voire à long terme."

L'I.D.E. : "Je ne tiens pas à ce que les parents viennent vous voir, ils doivent passer par le directeur."

Le P. scol. : "Et en cas de conflit entre l'école et la famille ? ça existe." (je cite un exemple sans nom)

L'I.D.E. : "Là, il y a déjà eu des contacts, c'est différent... pas de notes) "Je ne veux pas que quelqu'un vienne dans l'école voir le psychologue; il faut passer par le directeur du GAPP."

Le P. scol. : "Cela pose le problème des entretiens avec les parents : à la limite on peut faire des dossiers sans voir les parents."

L'I.D.E. : "Et pourquoi pas !"

La R.P.P. : "Pour moi c'est important d'avoir l'accord des parents pour pouvoir intervenir auprès des enfants."

L'I.D.E. : "C'est évident."

La R.P.P. : "Cela me paraît dangereux de ficher les enfants comme ça."

L'I.D.E. : "Il ne faut pas exagérer, d'ailleurs je souhaiterais avoir un fichier. Je vous ai demandé de signaler les cas par courrier, il faut l'adresser à M. le directeur du GAPP."

Le P. scol. : "Je voudrais savoir si pour la correspondance entre psychologues on doit passer par la voie hiérarchique que vous indiquez ?"

L'I.D.E. : "Bien sûr, pour tout le courrier."

La R.P.P. : "Même en cas d'échange avec le CMPP ?"

L'I.D.E. : "Le CMPP vous donne des écrits ?"

La R.P.P. : "Ca arrive, ça peut se produire."

L'I.D.E. : "Alors, c'est pareil; mais si vous voulez, vous pouvez payer des timbres car il y a aussi un problème de franchise postale."

Le P. scol. : "Avec un tel système on va se couper de certains parents. J'ai du dans un cas prendre des engagements près du père qui n'acceptait l'examen psychologique de son enfant qu'en ayant l'assurance que je pouvais conserver le secret sur mon intervention, sur l'entretien, sur le dossier. Je ne puis me démettre de mon engagement."

L'I.D.E. : "Vous n'avez pas à la prendre; on offre un service aux parents, ils doivent l'accepter tel qu'il est ou qu'ils le rejettent."

Une directrice d'école : "Mais que devient l'enfant là dedans? C'est lui la victime."



Une Marchande
de Fleurs

à Montmartre

Deux. Varini

LE S INSTITS SPECIALISES...
CES LACHEURS
Bulletin I.C.E.M. 31- Jacky ALARY

Au cours de la dernière réunion du Groupe Départemental, il a été fait allusion aux Enseignants Spécialisés qui - ayant quitté les conditions défavorables du travail dans les classes normales - peuvent beaucoup plus facilement mettre en place une Pédagogie Nouvelle: décroisement, ateliers, etc... et qui, de ce fait, desservent leurs collègues.

De plus, bénéficiant de meilleures conditions de travail, ils sont dé-mobilisés pour lutter en faveur de l'amélioration des conditions normales.

Je déforme, peut-être, ce qui a été dit, mais c'est ce que j'ai compris et retenu.

Donc pour résumer, fuite des mauvaises conditions de travail (et si l'on va jusqu'au bout, recherche de la "planque") et manque de combativité dans l'action revendicative.

Sur le coup, je n'ai éprouvé ni l'envie, ni le besoin de répondre... je ne me sentais pas concernée.

Une conversation sur ce sujet avec plusieurs collègues spécialisées, elles aussi, m'a amenée à exprimer: Pourquoi, je ne m'étais pas sentie concernée ? et ...m'a donné envie de l'écrire.

1°/ A propos de la fuite:

Pour moi, la spécialisation dans l'Enfance Inadaptée, n'a pas été une fuite, mais un pas en avant: j'avais démarré TROIS ANS plus tôt dans ma classe, la "Pédagogie Freinet". Donc, un nouveau type de relation s'était instauré entre les Enfants et Moi.

J'ai eu envie d'approfondir cette relation, surtout avec ceux qui étaient en difficultés.

En plus des conditions défavorables (j'ai eu des C.P. de 38 élèves), je sentais que mon intuition et ma bonne volonté étaient insuffisantes.

Des connaissances théoriques en psychologie m'ont paru susceptibles de m'aider et j'ai eu envie de consacrer du temps à me former un peu dans ce domaine. Un moyen s'offrait à moi: le Stage de Spécialisation dans l'Enfance Inadaptée.

La prise de décision n'a été, ni simple, ni facile: partir en stage, c'était quitter le cadre sécurisant dans lequel je vivais depuis 12 ans, c'était bousculer mes habitudes personnelles et familiales, c'était me replacer dans une situation d'élève, face à des Professeurs qui notaient, jugeaient, classaient... Il y avait un examen à la sortie, un mémoire à présenter. Rien de confortable étant donné mon vécu antérieur d'élève et mon manque de confiance en moi!

Que j'y aie trouvé ce que j'attendais, c'est beaucoup dire, mais j'y ai trouvé autre chose: j'ai pris du recul avec la classe, j'ai cotoyé pas mal de gens de tous styles qui remettaient en question mon cadre de vie habituel, j'ai réfléchi un peu ou du moins essayé !

J'ai vécu différemment pendant un an et cela m'a fait du bien.

J'ai lu des livres que j'avais cru inaccessibles pour moi jusque là, j'ai eu envie d'en connaître d'autres...

Bien sûr, tout cela, j'aurai pu, peut-être, le faire seule en continuant à travailler dans ma classe. C'est possible, mais je pense que cela aurait été beaucoup plus long et plus difficile. Après SIX HEURES de classe, lorsque j'ai liquidé les soucis du ménage, que j'ai consacré un peu de temps à mon mari, à mes enfants, à mon repos, à mes loisirs, il ne reste plus guère de temps pour faire un travail intellectuel !

Aussi, je ne vois pas Pourquoi, je me serais privée du bénéfice de cette année de stage à laquelle chaque Instituteur peut prétendre, s'il en a envie et qui me permettrait de me consacrer à ce qui m'intéresserait.

Je crois que j'y ai poursuivie, surtout, l'évolution amorcée, au paravant, évolution au niveau de ma personnalité, remise en question de ma façon d'être, de ma façon de vivre, recherche d'une meilleure connaissance de moi, d'un mieux être par rapport à moi et du même coup par rapport aux autres.

Me replacer en situation d'élève m'a amenée à réfléchir à ma façon de vivre l'autorité, soit que je la subisse, soit que je la détienne. Or, dans la vie, nous sommes pratiquement toujours dans un cas ou dans l'autre !

De même, au niveau des valeurs, des règles "morales" que l'on intègre de façon plus ou moins routinière, j'ai été amenée à me situer personnellement.

Bien sûr, une année de stage n'a pas suffi, mais le départ était pris.

Les années passées en Classe de Perfectionnement et d'Adaptation ont été la poursuite de cette recherche personnelle et aussi dans ma Classe.

J'ai eu envie d'aller encore plus loin dans ce sens, puisque je viens de faire le Stage de Spécialisation en R.P.M. ce qui me permet maintenant de travailler à un autre niveau avec les enfants, ni plus haut, ni plus bas, que dans la situation scolaire normale, mais différemment.

Est-ce que c'est une fuite ? Pour certains peut-être, pour moi, sûrement pas: c'est la poursuite d'une recherche en fonction d'un choix de valeurs que j'ai effectué. J'avais la possibilité de suivre cette voie, j'ai CHOISI de le faire.

OUI, je me suis *AUTORISEE* à *CHOISIR* un travail dans lequel je prends du *PLAISIR*, bien qu'il soit accompagné de difficultés importantes et que, quoi qu'on en pense, il soit fatiguant. (Au niveau de "la planque", je ne me sens pas concernée!)

Ce choix que je m'autorise à faire dans ma façon de vivre, d'être, je crois que c'est quelque chose d'essentiel. Peut-être, que beaucoup d'entre vous y sont arrivés très tôt et facilement; pour moi, ce n'est pas le cas, c'est une conquête !

Et dans mon travail actuel avec les enfants, c'est ce que j'essaie de favoriser: la manifestation de leurs désirs, leurs choix, libérés au maximum des contraintes sociales et familiales, la construction de leur personnalité.

2°/ Quant à la démobilisation:

Au niveau de l'action revendicative, je peux affirmer que pour moi, il n'en est rien: je me sens beaucoup plus sûre et solide qu'autrefois pour mener une action auprès des Collègues, des Parents d'Elèves, au sein d'un Syndicat, partout et à tout moment dans ma vie de tous les jours, maintenant que je me situe mieux personnellement, même si je bénéficie de meilleures conditions de travail.

Avoir pris le temps de réfléchir, de me situer dans pas mal de domaines (et je n'ai pas encore terminé!) fait que je me sens capable d'intervenir dans une discussion, d'exposer mes idées, de les défendre éventuellement.

D'ailleurs, cet article dans le Journal en est la preuve, c'est la première fois que j'y écris ! Je ne l'ai fait, ni pour convaincre qui que ce soit, ni pour me défendre, mais simplement pour exprimer ce que j'avais à dire à ce sujet.

Bien sûr, ce que j'ai écrit n'engage que moi, pour d'autres collègues, la démarche et les motivations ont été sans doute différentes.

Peut-être, aurons-nous le plaisir de le découvrir dans un prochain Journal ?

Jacky ALARY

L'AEMTES vous propose divers dossiers axés sur des thèmes pédagogiques, provenant des échanges entre travailleurs de l'Enseignement Spécialisés membres de la Commission Ed. Sp. de l'I.C.E.M. Ces dossiers sont regroupés dans les 20 séries ci-dessous:

N° de série et thèmes abordés dans chaque série	Prix	Commande	Total
1 <i>CALCUL et MATHEMATIQUES</i> dans les classes spéciales (70p)	9 F		
2 <i>La LECTURE - Classes d'attente et d'initiation - LA VIE dans une classe de "petits"</i> (180p)	22 F		
3 <i>La COOPERATIVE de TRAVAIL</i> dans les classes spéciales - <i>Vers l'AUTOGESTION</i> chez les grands et petits (150p)	18 F		
4 <i>EXPERIENCES D'AUTOGESTION</i> dans 4 classes spécialisées	18 F		
5 <i>Les CORRESPONDANCES INTERSCOLAIRES</i> dans l'Ens. Spécial - <i>Les JOURNAUX SCOLAIRES</i> dans les classes spécialisées	20 F		
6 <i>EXPRESSION LIBRE - LIBERTE D'EXPRESSION</i> dans l'E.S. (170p)	20 F		
7 <i>L'EXPRESSION ORALE</i> (recherches) <i>LES MARIONNETES</i> (130p)	15 F		
8 <i>TECHNIQUES SONORES et déficience intellectuelle - AUDIO-VISUEL - Musique et Chant libre - EXPRESSION CORPORELLE</i>	15 F		
9 <i>Pédagogie Freinet et EDUCATION PHYSIQUE - plein air - Classes de neige et classes vertes</i> dans l'Ens. Spécial.	20 F		
10 <i>Premier BILAN en S.E.S. + Expérience de stage en S.E.S.</i>	18 F		
11 <i>EDUCATION DE L'ADOLESCENT déficient intellectuel</i> (132p)	15 F		
12 <i>DECLOISONNEMENT en S.E.S. et en école de perf. primaire</i>	18 F		
13 <i>FONCTIONS DU GROUPE en Pédagogie Freinet</i> (60p)	8 F		
14 <i>TECHNIQUES D'IMPRESSION</i> (270p et reproductions couleurs)	40 F		
15 <i>Le MAGNETOSCOPE en S.E.S. - utilis. pédagogiques</i> (92p)	12 F		
16 <i>Vers une COMMUNAUTE EDUCATIVE en E.N.P.</i> (114p)	14 F		
17 <i>TRAVAUX MANUELS - fiches techniques</i> (130p)	15 F		
18 <i>ORGANISATION ET MEMOIRE DES ACTIVITES dans une expérience d'autogestion</i> (132p)	15 F		
19 <i>TOUT ENFANT A DROIT A L'EXPRESSION POETIQUE</i> (52p)	7 F		
20 <i>LE JEU ET L'ARCHITECTURE SCOLAIRE</i> (66p)	9 F		
L'AEMTES vous propose aussi l'abonnement 1977-78 à <i>CHANTIERS</i> dans l'Enseignement Spécial, son mensuel d'animation pédag.	50 F		
Adhésion-soutien à l'AEMTES (facultatif, à votre initiative)			

Conditions d'expédition :

- * franco de port pour tout règlement joint à la commande.
- * 10% en plus pour règlement différé à plus de 30 jours réception de la facture ou mémoire.
- * régler par chèque bancaire: au nom de ou CCP : 915-85 U LILLE A E M T E S

Total général de la commande: F

à expédier à : M. Mme Mlle°

adresse:

code postal [][][][][][]

classe ou niveau d'enseignement:

Adressez cette feuille et le règlement à B. MISLIN, 14 rue du Rhin, 68490 OTTMARSHEIM

CLASSES de PETITS

Un dossier (en trois fascicules) publié par les camarades ICE.M de "l'enseignement spécial" :

- LA LECTURE, document synthèse sur :
 - s'exprimer par écrit avant de lire;
 - la classe atelier;
 - pratiques de l'expression écrite et de la lecture;
 - rééducation des "dyslexiques" par les techniques Freinet; etc...

" Je pense aussi qu'un problème spécial aux C.de P. n'est pas la débilité de leurs clients, mais le fait qu'ils ont un passé scolaire qui est un échec, parfois même en maternelle. Donc il faut d'abord leur redonner le goût de l'école, "la soif du cheval", sinon tous nos efforts seront vains...Un petit gars hyper-nerveux et émotif, de QI supérieur à 80, ayant échoué complètement au C.P me disait au moins dix fois par jour : " On est savant, nous hé ?". C'était à la fois une affirmation et une interrogation, un désir d'être rassuré..." (Denise VERNET)

- CLASSE D'ATTENTE ET D'INITIATION (60 p) :
 - des suggestions pratiques en lecture, calcul, musique, T.M, utilisation de bandes vierges...
 - des réflexions à la lumière de la pratique :
 - méthodes naturelles,
 - autogestion et socialisation.

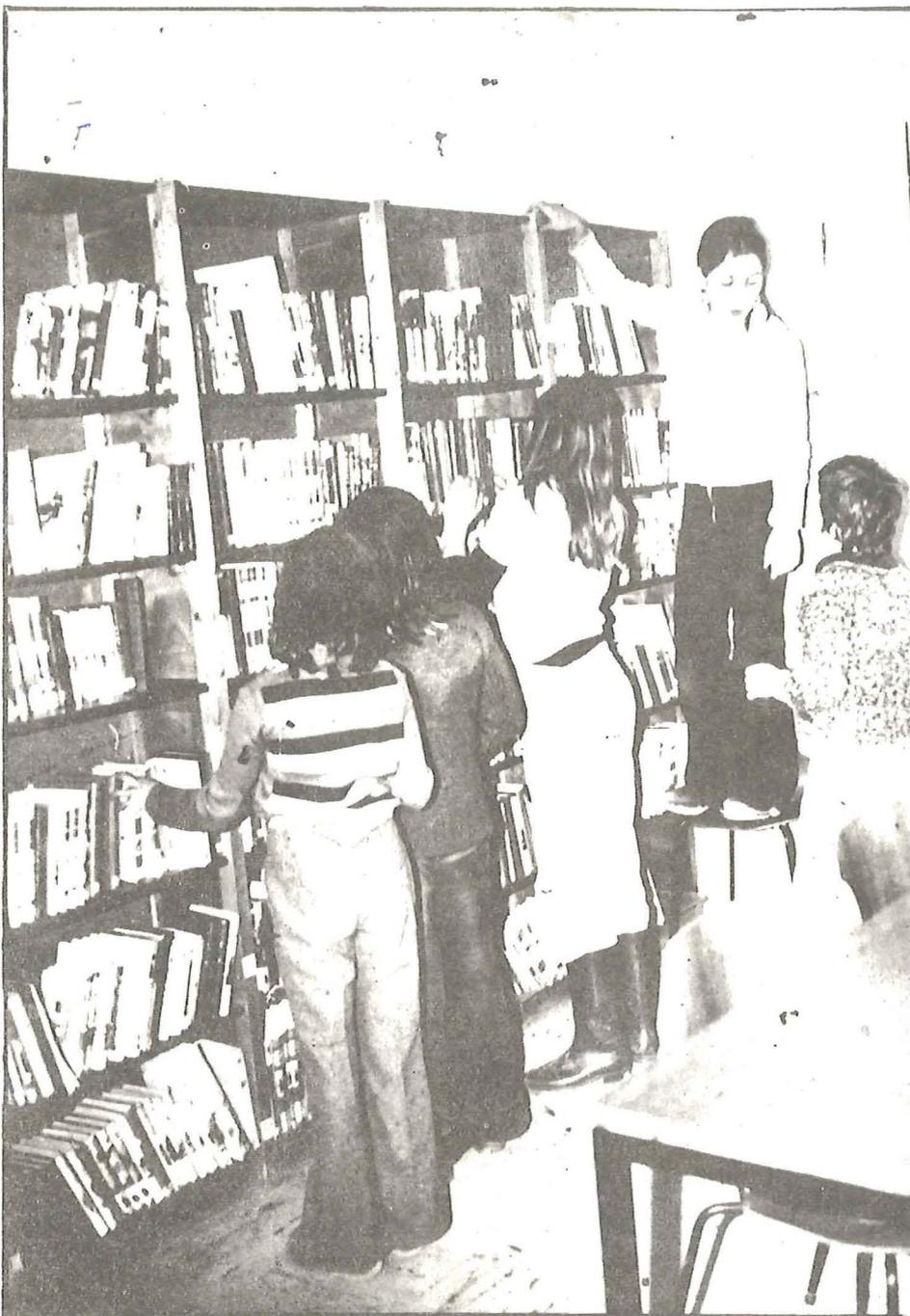
- LA VIE DANS UNE CLASSE DE PETITS :
 - de la pré-lecture à la lecture;
 - le journal scolaire;
 - comment nous travaillons en français, maths, étude du milieu...
 - les lois;
 - un inventaire très détaillé du matériel;
 - la vie...que raconte B. GOSSELIN:

" Il s'est passé quelque chose dans la classe !
Béatrice, petite mongolienne de neuf ans, est écoutée maintenant, malgré de très grosses difficultés de langage. Tous ses camarades font l'effort de se taire, de ne plus faire de bruit, de faire attention quand elle commence à parler...
Avant, ce n'était pas tout à fait comme ça...
Il faut dire que c'était particulièrement difficile de la comprendre quand elle voulait parler.
Avant, elle mordait, crachait... c'était le mode de relations le plus fréquent qu'elle employait pour communiquer avec les autres enfants de la classe.
Avant on se méfiait d'elle quand elle venait vers un autre enfant.
Avant, c'était Bébé...maintenant c'est Béatrice.
Avant, avant...avant quoi ? ..."

POUR LES COMMANDES : chèque de 22 F pour l'ensemble du dossier, au nom de A.E.M.T.E.S. à envoyer à B. MISLIN, 14 rue du Rhin, 68490 OTTMARSHEIM.

Bibliothèque pour enfants

DES LECTURES
COMME
DANS
UNE SALLE
DE
LECTURE

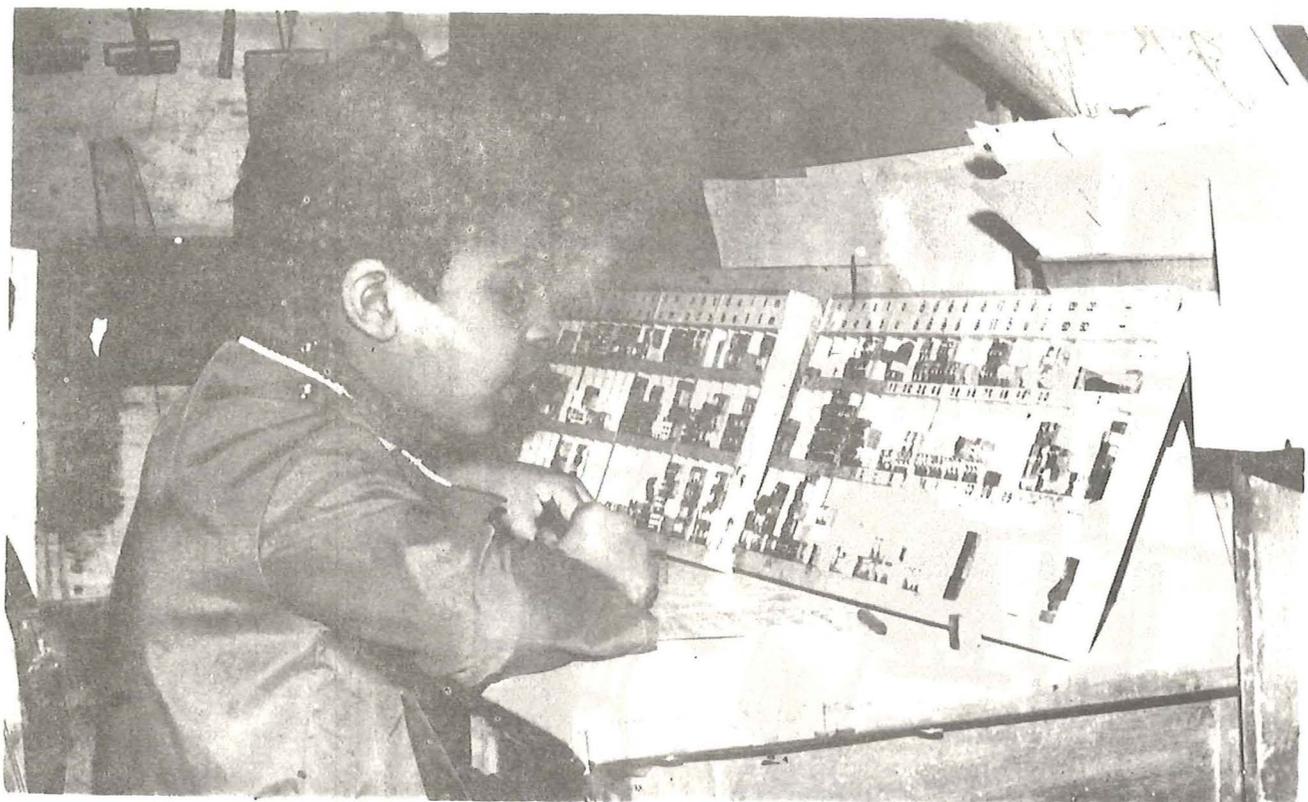


E.M.P.
FEUILLANCOURT
78 st Germain

En Belgique
à l'école d'Ougrée →

Photos: J. Varin
P. Seykens





A l'atelier d'imprimerie



Photos:

haut: J. Varin
bas: P. Seykens

Le dossier n° 14
de la commission
"Education Spécialisée"
de l'I.C.E.M.

*
4 années de travail
avec la participation
de plus de 50 classes

*
3° édition, 1977.

Fichier de Techniques d'Impression et Arts Graphiques

-35-

Tome 1 :

- des généralités pour l'organisation d'un atelier de techniques d'Impression;
- un mini-dossier : de la technique à la pratique;
- 9 techniques d'arts graphiques ne permettant pas de tirage.

Tome 2 :

- 20 techniques permettant un tirage à plusieurs exemplaires, classées par ordre alphabétique

Un numéro exceptionnel :

- 270 pages au total, dont 170 en 2 ou 3 couleurs;
- 140 croquis ou dessins explicatifs;
- 170 reproductions en noir et couleurs des réalisations obtenues avec les diverses techniques par les classes ayant participé à la mise au point de ce fichier.

Les réactions d'un camarade :

(Lucien BUESSLER, CÉS Thann)

" Je viens de feuilleter le F.T.I.A.G.
celui de la troisième édition...

...c'est un document extra-ordinaire, oui, un document qui sort de l'ordinaire, mais, je me demande en quoi principalement. Est-ce de par la richesse de son contenu qui laisse loin derrière la plupart des documents des éditeurs commerciaux? Est-ce de par la somme d'expériences avec les enfants dont il témoigne? Est-ce de par le témoignage d'effort coopératif qu'il porte car il n'est pas commun de trouver un ouvrage ayant plus de cinquante collaborateurs pour la constitution de son contenu?

Où est-ce de par la qualité de sa présentation tenant compte de la modestie de nos moyens techniques qu'il faut compenser par un surcroît de travail? Est-ce parce qu'on pressent l'aide qu'il pourra apporter au niveau des classes, les recherches qu'il permettra de développer et toutes les belles créations qui sortiront des mains des enfants, des jeunes, et pourquoi pas, des adultes? Plus probablement pour tout cela à la fois qui en fait un document unique... pour 40 francs (port compris)!

ça aussi, c'est du pas vu ailleurs ! "

Voici un document qu'on ne peut porter au catalogue de la C.E.L.: le stock de ce tirage s'épuiserait trop vite! et comme l'ICEM/CEL ne peut pas prendre une réédition à son compte...

Hâtez-vous de commander tant qu'il est temps. Il n'y aura pas de réédition.

Pour avoir ce dossier 14 : envoyez votre adresse et un chèque de 40 F au nom de AEMTES (indiquez bien n° 14) à Bernard MISLIN, 14, rue du Rhin, 68490 OTTMARSHEIM

RESPONSABLES
1977 - 1978

Président de l'Association et coordinateur des travaux des "Chantiers":

Denis RIGAUD, Ecole Gambetta, 18, rue Mermoz 95390 SAINT PRIX

Participez
au
travail
n'hésitez
pas
à
entrer
en
contact
avec
les
responsables
des
"Chantiers"
qui
vous
intéressent

"CHANTIERS DE TRAVAIL" EN ACTIVITÉ :

RENSEIGNEMENTS :

Bernard GOSSELIN

- 1/ ADAPTATION ET REMISE EN CAUSE DE L'E.S. et du Q.I.:
Bernard GOSSELIN, 10, rue du Docteur Graillon 60110 MERU ↓
- 2/ ENFANTS IMMIGRES dans l'E.S.:
Michel FEVRE, 41, rue des Solitaires 75019 PARIS
- 3/ ORGANISATION DE LA CLASSE :
Pierre SEYKENS, La Corniche 57, B 4200 OUGREE (Belgique)
- 4/ LA LECTURE : (apprentissage, compréhension)
Evelyne VILLEBASSE, 35, rue Neuve 59200 TOURCOING
- 5/ LA CREATION MANUELLE : activité formatrice ou bouche-trou ?
Daniel VILLEBASSE, 35, rue Neuve 59200 TOURCOING
- 6/ AUDIO-VISUEL ET PHOTO : des pistes à approfondir :
Denis RIGAUD, Ecole Gambetta, 18, rue Mermoz 95390 SAINT PRIX
- 7/ RECHERCHES SUR L'ORTHOGRAPHE :
Jean LE GAL, 15, avenue Fabre d'Eglantine 44300 NANTES
- 8/ F.T.I.A.G. : Fichier de Techniques d'Impression et Arts Graphiques:
Bernard MISLIN, 14, rue du Rhin 68490 OTTMARSHEIM
- 9/ FICHER DE "VIE SOCIALE" :
Christian LERAY, Le bois des Ourmes, 16, allée du Danemark
35100 RENNES
- 10/ STRUCTURATION DU LANGAGE :
Christian LERAY, (adresse ci-dessus)
- 11/ MODULE "VIE ECONOMIQUE" :
Lucien BUESSLER, 13, rue Jean Flory 68800 THANN
- 12/ ENTR'AIDE PRATIQUE :
Marie-Rose MICHAUX, 1, rue de Bretagne, 93000 BOBIGNY
- 13/ CORRESPONDANCE SCOLAIRE : (toutes classes spéciales France, Belgique)
Geneviève TARDIVAT, 7, Les Soulières, Prémilhat Cidex 2041
03410 DOMERAT

CHANTIERS

DANS L'ENSEIGNEMENT SPÉCIAL

A.E.M.T.E.S.

Proposez - la
à vos amis:
un bulletin
d'abonnement
sera inséré
dans chaque
numéro...

NOTRE REVUE MENSUELLE D'ANIMATION PEDAGOGIQUE
sera ce que nous la ferons, tous ensemble....

Directeur de la publication, tirages offset : Daniel VILLEBASSE

Comité de rédaction : membres, Denis Rigaud, Michel Fèvre, Jean-Claude Saporito, Daniel Villebasse, et Bernard Mislin.

secrétaires : Philippe et Danièle SASSATELLI, rue Champs gris
St Martin des Champs, 77320 LA FERTE GAUCHER
tél: 16(1) 404.17.49

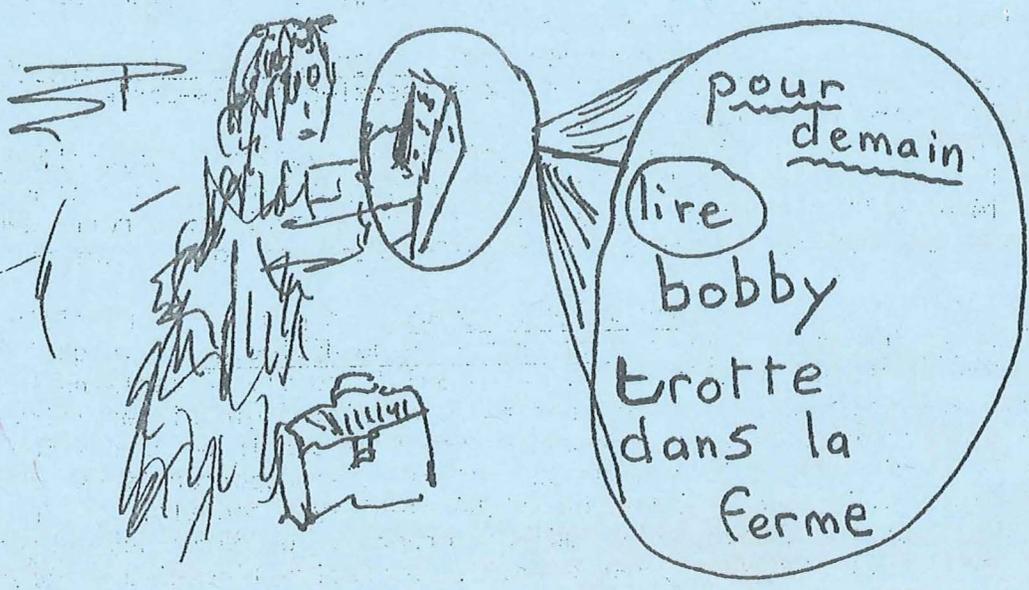
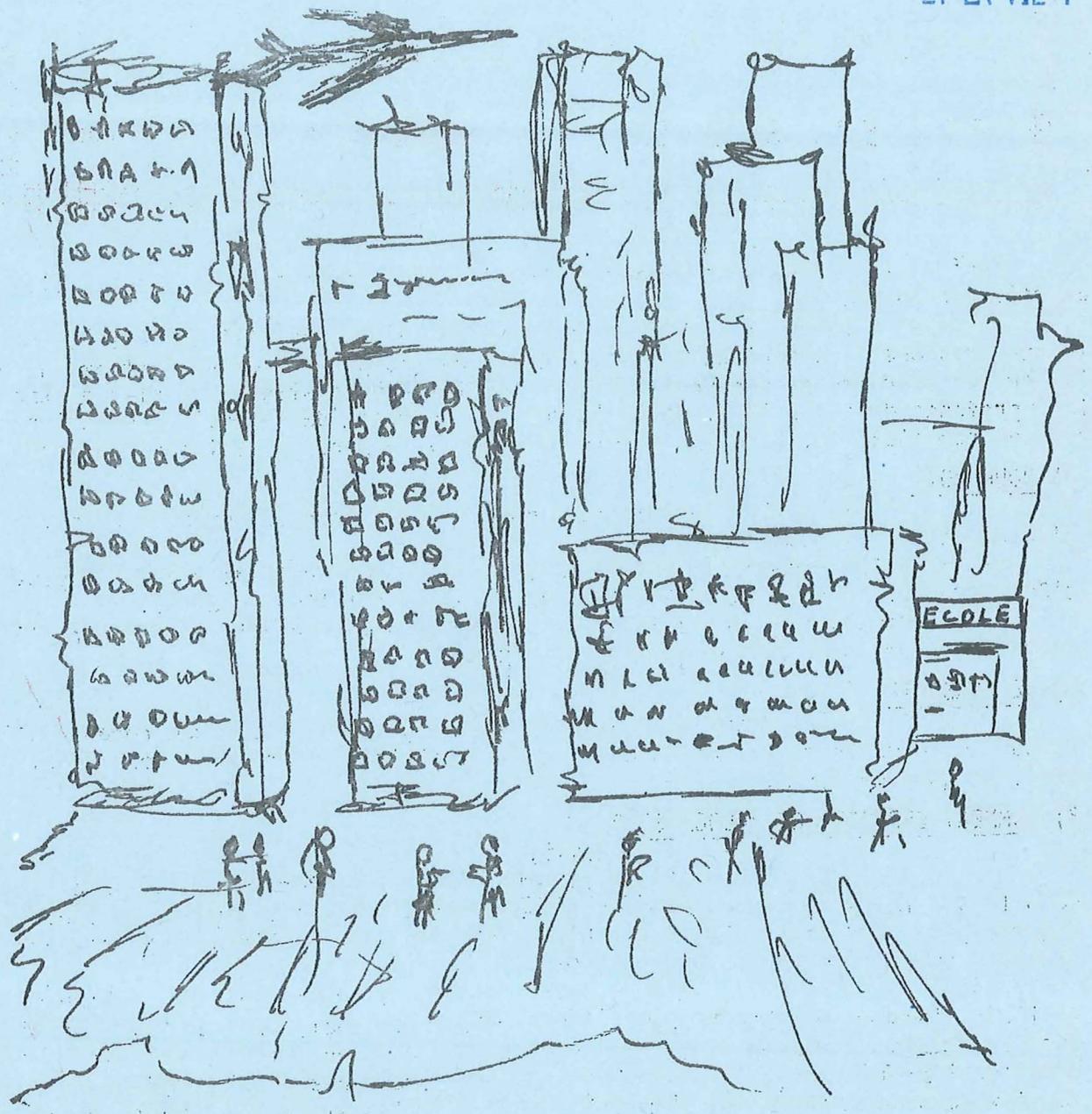
Participez à la VIE de Chantiers en leur envoyant votre participation ou celle de votre classe : articles, dessins, poèmes, échos de travaux de recherches, impressions, critiques, souhaits...vos questions et vos réponses, notamment pour la rubrique Entr'aide pratique.

Duplication, routage, diffusion de Dossiers :
P. VERNET, 22, rue Miramont, 12300 DECAZEVILLE

Gestion financière :
B. MISLIN (cf. 8/)

L'ÉCOLE 1977

OU L'ÉCOLE
ET LA VIE !



MF 78

ATELIER

C. PROVOST

D'EXPRESSION CORPORELLE

EN 5° S.E.S.

8 garçons, 8 filles de 14 ans

Parfois le matin, pour se mettre en vie, nous faisons danse sur les disques apportés par le groupe.

En début d'année il s'agit essentiellement d'une activité défulante car la danse représente une situation d'amusement de groupe où l'on se contente de véhiculer les stéréotypes corporels. Il est difficile à ce stade de parler d'expression profonde du corps étant donné le conditionnement "danse" qui le maintient dans une robotisation, dans un couloir où l'individu perd son existence propre.

1) POUR MOI:

L'expression corporelle a pour but d'ouvrir le champ du corps... afin de gagner le champ de la vie.

L'expression corporelle permet de conquérir le pouvoir de vivre, le pouvoir d'être écouté, tant la communication par le verbe est liée au corps.

Il est donc nécessaire d'aider le corps à s'affirmer afin d'épanouir l'initiative, la prise de responsabilité de l'être.

2) JE CONSTATE:

qu'au départ, il y a blocage du groupe, chacun comprenant qu'il risque de se montrer aux autres dans ce qu'il désire cacher, dans son refoulement, en quelque sorte.

3) COMMENT DEPASSER CE "BLOCAGE"?

Aussi,

1) je permets dans un premier temps que chacun se défole par la danse. Avant même ce défolement chacun peut rester, en dehors, à regarder, en spectateur. Cette première attitude risque d'être importante pour l'enfant qui en gardera un souvenir fort.

2) je danse devant le groupe sachant combien mon attitude risquera de diriger les enfants. C'est pourquoi, lors de cette première part du maître, j'essaie de corporaliser multidirectionnellement mon dire afin d'éviter les imitations, les fixations. Je ne cherche pas à privilégier telle forme d'expression corporelle; j'associe aussi bien le twist, à la valse, au jerk, à Béjart. Cela aidera l'enfant à se lancer.

3) pendant longtemps le groupe véhicule ses stéréotypes, les normes sociales où à "danse" on peut associer toutes sortes de défenses: le plaisir castré en quelque sorte.

Les gens qui critiquent sévèrement les soi-disant hystéries corporelles, lors des shows musicaux télévisés, ne devraient-ils pas se prouver qu'ils sont masqués dans la société et qu'ils poussent - peut-être - leur hystérie corporelle dans leur vie privée. Doit-on se refuser d'être soi-même dans son corps, face aux autres ?

4) pour aider le groupe, en plus de ma participation effective, je présente au groupe des exercices de déblocage, afin qu'il ne subisse plus les processus de défolement, mais qu'il les vive à certains instants. On ne doit pas se cacher, s'infirmiser, perdre sa motricité globale en maintenant son corps dans les stéréotypes. Le jerk est un moyen de sortir de ce ghetto.

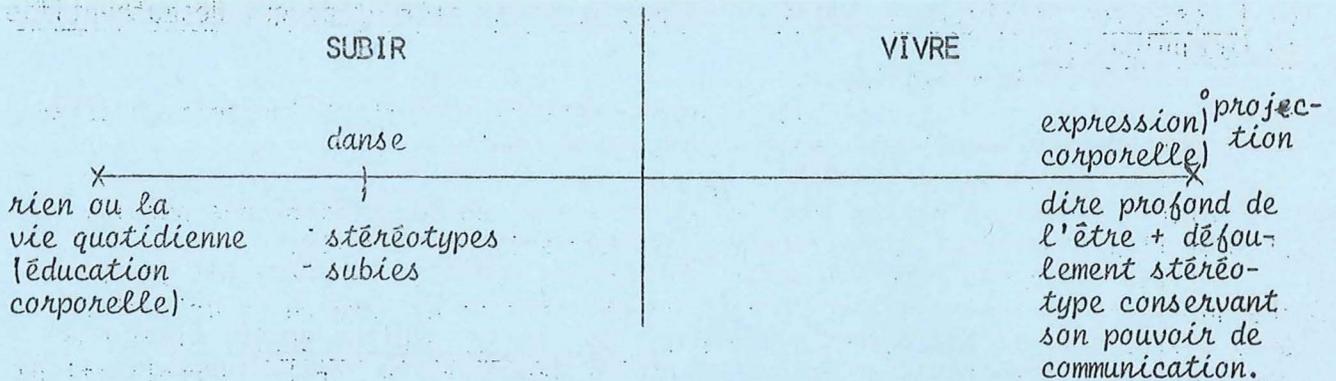
J'apporte des disques ou je demande aux enfants d'en apporter (tous les registres sont nécessaires pour empêcher le cliché stéréotype social).

Il n'y a pas que la musique comme support corporel. Je montre aux enfants l'expression corporelle d'un texte, par exemple. Je suscite l'essai des enfants.

On twiste, c'est ce qui marche en ce moment.
On laisse aller le stéréotype mais déjà je choisis ma démarche déstructurante afin de susciter des pièges à l'expression profonde qui prend jour.

On fait des jeux, on s'embrouille avec nos mains. On monte sur le dos, sur les épaules, on se roule par terre, on essaie de montrer tout ce qu'on peut faire avec son corps. On apprend à montrer naturellement son corps. On le place dans des positions inhabituelles.

Voici, en quelque sorte l'axe du processus permettant à l'être d'authentifier son "dire" corporel:



Je pense ici aux cinq finalités de tout acte:

- étude objective ----- possibilités physiologiques du corps
- étude subjective ----- sensualité du corps, recherche du plaisir
- communication ----- découverte des autres
- projection ----- sortir son caché (par le surmoi) son ça
- survie ----- certains peuvent travailler dans le spectacle

DIVERSES FORMES DE NOTRE " EXPRESSION CORPORELLE "

Dans ces cinq lucarnes je vais forcer la liberté de l'enfant en privilégiant (part du maître, engagement) la projection communication. L'atelier danse dure une demi-heure environ. On en fait une ou deux fois par semaine, trois ou quatre fois, parfois.

a) Expression du groupe ensemble:

Le support musical est essentiel et influe directement sur le "dire corporel". Cependant nous travaillons également sans musique en exprimant aux autres, à soi-même, un moment de sa vie, une pulsion de son être, un mot de son corps.

Par exemple, je rentre dans la classe en dansant, je me promène en chantant entre les tables; je danse les tables de multiplication.

b) Expression de chaque individu ou de petits groupes:

dans une autre petite pièce à côté de la classe, chacun en fonction de l'organisation de son plan de travail individuel peut faire de l'expression corporelle, du défoulement de danse, seul ou par petits groupes.

c) L'enfant note sur un cahier ses tâtonnements:

" J'ai dansé ce matin.

J'ai essayé de danser la joie.

J'ai pris la fiche n°4 du fichier. Je me suis mis à quatre pattes et les pieds et mains au sol j'ai tenté de suivre la musique que j'ai choisie"

Je pense qu'en écrivant ce qu'il a fait, l'enfant intériorise mieux.

Autres exemples:

"J'ai dansé celui qui ne veut pas danser"

"J'ai suivi le temps d'une musique: à pas réguliers, à grands pas, à petits pas."

d) Je l'aide à aller plus loin, à atteindre le "bout de son corps:

J'ai souvent remarqué que dans la danse, on mange son corps et que les extrémités sont imparfaites.

Le corps parle globalement. C'est important, mais il faut faire parler les fibres de son corps, ainsi je dis parfois aux enfants de découvrir les endroits sourds de leur corps et de les faire parler.

On fait des jeux de doigts de pied, parfois, de phalanges, de cheveux, d'yeux,...

e) Il est très difficile de sortir l'enfant du geste stéréotype qui désauthentifie sa communication:

Je m'explique:

16 personnes dansent le jerk. Elles sont en apparence corporelles identiques. ON s'imité, on se copie.

Il faut dépasser ce stade.

Alors la musique qui rentre par les oreilles, on ne l'entend pas pareil. Il faut l'exprimer "soi" pour rendre son expression corporelle.

Il faut personnaliser son corps (à certains moments) Le corps est propre à chacun; alors il faut susciter cette personnalisation du corps et courir si on en a envie, même si les autres marchent. Ainsi je dis quelque chose: alors mon corps entre en relation avec ce que je dis et argumente ma parole (verbalisation)

f) Il y a la parole, et le "dire":

Bien souvent la parole est un transfuge du sur-moi. Le "dire" au contraire est le moi de l'individu (le ça, presque) ce qui fait partie de lui, ce qui est l'essence de chacun, ce que l'on castre, ce qui fait que tu es Pierre et que je suis Christian (tu"vois")

Le dire c'est l'existence intérieure, l'expression profonde et personnelle de l'individu.

g) L'enfant grandira son langage corporel en conversant avec le groupe et il apprendra à communiquer par son corps avec les autres:

On pose des questions avec son corps, l'autre y répond, puis interroge un autre. Des évolutions à plusieurs créent un langage collectif qui aide la richesse de chacun à s'élever. On apprend à découvrir son corps en le mêlant à celui des autres.

On découvre les muscles de ses jambes avec quelqu'un sur ses épaules. On découvre son équilibre, son centre de gravité avec les évolutions du copain qui est sur les épaules.

Je propose donc au groupe des exercices de déblocage corporel individuel.

h) La diversification de sexe aide l'enfant à équilibrer son corps par des relations sexuées:

diversification de sexe: garçons et filles

relations sexuées: relations corporelles filles-garçons.

toucher le corps d'une fille sans que ce soit sexuel :

cheveux longs

visage plus longiligne

corps plus léger

force différente

souplesse différente

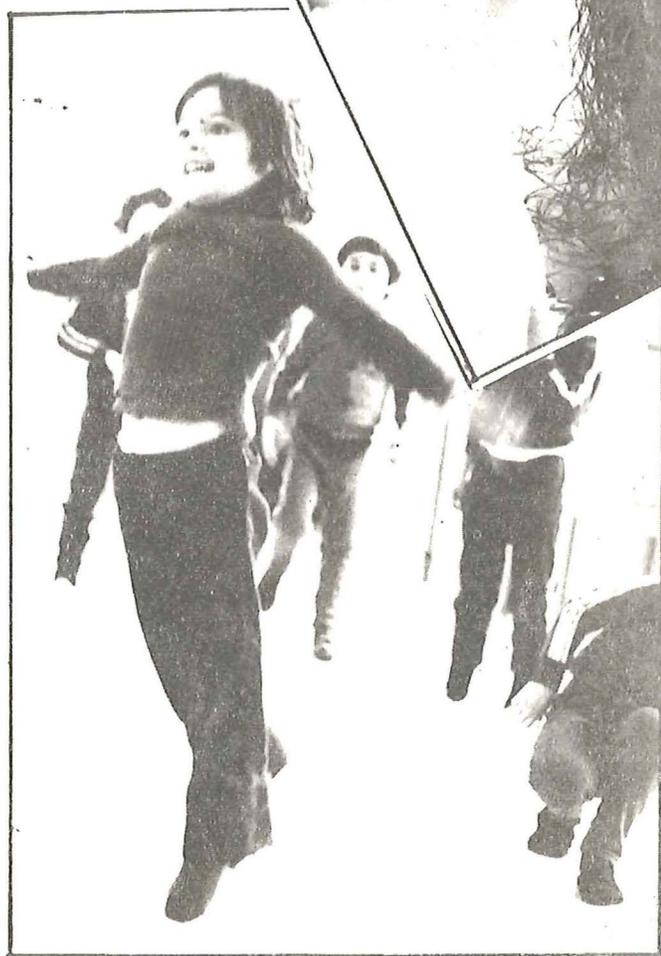
(sens
naturel)

On associe toujours à fille: la notion de sexualité. Déjà les enfants vivent cela. La pornographie accentue cela au niveau des enfants.

La communication passe par ce stade afin de se réaliser pleinement dans le dire corporel.

C'est bien ce que je veux dire: en vivant la femme en tant que sujet aux visages corporels différents on se réalise soi-même, on va plus loin. Il ne faut pas objectifier sexuellement le corps de la femme ou alors on s'atrophie, on s'infirmise. Quand je vois un couple dans un ballet c'est qu'ils vivent. Ils oublient la sexualité de leurs corps pour ne vivre que la forme naturelle.

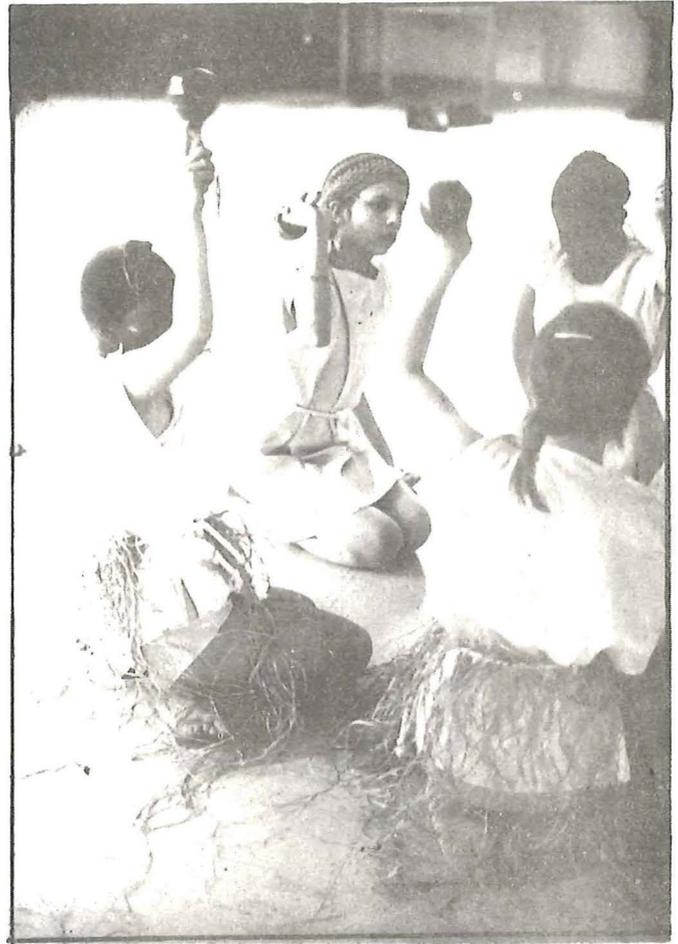
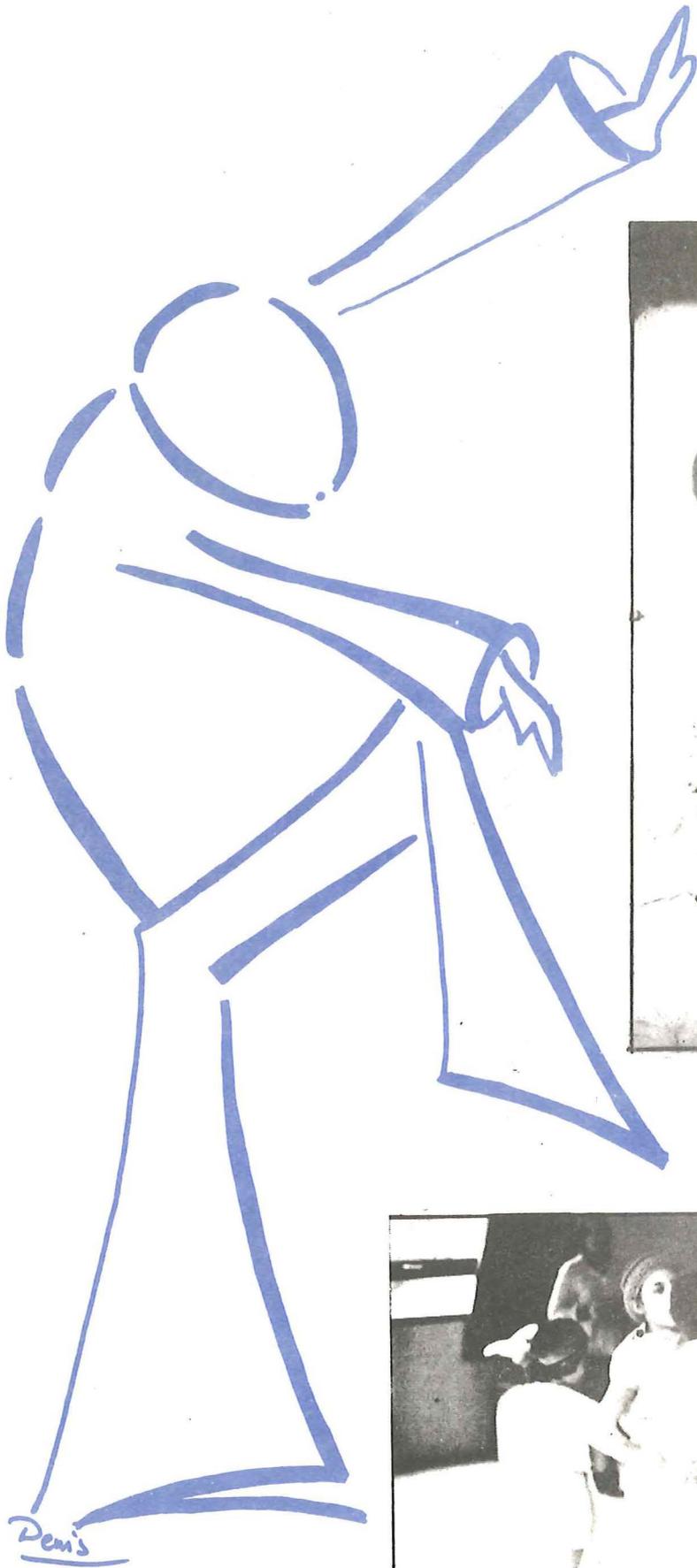
A L'E.M.P. FEUILLANCOURT
78100 ST GERMAIN EN LAYE



L'EXPRESSION CORPORELLE

Photos: J. Varin

E.M.P. FEUILLANCOURT



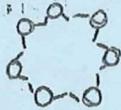
Photos: J. Varin

EXERCICES DE DEBLOCAGE:

Je les place aussi bien au début de l'année qu'en fin d'année. Le but est de rattraper le naturel du corps enfoui dans des années de conditionnement.

EXEMPLES:

- * sauter accroupi, à pieds joints, à cloche pied, avec alternance
- * les 4 membres au sol, suivre un rythme musical
- * sur le dos, jouer avec les 4 membres
- * danser lentement, sur une musique rapide et inversement
- *



on se donne
la main



on se mêle, on passe par dessus les corps sans lâcher les mains.

Imagine une pelote de fil qu'il faut remettre en place sans casser.

- * mimer un sentiment avec son corps: la haine, la peur, la violence l'amour, la joie...
- * un rond de lumière venant de l'extérieur ou créé par un projecteur, on danse avec une table, une chaise, à qui on donne une autre appellation (abstraitement, c'est bon, la table est un personnage, voire une idée.

Par ces exercices, le corps habituel, mécanique, devient corps personnel. Il découvre un nouvel aspect des rapports humains car on est en présence de gens qui se démasquent.

La communication dans le groupe développe l'assurance corporelle. L'enfant parle au conseil sans gêne, sans regarder son corps, il sort de sa timidité. Le corps libéré, libère la parole.

L'expression corporelle développe la prise d'initiatives, de responsabilités dans le groupe. Elle établit un nouveau climat de vie, détruisant les tabous, les préjugés et les complexes:

"il ne faut pas faire ça..."

"lever la jambe, sauter dans la rue..."

"...corps mal fait, trop gros, trop maigre..."

L'enfant ne subit plus son corps, il le vit, c'est-à-dire que s'il lui refuse un geste c'est par non-envie.

NOTES COMPLEMENTAIRES

Le mouvement corporel dans le groupe classe tend à rendre les individus "plus authentiques", mieux dans leur "peau". Le blocage des gens est généralement dû à un blocage corporel. Les gens vivent avec un masque et ne donnent pas leur véritable substance car ils se sentent regardés, dévisagés. Ils ne dépassent pas ce regard de l'autre car ils ne sont pas "maîtres" de leur corps. Cela se traduit par un faux comportement dû à de fausses attitudes. Ne connaissant pas assez son corps, on risque de ne pas assez connaître ce que l'on va dire, de ne pas exprimer l'essence même de son message. Alors il en découle une absence d'authenticité.

Au bout de huit mois de classe, bien que de nombreux blocages demeurent en particulier chez les filles: les filles semblent plus gênées par leur esthétisme. En effet ce sont - plus que les hommes- leurs vêtements qui supportent leur corps et l'empêchent de tomber.

Sa poitrine est subie et non vécue, sa peau la tracasse (boutons, acné...). Les vêtements ont une grande importance: on voudrait un jean serré, des bottes... or les familles ne peuvent pas répondre au désir de l'enfant.

Le groupe vit son travail de classe avec plus de vraisemblance, je veux dire par là que l'enfant ne cherche plus à produire ce qu'on attend de lui en fonction

de la pression sociale véhiculée dans son blocage corporel. Il dépasse cette pression de surmoi et son travail est sa vérité, son expression profonde. A cela s'ajoute également une meilleure organisation de son travail, une meilleure motricité globale. La parole naît vraiment et non plus la parlotte.

La classe est un atelier permanent d'aisance corporelle, de décontraction et cela influence sur le domaine des acquisitions. L'enfant en prise aux difficultés des mécanismes du langage arrive - dans une certaine mesure - à parfaire son dire: le corps à l'aise permet une verbalisation, permet d'aller plus loin dans ses idées car on a dépassé la peur du "que vont-ils en dire". On acceptera d'être contré, on aura la force d'y répondre. En maîtrisant son corps, on affine son expression, son esprit critique, son énergie de dialectique. L'enfant se sent moins prisonnier de ce monde.

Je pense que la reconquête des éléments de vie tels que: langage, mathématique, orthographe, ne peut se faire sans une présence de corps libéré, d'un corps en position de pouvoir car ce qui empêche les gens de prendre des responsabilités c'est que dans une certaine mesure ils se sentent regardés corporellement. Quand on a dépassé ce stade du regard, quand on a le pouvoir de se regarder, de s'accepter, de se connaître, on a plus de chance, on est prêt à investir son corps et son idéologie dans une action plus forte. On ne visite plus, on vit, on a quelque chose à dire. On a dépassé l'angoisse.

L'expression corporelle ne doit pas être réservée à une classe sociale (classe bourgeoise intellectuelle) La libération de l'ouvrier (qui ne serait plus gauche, emprunté, mal à l'aide dans ses vêtements, qui oserait se regarder) de l'homme, ne peut se faire sans une prise de pouvoir de son corps. La conquête politique suivra.

Il est donc nécessaire dans un projet d'école socialiste de démocratiser le pouvoir corporel en développant ce genre d'atelier dans nos classes.

C. PROVOST

Si ce sujet t'intéresse, tu peux écrire à

C. PROVOST
12, rue J.B. Clément
22000 St BRIEUC





L'Association Ecole Moderne - Pédagogie Freinet - des Travailleurs de l'Enseignement spécial, vous propose sa revue mensuelle d'animation pédagogique :

"CHANTIERS"

DANS L'ENSEIGNEMENT SPÉCIAL

* Actualités, synthèses axées sur un thème, Documents, Mini-Dossiers... servis tout au long de l'année:

Abonnement à "CHANTIERS" en 1977-78

- * Découpez le fichet ci-contre;
- * N'oubliez pas de noter votre code postal
- * Tous les abonnements partent du 15 / 09; les personnes s'abonnant en cours d'année reçoivent les numéros déjà parus depuis la rentrée scolaire.
- * Les réabonnements se font par tacite reconduction, sauf avis contraire des anciens abonnés, afin d'éviter toute interruption.
- * Utilisez toujours le bulletin d'abonnement ci-contre, joint à chaque numéro.

CHANTIERS 77.78
DANS L'ENSEIGNEMENT SPÉCIAL

fichet
ABONNEMENT°

Mensuel, à servir à :

réabonnement°

M. Mme Mlle°
(nom, prénom)
adresse :

code postal

montant de l'abonnement 77.78 50 F

soutien à l'Association (AEMTES) F
(à ton initiative);

versés par : total : F

* chèque bancaire établi au nom de AEMTES°

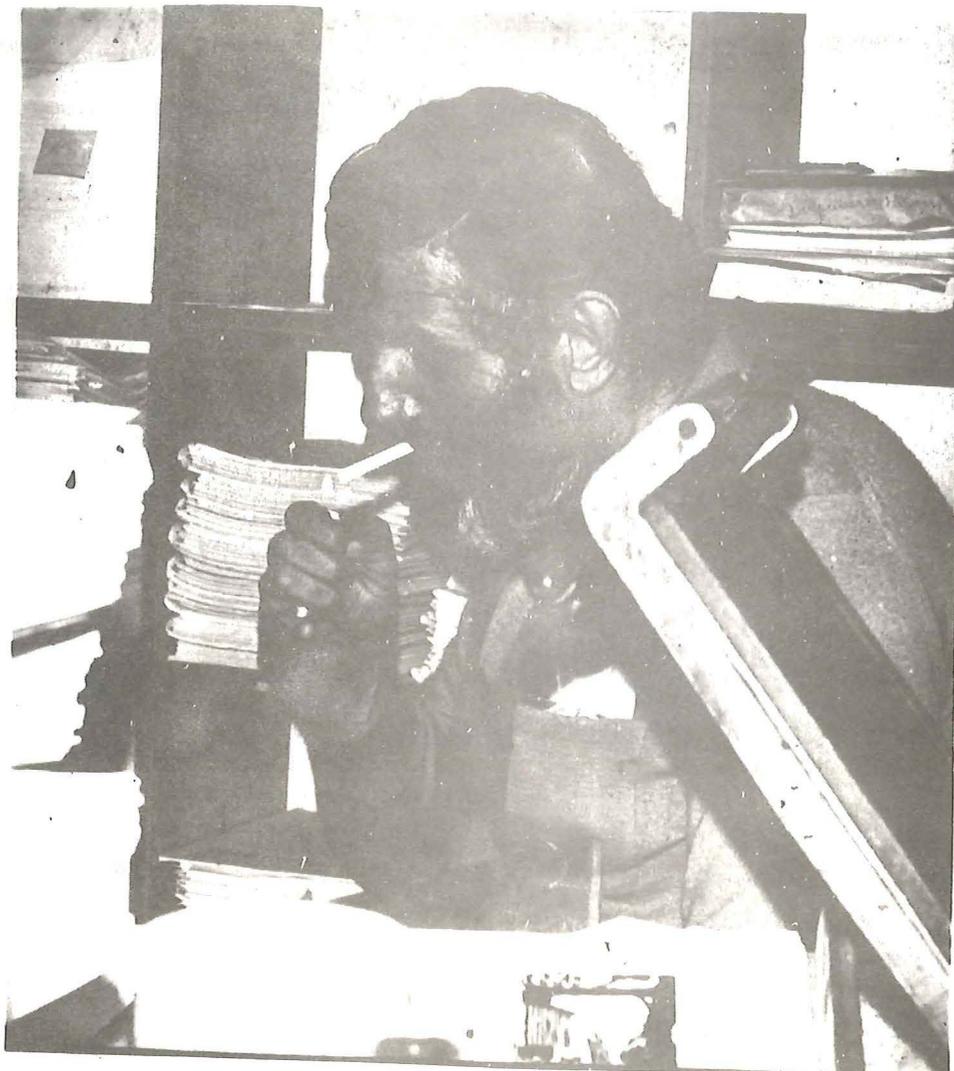
* chèque postal, 3 volets, établi au nom de AEMTES, CCP 915-85 U LILLE°

fichet à expédier avec le chèque à :

Désires-tu
une facture OUI-NON°

M. Bernard MISLIN
14, rue du Rhin
68490 OTTMARSHHEIM

° raye les mentions inutiles. Merci.



Pierre
Vernet,
"l'imprimeur" de
"Chantiers"

photo: Denis Rigaud



Directeur de la publication : D. VILLEBASSE - 35, rue Neuve - 59200 TOURCOING
Commission Paritaire des Papiers et Agences de Presse N° 58060
Imprimerie spéciale - A.E.M.T.E.S. : 22, rue Miramont - 12300 DECAZEVILLE

LE PETIT OISEAU BLEU

ALBUM

N° 1

*à lire,
et à colorier*

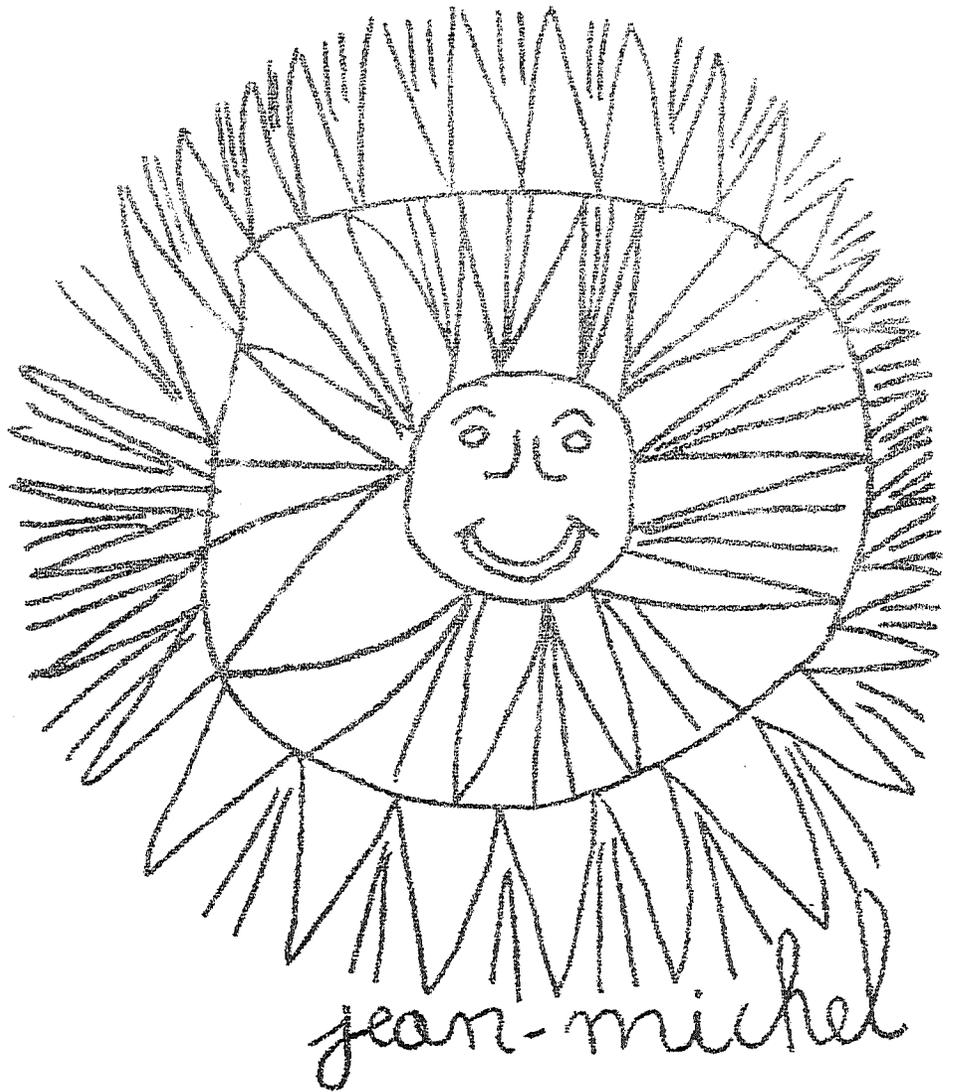
TECHNIQUES FREINET
N° 4064 P.Sc.
Le Gérant : B.GOSSELIN



Oct. Nov. Déc. 77

Journal de la classe de Perf. des petits ÉCOLE Jean MOULIN MÉRU OISE

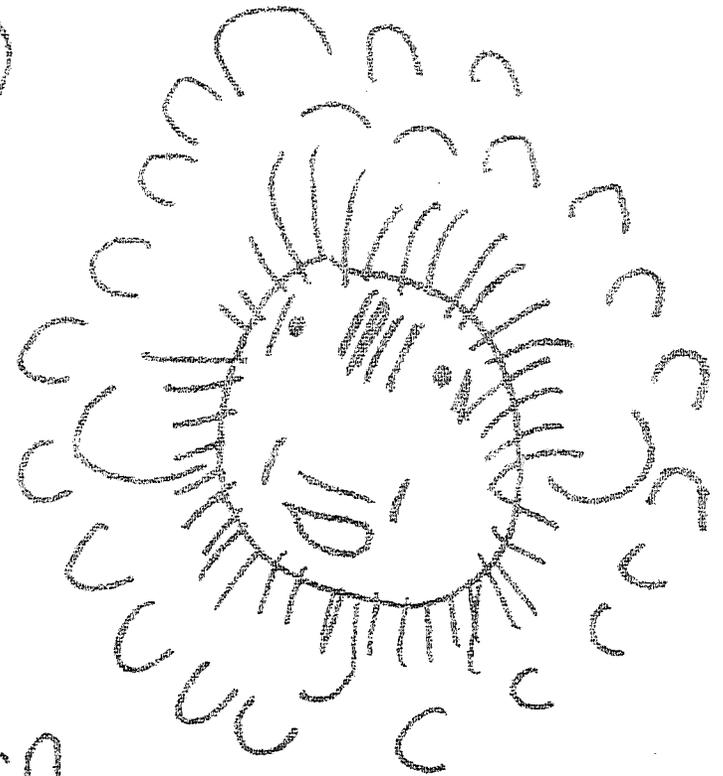
POURQUOI
LE SOLEIL
EST-IL
ORANGE?



Avant d'être orange
le Soleil avait peut-être
d'autres couleurs ?

Bleu - blanc - rouge ?
Il s'était peut-être
mis de la peinture
pour être beau ?

Il a voulu changer
parce qu'il a vu
la Lune.



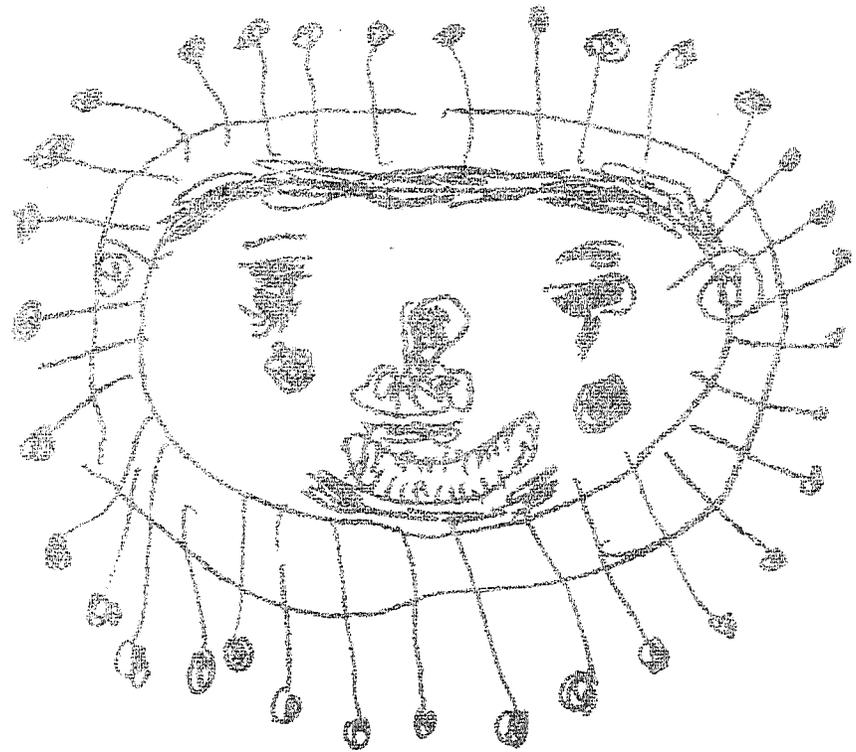
erica

Alors, peut-être
qu'il a embrassé la Lune
et qu'il est devenu
tout jaune ?

Mais il a eu
encore envie de changer.

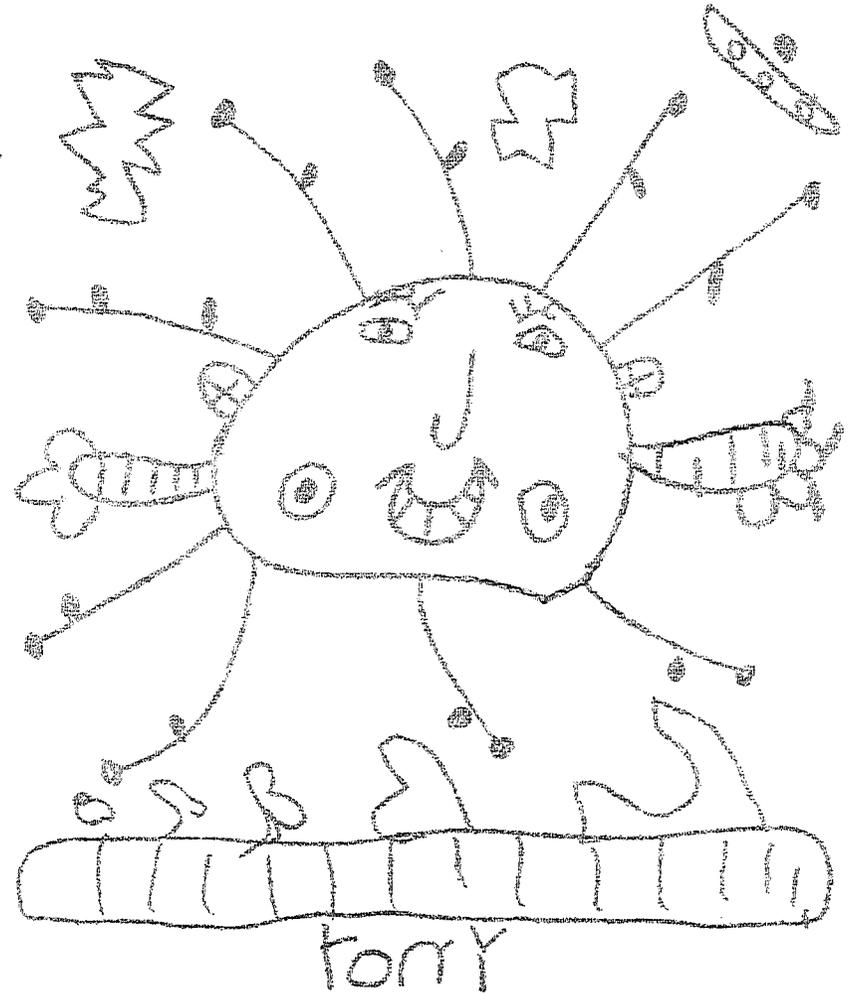
Il a bu de l'eau
avec de la menthe,
de la menthe
avec un colorant vert.

Alors, il est devenu
tout vert !



zimane

Après, il s'est dit:
« Je voudrais bien devenir
tout blanc!
Comme ça,
personne ne me verrait. »
Il a mangé
trop de yaourts.
Il a été tout blanc,
mais il a été malade.
Sa langue était blanche
et ses yeux aussi
et ses dents aussi.

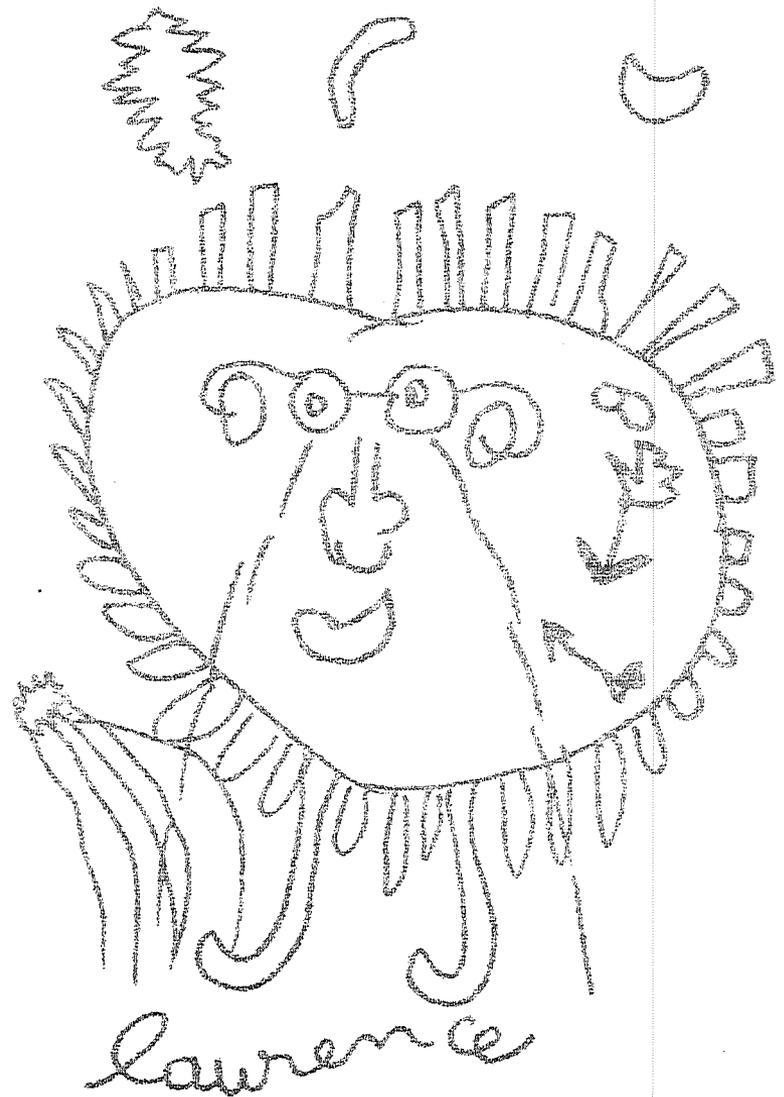


Il a fait pipi et il a eu
du blanc
sur ses rayons-jambes.

Pour se guérir, il a mangé
des médicaments,
mais il est devenu
tout noir !

Alors, personne
ne voyait plus clair.

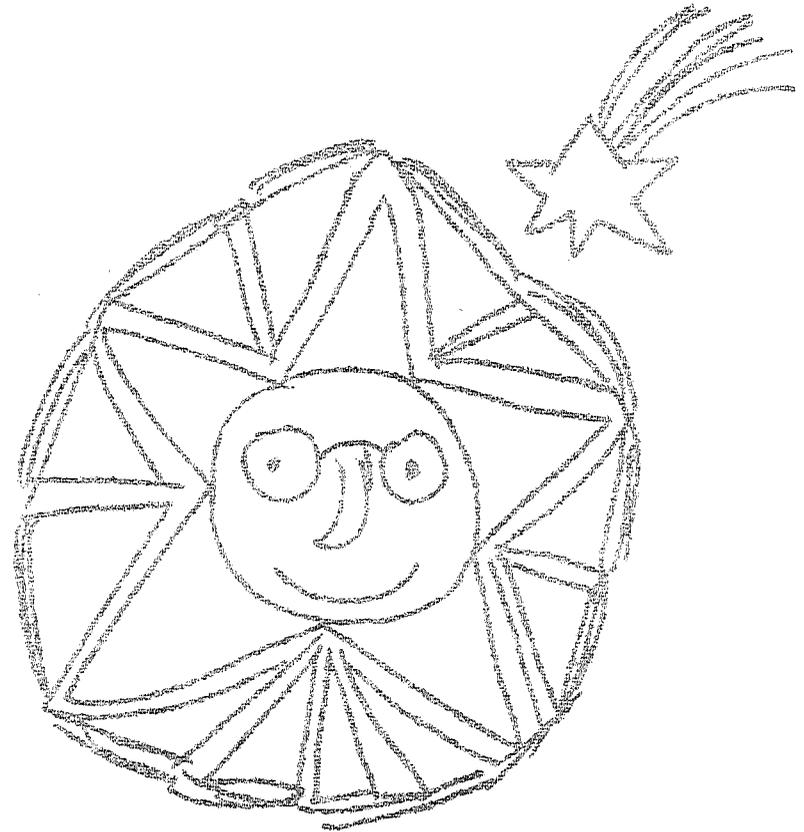
C'était toujours la nuit.



Il a voulu être comme...
les étoiles filantes.
Mais il ne pouvait pas.

Pourtant, un jour,
il a mangé une orange.

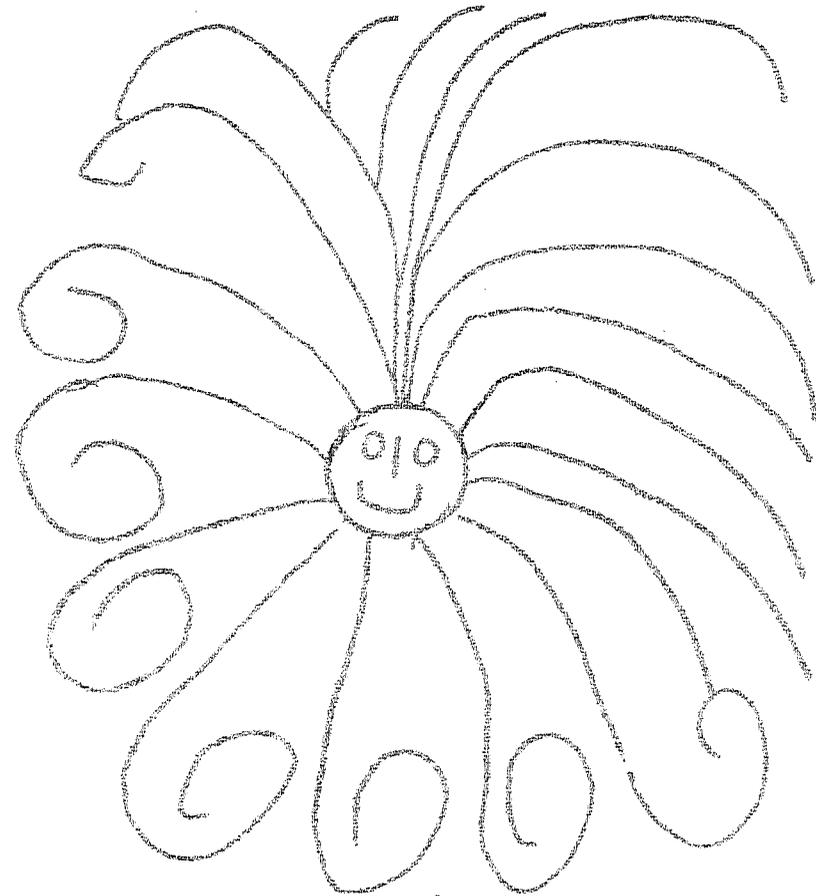
Il est devenu orange
et il brille
comme les étoiles
et même encore plus!



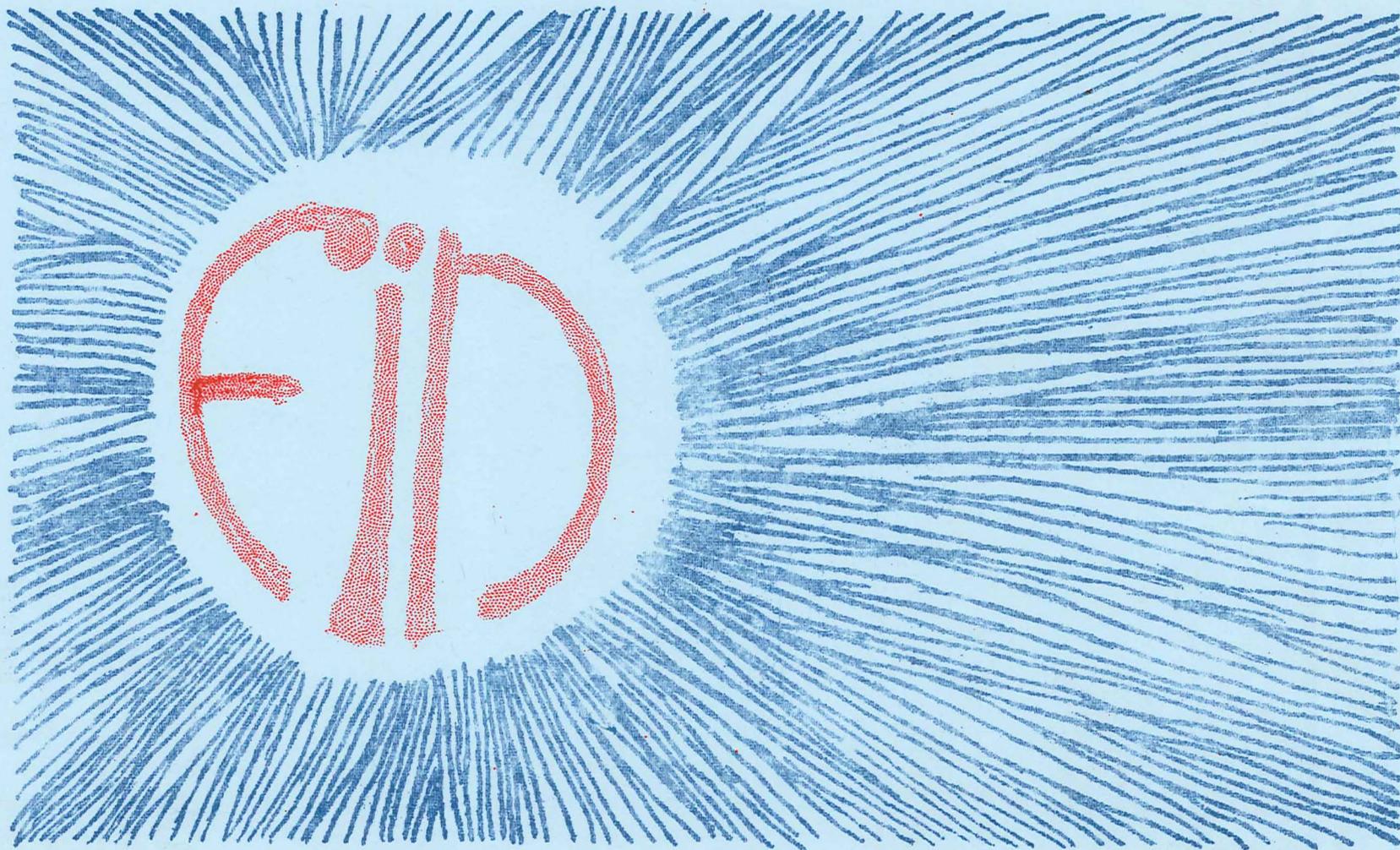
olivier®

Alors,
il est content comme ça.

Et il est resté orange
et tout rond
comme une orange.

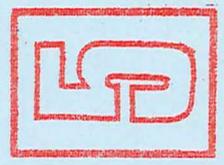


miche!





CHANTIERS
DANS L'ENSEIGNEMENT SPÉCIAL



Directeur de la publication : D. VILLEBASSE - 35, rue Neuve - 59200 TOURCOING
Commission Paritaire des Papiers et Agences de Presse N° 58960
Imprimerie spéciale - A.E.M.T.E.S. - 22, rue Miramont - 12300 DEGAZEVILLE