

MARS 1989

154

C	H	A	N	
T	I	E	R	S
		n°7		

~~échec~~

Pratiques Recherches Stratégies

A.E.M.T.E.S.
Pédagogie Freinet

L'Association École Moderne des Travailleurs de l'Enseignement Spécial (Pédagogie Freinet)

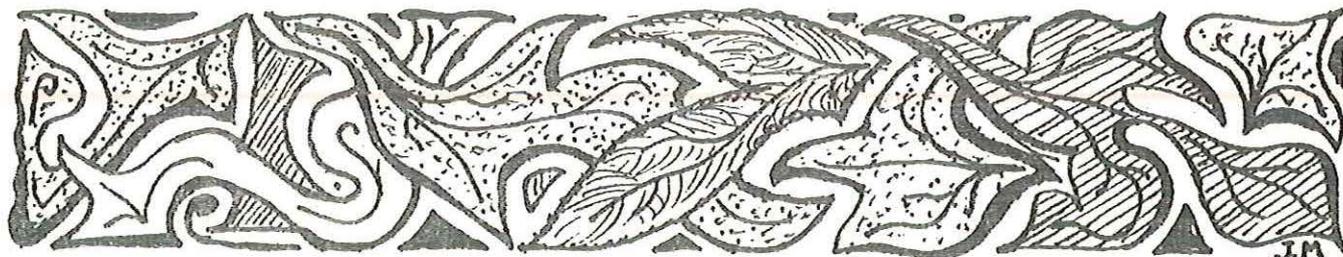
- La commission Enseignement spécialisé de l'ICEM, déclarée en « Association École moderne des travailleurs de l'Enseignement spécialisé », est organisée au niveau national en structures coopératives d'échanges, de travail, de formation et de recherches.
- Elle est ouverte à tous les enseignants, éducateurs, parents, préoccupés par l'actualisation et la diffusion de pratiques, de techniques et d'outils pédagogiques permettant la réussite scolaire de tous les enfants, et plus particulièrement de ceux qui sont en difficulté.
- Elle a pour OBJECTIFS :
 - une réflexion critique permanente sur les pratiques pédagogiques et leur adéquation aux difficultés des enfants et à leurs besoins dans la société actuelle,
 - la lutte permanente contre les pratiques ségrégatives dans l'institution scolaire,
 - la formation des praticiens,
 - la recherche de solutions pour pallier les carences du système éducatif.
- Elle articule ses travaux et recherches, en liaison étroite avec l'Institut coopératif École moderne - pédagogie Freinet, autour de conceptions sociopolitiques, humaines et pédagogiques basées sur la coopération et l'épanouissement complet de chaque individu.

Pour tout renseignement s'adresser à :

Didier MUJICA
18, rue Ferrée
Asnières
18000 BOURGES

SOMMAIRE

Edito : Vivre les Droits de l'Homme dans la classe au quotidien - Pierre YVIN	p.	4
Vivre les Droits de l'Homme dans la classe... - J-C. SAPORITO	p.	5
Les traces des Conseils - Psycoop et Ann'Marie DJEGHMOUM	p.	7
La chasse au mérite - Michel ALBERT	p.	11
Une production coopérative : l'album - Marguerite BIALAS Martine BONCOURT	p.	12
Album ou pas - Martine BONCOURT	p.	14
Un trajet en mathématiques - Hanna KHALFON	p.	16
Recette : pour faire un bon bachelier - Michel ALBERT	p.	26
Entre les enseignants et le GAPP, un projet - Elisabeth CALMELS	p.	27
Techniques d'évaluation - Serge JAQUET	p.	30
Discussion autour du journal des enfants - Sophie KUEHM	p.	33
La presse écrite, toujours la presse de "la gazette scolaire" aux magazines de jeunes - Marie-Noëlle FROIDURE	p.	36
Vie et Activités de la Commission E.S	P.	39
Outils publiés par les P.E.M.F.....	P.	40
Repu de Presse	P.	43



 VIVRE LES DROITS DE L'HOMME DANS LA CLASSE AU QUOTIDIEN

Apprendre et vivre les droits de l'homme, apprendre à vivre ces droits dans leur universalité, dans le respect des différences culturelles, ethniques, sociales, individuelles, ne peut se faire que si la vie scolaire en est imprégnée. Vivre les droits de l'homme dès l'enfance, est nécessaire à leur apprentissage, à leur compréhension. Vivre et apprendre les droits de l'homme, c'est vivre quotidiennement ses droits d'enfant. C'est d'être enfant-citoyen avec les droits, les responsabilités, dans l'école, dans la cité, dans la nation, dans le monde. L'objectif général est de faire des Droits de l'Homme à la fois un objet de connaissance et une pratique vécue.

QUELLES PRATIQUES METTONS-NOUS EN OEUVRE
1. L'organisation coopérative

* Le conseil où chacun peut s'exprimer librement, donner son point de vue sur la vie de la classe, où l'on apprend à tenir compte de l'autre, et à se soumettre aux impératifs de la vie collective.

C'est le principal moteur de l'éveil à la vie démocratique qui requiert le respect des droits de l'homme. Lors de ces réunions, sont discutés, réglés, les manquements au respect de l'autre, les comportements signes de racisme.

* Le projet collectif et individuel : l'enfant y exerce sa liberté de choix, ses responsabilités.

* Les échanges scolaires (voyages-échanges avec les pays étrangers) pour la connaissance, la compréhension des autres.

* Le journal scolaire : pour que chacun s'y exprime librement, l'expression de chacun étant reconnue par tous.

* les règles de vie : élaborées par le groupe coopératif : respect de l'autre, respect du travail, refus de la violence, entraide et solidarité.

La coopérative, c'est la Démocratie des Actes, elle permet l'exercice des droits pour l'apprentissage des libertés.
Elle forme à une conduite sociale responsable (I.O.)
Elle apprend à l'enfant à exercer son pouvoir de citoyen en devenant.

* L'organisation de l'Ecole : l'accueil des "handicapés" doit se faire dans les classes ordinaires, totalement, ou en partie.

Toute classe ségrégative est un défi aux Droits de l'Homme.

Le rôle de l'enseignant est fondamental. Si le rôle des attitudes est essentiel, l'adulte cherche à sensibiliser les enfants aux problèmes des Droits de l'Homme, en partant du vécu scolaire, de l'actualité, par des visites à des expositions sur ce thème, et des discussions, par le pluralisme de l'information et le refus de l'endoctrinement.

Tu as parlé... maintenant, tu laisses parler Vanessa !

Un animateur du Conseil qui défend le droit de réponse d'une copine particulièrement timide face à une des "grandes gueules" de la classe !

Elle a bien lu, Marlène... Tu vois Marlène, c'est pas dur, il faudrait que tu parles un peu plus fort, c'est tout !

Souad encourageant Marlène à sortir de son mutisme !

Pendant les vacances, je suis allée au Maroc avec mes parents. (Soadia).

Claudio nous a amené un billet de 5000 escudos. C'est de l'argent du Portugal.

Entrer dans l'Ecrit à partir de ses racines... et si ça avait aussi un rapport avec les DROITS DE L'HOMME ?

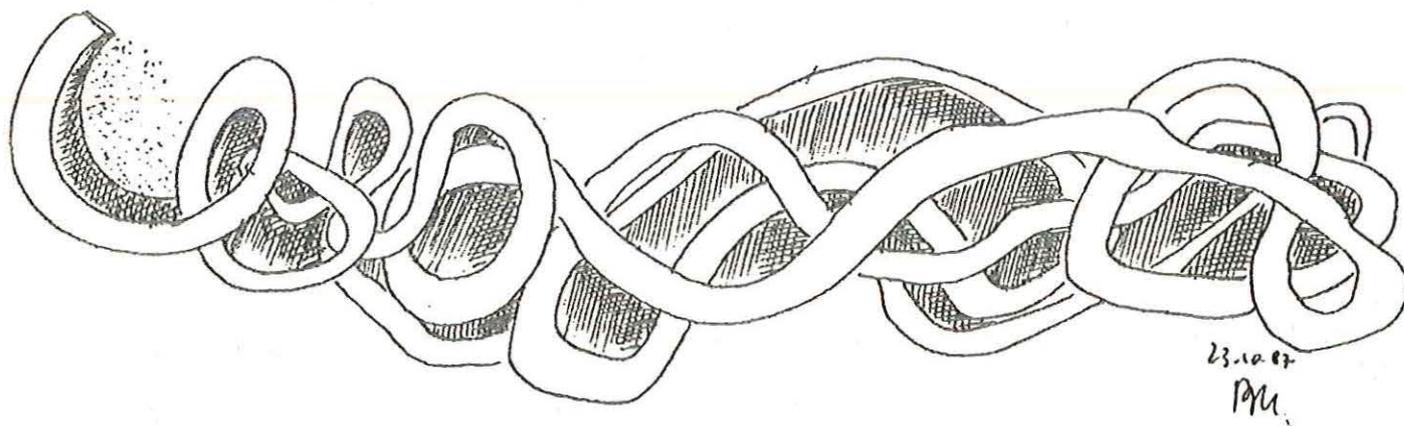
Qu'est-ce qui fait que ce Claudio... "fou", "voleur"... (je cite des propos d'adultes)... en fait très instable, commence à moins nous gêner, présente ses constructions au bilan, nous amène des images, un billet de banque, prend des livres au coin bibliothèque ?

Et si l'accueil de la CLASSE, encourageant, mais aussi ferme (Claudio, tu nous gênes, tu fais trop de bruit avec les jeux...) y était pour quelque chose ? Et si le regard des autres aidait à grandir ?

Les DROITS DE L'HOMME au quotidien, n'est-ce pas ce parti pris d'ECOUTE et de RESPECT, ce choix de réguler les conflits par la discussion, le compromis, la référence à des règles de vie...

... Ce choix de démarches, de techniques qui nous valent de tels moments après les jours où rien de va...où les chipotages s'ajoutent aux affrontements... car ne vous y trompez pas, ça n'est pas toujours aussi gratifiant !

J-C. SAPORITO
La Riola
06390 Sclos de Contes



LES TRACES DES CONSEILS														
Ann'Marie DJEGHMOUM														

Cet article émane du circuit "Pédagogie coopérative et psychanalyse" en bref : "PSYCOOP". L'un de nos échanges de l'an passé portait sur les traces du conseil. Ont participé peu ou beaucoup à ces échanges :

- * Marie-Christine ACHARD : en classe spécialisée avec des enfants de 10 à 12 ans présentant des troubles du comportement. L'établissement est privé.
- * Janine CHARRON : en IME (Institut Médico-Educatif) avec des enfants de 8 à 9 ans très immatures, présentant de nombreux troubles associés, difficultés d'apprentissages scolaires liés à des difficultés psychologiques ou à des troubles de la personnalité.
- * Ann'Marie DJEGHMOUM : en classe d'adaptation spécialisée intégrée dans une école de quartier. Les enfants sont orientés par un centre Médico-Psychologique ; ils ont tous un soin psy ; ils ont entre 6 et 12 ans.
- * Martine POULIN : en classe spécialisée dans une école de banlieue. Les enfants ont entre 12 et 13 ans.
- * Gisèle PERRIN-MERMOZ : en IME, établissement recevant des enfants soignés pour des troubles épileptiques. Sa classe reçoit ceux de 7 à 14 ans.
- * François VETTER : en classe de perfectionnement en milieu ouvrier. Les enfants ont entre 7 et 13 ans.

Nos pratiques du conseil sont variées. Certains le connaissent depuis longtemps, d'autres débutent.

"Ca fait pas mal d'années que je fais des conseils dans mes classes successives. là, j'ai démarré avec deux enfants déjà au fait du fonctionnement. Ils y étaient déjà l'an passé. Ils ont pratiquement accaparé les pouvoirs, suivis de deux demi-anciens arrivés en fin d'année précédente. Il a fallu deux mois pour que l'équilibre se fasse avec l'investigation progressive des institutions par les nouveaux". (F.V.)

"Dans la maison, les enfants connaissent ce temps de réunion où on peut parler de ce qu'on veut. Je ne le propose pas au début d'année, mais dès les premiers jours, nous sommes amenés à prendre des décisions en commun. Je ne mets pas tous les ateliers en place, espérant que les enfants en éprouveront le désir et l'exprimeront. Je précise simplement aux enfants que dans ma classe, si on a des choses à dire, on peut le faire. D'abord, quand on veut, puis petit à petit,

à des moments précis : le matin pour raconter ce qu'on veut, après la récré en cas de conflit ; le lundi matin, pour l'organisation de la semaine ; le vendredi pour choisir la recette que nous réaliserons le lundi. Puis, apparaît la nécessité de fixer le conseil au mercredi matin, pour discuter des projets à long terme ou de ce qui ne rentre pas dans les différents moments prévus." (J.C.)

"Partant du point "néan[]" sur le conseil, je n'ai pu qu'avancer, grâce au circuit". (M.A.A.)

"Je pratique le conseil pour développer les droits accordés aux enfants à l'intérieur de l'espace scolaire, notamment le droit à la liberté d'opinion et d'expression. Puis, j'en ai affiné la conduite et corrigé certains points critiques, grâce à la lecture de livres de J. CHASSANNE, F. OURY, C. POCHET, R. LAFFITTE entre autres. J'ai également réfléchi à ma pratique à l'unisson avec ma directrice de mémoire de licence qui est psychanalyste". (M.P.)

"Le conseil me semble très différent selon le type d'enfants reçus. En effet, avec les enfants caractériels, il s'agit davantage de structuration, de fixation d'acceptation de la loi sociale scolaire. Il y a le jeu des pouvoirs et des manipulations adultes/enfants ; d'autre part, avec ce type d'enfants, il y a plus de dynamisme, de propositions, contre propositions. Avec la classe que j'ai actuellement, le conseil est un lieu d'expression, de parole. La LOI, pour la plupart, n'est pas intégrée. Il ne s'agit pas là de la loi sociale ou scolaire, mais de la LOI du PERE qui, par sa parole, tranche et divise, sépare l'enfant de sa mère et lui donne son nom et son non". (G.P.M.)

"Le conseil est arrivé dans ma classe directement de Crupies. Je l'ai rapporté dans mon cartable en septembre 86. Si je ne m'étais pas engagée publiquement je n'aurais pas tenu aussi longtemps, vu les problèmes de mes élèves qui sont de l'ordre de la psychose". (A.M.D.)

TRACES AVANT LES CONSEILS

Chez Gisèle :

"L'ordre du jour des réunions est affiché au mur. En réalité, cette feuille est surtout un répertoire des prénoms. Chaque enfant, lorsqu'il a un problème, un conflit, va inscrire ou faire inscrire son prénom sur la feuille mémoire pour le prochain conseil. Moi aussi, je note les divers problèmes à discuter.

C'est assez spontanément qu'ils utilisent cette feuille "trace-prénom-mémoire". Il se passe des tas de choses autour. Parfois, à un retour de récréation, ils sont agglutinés, 4 ou 5 à aider un enfant à écrire son prénom.

Un jour une fillette arrive en classe comme d'habitude en rouspétant. Je m'attendais à une nouvelle journée de bouderie... mais elle va rageusement à l'affiche de l'ordre du jour inscrire son prénom. Elle laisse sur le papier sa colère. Le vendredi, jour de la réunion, quand je lui demande pourquoi elle a noté son prénom, elle répond vaguement que c'était à cause d'un éducateur mais que c'est fini.

Depuis, les conflits du groupe internat s'arrêtent à la porte de la classe, elle le rappelle même aux autres."

Chez François :

"On commence toujours par fixer ensemble l'ordre du jour. Ca permet de noter toutes les questions à traiter qui ne figurent pas sur les billets."

TRACES PENDANT LE CONSEIL

Dans la plupart des cas, les instituteurs sont secrétaires des séances.

"Ecrire reste une corvée pour la plupart des enfants. Il y a bien eu des volontaires de temps en temps, mais ils ont calé devant la tâche. Déjà pour un adulte, ce n'est pas facile de faire un compte-rendu clair et fidèle". (F.V.)

"J'écris sur le cahier de conseil. C'est un cahier vert que les enfants connaissent bien. Ils ne savent pas lire, mais cependant, viennent souvent voir si j'ai bien écrit ce qu'ils ont dit et proposé. Ils savent bien reconnaître leur prénom. Les décisions importantes sont entourées de rouge et recopiées sur une grande feuille affichée près de la porte. J'y renvoie les enfants quand une décision n'est plus appliquée". (J.C.)

"Je prends en note ce qui se dit, mais c'est inutilisable pour autrui. D'autre part, un cahier intitulé "Décisions du Conseil", est à la disposition de la classe. J'y écris :

la date, le nom du président, les absents éventuels, les sujets à l'ordre du jour ; les décisions prises avec le nombre de voix aux votes ; les critiques et félicitations.

A chaque début de séance, le président relit les dernières décisions. Pendant la séance, nous écrivons ce qui est important. Puis, nous relisons ce qui vient d'être décidé, une erreur peut être corrigée, les étourdis retrouvent leur mémoire. Il n'est pas rare que quelqu'un feuillette le cahier pour retrouver une date, un détail, une critique. De temps en temps, je reprends le cahier et cela me permet de mesurer l'évolution du groupe ou d'un enfant. C'est une manière de faire une synthèse." (M.P.)

"Cette année, j'ai d'abord pris des notes rapidement pendant la séance. Un enfant était fasciné par l'encre qui coulait du stylo. Puis, je me suis mise à enregistrer les séances pour les recopier calmement. Cela fait apparaître des détails que j'avais loupé pendant les séances. L'un des mes élèves "psychotique lourd", participe toujours en différé par des bruits bien à lui, mais qui prouvent bien que, malgré son handicap, il a quelques centres d'intérêt : cuisine et piscine. Ces participations là m'échappaient avant les enregistrements." (A.M.D.)

"J'ai commencé un tableau type, tableau à double entrée, pour étudier les contenus des conseils et voir l'évolution de chacun des enfants. Il concerne les prises de parole des enfants. Les rubriques sont au stade du balbutiement, je modifierai à l'usage". (G.P.M.)

"Je trouve qu'il est intéressant de filmer des conseils. D'une part, chez nous, la caméra ne pose pas de problème aux enfants, d'autre part, lorsqu'on le visionne, on voit des tas de choses qui nous échappent à nous adultes "président-animateur-secrétaire-participant-écouteur-acteur". Le recul, la vision à froid sont très riches." (G.P.M.)

TRACES APRES LE CONSEIL

Nous avons déjà parlé des cahiers mis à la disposition des enfants après les conseils ou des affiches rappelant les grandes décisions.

D'autres traces s'inscrivent dans l'espace classe :

"Ils sont installés avec leurs tables individuelles un peu en rond, un peu en face des tableaux principaux et certains m'ont mise à l'extérieur de leur cercle, puis, mon bureau est revenu dans le cercle. Il y a eu toute une question de place, de positionnement entre eux et moi." (M.C.A.)

"La maison a pris beaucoup d'énergie et certains la respectent mieux que tout le reste : il faut être trois et pas plus à l'intérieur pour ne pas casser les murs. Elle est tapissée de moquette et depuis, on n'y entre qu'en chaussettes. Cela représente quelques votes au cours de plusieurs conseils successifs. Sorte de lieu secret où l'on se retire à l'abri du regard des autres. Produite par la classe, elle est objet de lois et d'organisation de la classe. Il a fallu la construire, la décorer, gérer son utilisation. Nous l'avons déplacée, déplacé aussi le coin bibliothèque, puis le coin jeux et la table. Les enfants semblent s'approprier l'espace comme ils ne l'ont jamais fait". (M.P.)

D'autres s'écrivent dans le temps :

Les gâteaux d'anniversaire, les visites des correspondants, les classes de mer ou vertes.

"Au retour de la classe de mer, habituellement, nous travaillons à préparer une exposition pour les parents et les autres classes. Cette année, au début, ce n'était pas l'enthousiasme. Je me suis dit : "Tiens, ils sont fatigués !".

Et bien non. Au bout d'un certain temps, ils ont réussi à verbaliser que le séjour à Plouganou c'était bien, qu'on voulait bien y retourner, qu'on l'avait déjà raconté oralement à beaucoup de gens, mais que pour le travail graphique et écrit, on n'en avait pas très envie.

Finalement, nous nous sommes contentés de faire un gros album avec dessins, textes, beaucoup de photos. Quand les parents sont venus, les enfants ont commenté à tous ce qu'ils avaient dessiné. Le directeur a trouvé que les enfants avaient mémorisé beaucoup de choses, même s'il n'y avait pas toujours de traces écrites". (J.C.)

Des traces s'inscrivent dans le psychisme des enfants :

"La place que tient le conseil m'a tout de suite été indiquée par le psychiatre de l'établissement qui en recueillait beaucoup de paroles des enfants au cours de leurs entretiens". (M.C.A.)

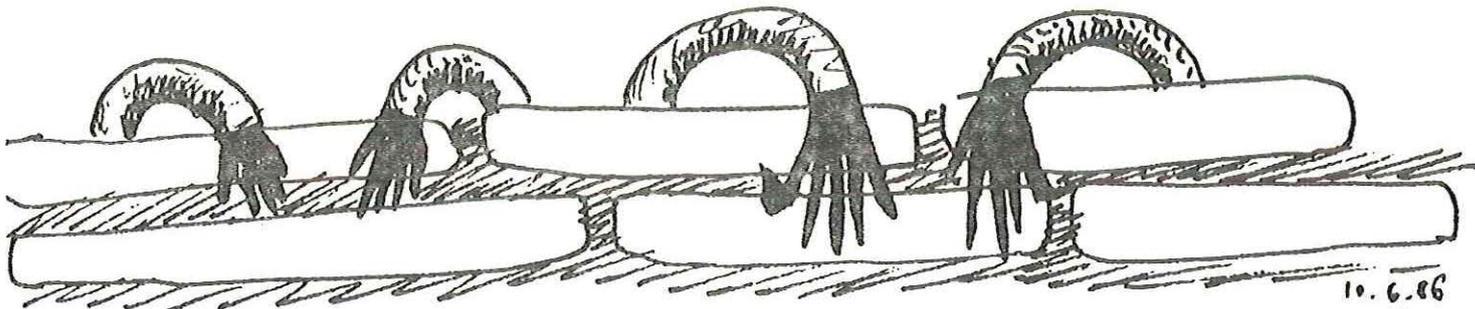
"les conseils avec des enfants à troubles de la personnalité, ne peuvent pas avoir la même forme, ni le même but qu'avec des enfants normalement névrosés ou de type caractériels dans la mesure où il s'agit d'un problème d'intégration de la LOI et non de l'acceptation des lois sociales et scolaires". (G.P.M.)

Quelque soit le public d'enfants auquel le conseil est proposé, il reste une aventure vivante et passionnante, nouvelle chaque année.

Il y a des moments de découragement et des moments de joie.

En parler en circuit, nous a aidé et conforté dans l'idée que ça vaut le coup pour les enfants en tant qu'individu appelés à vivre en société et pour le groupe car le conseil nous permet de suivre son évolution.

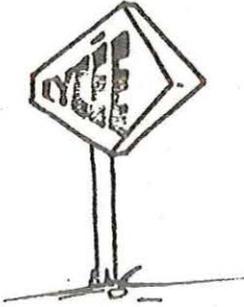
Pour le circuit PSYCOOP, DJEGHMOUM Ann'Marie



10.6.86

Signature

CE LUNDI 4 SEPTEMBRE 89
JE DÉCLARE OUVVERTE
LA CHASSE AU MÉRITE .



AUBERT

	UNE	PRODUCTION	COOPERATIVE	:	L'ALBUM
					Marguerite BIALAS Martine BONCOURT

C'est au Conseil, pilier de la classe coopérative, que se proposent, se discutent et s'organisent une grande part des activités d'où vont découler les enseignements de base, tels qu'ils sont définis par les Instructions Officielles de 1985 : "lire, écrire, compter".

C'est au Conseil donc que la fabrication d'un album d'éveil trouve son point de départ, soit à partir d'une proposition de sortie-enquête, proposition faite le plus souvent par un élève, soit à partir d'une interrogation précise sur un sujet pointu :

- "Qui allume les étoiles la nuit ?"

- "Pourquoi le temps passe-t'il parfois si vite, parfois si lentement ?"...

Quoiqu'il en soit, la demande émane de l'enfant. Elle se situe en citant toujours les I.O. de 85, "au coeur du processus d'apprentissage" ce qui signifie qu'il y joue un rôle actif en tant qu'acteur et non plus comme simple consommateur de connaissance.

Partir des représentations initiales des enfants.

Du monde qui l'environne, l'enfant se fait toutes sortes d'images : images floues, fantaisistes, stéréotypées, marquées par sa propre expérience forcément limitée: difficile d'y substituer une autre plus conforme au réel. La place est prise et la représentation mentale ne cédera pas facilement devant une autre moins subjective.

Essayons quand même : "Quand j'étais petit, je croyais que...", formule magique (empruntée à Catherine POCHE de "Genèse de la Coopérative") qui va permettre à l'élève, protégé par ce passé aux contours mal définis, de sortir de son esprit des schémas qui ont la vie dure, et qu'il ne dirait pas volontiers sans garde-fous, par crainte des moqueries de ses camarades.

S'il s'agit d'une question, il est indispensable de susciter la verbalisation d'hypothèses : "Les étoiles brillent parce que les anges les allument... peut-être parce que le soleil se couche...".

On obtient ainsi la première partie de l'album. Il est en effet dommage de mettre au panier ces premiers jets ; exclu aussi de les coller dans les classeurs individuels : inutile de donner des bâtons aux parents pour nous battre.

Par contre, réunis dans un album, ils sont vraiment pris en compte par la classe sans aucun jugement de valeur, ils sont accueillis, ils sont valorisés.

Vérifications, expérimentations

Poussée par le désir de savoir, de comprendre un phénomène, la classe se lance dans l'étude de tout ce qui peut se rapporter au sujet.

Notre première approche, quand c'est possible, la sortie-enquête. Puis, le dictionnaire et tout document papier ayant trait à l'objet de l'étude (encyclopédies, manuels, B.T.J., etc...). Quand c'est possible, nous expérimentons, nous observons... en sortant une pièce du musée scolaire, ou nous interrogeons éventuellement un spécialiste.

Nous regroupons ces découvertes sous forme de comptes-rendus (genre littéraire assez peu prisé à l'école et dont pourtant la maîtrise s'avère être une des rares à être exigée dans la vie professionnelle), des dessins et des schémas divers, dans la deuxième partie de l'album.

Mise en ordre, classement des réponses

Nous récapitulons les informations essentielles, nous mettons de l'ordre. Il ne semble pas gênant à ce stade de donner ou de répéter avec d'autres mots, l'explication actuelle, de favoriser le schéma le plus juste... car les enfants qui ont exprimé leur représentation dans la première partie du travail, sont prêts maintenant à en accueillir une autre (un peu comme une éponge que l'on presse avant de la tremper dans l'eau propre).

Leur esprit n'est plus pré-occupé par leur représentation, à cet égard au moins, il est disponible, prêt à aller de l'avant, à apprendre.

C'est à ce stade qu'une recherche en mathématiques quand c'est possible et ça l'est souvent, devient tout à fait fructueuse.

Dans un premier temps, toutes les données chiffrées, quantifiables, sont reportées dans un coin du tableau. Les enfants sont alors invités à se poser un maximum de questions dont les réponses nous apporteront un éclairage nouveau sur l'objet étudié. C'est par ce biais que des notions nouvelles vont pouvoir être introduites dans la classe, pour ceux qui se sentent prêts et désireux de mener à bien leur recherche.

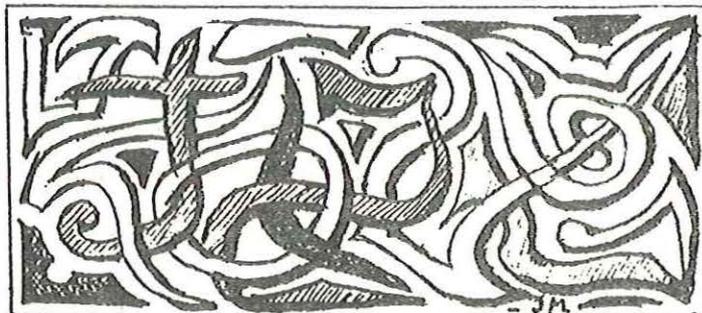
Ces outils nouveaux (mesures de surfaces, opérations encore inconnues, grands nombres...) répondent à une nécessité, à une demande et non plus à un simple souci pour l'enseignant de guivre un programme imposé par un manuel de façon presque toujours arbitraire. L'occasion est trop belle pour la laisser passer! Ces recherches ces tâtonnements ont leur place aussi dans cette troisième partie de l'album.

Un album, oui, mais...

À la fin de l'année, les enfants s'en vont, les écrits restent... dans la classe. C'est pourquoi il n'est pas inutile de faire un résumé du contenu de l'album et de le polycopier pour le classeur individuel des enfants. Il sera suivi quelques jours plus tard, d'un contrôle des connaissances acquises dans cette recherche (primaire oblige !).

L'album sera ensuite prêté aux correspondants, exposé à l'occasion de réunions de parents, puis rangé au coin lecture-documentation de la classe. De temps en temps, un enfant ira le feuilleter... ou la maîtresse, pourquoi pas ?

Marguerite BIALAS
Martine BONCOURT



- "Est-ce qu'on sera payés (en monnaie intérieure) pour ce travail ?
- Pourquoi ?
- Les autres, pendant ce temps, sont payés pour leur travail individuel de 15 jours !
- Oui, mais on n'a jamais payé tout ce qui se fait dans l'album. Il n'y a pas de raison de déroger à cette règle."

Tant pis, ils le feront quand même !

La maîtresse, songeuse, suit d'un oeil circonspect.

Et puis...

Pour ce qui concerne la documentation, outre le film que nous avons vu ensemble en classe la semaine passée et à propos duquel est née cette idée d'album, ils chercheront ailleurs...

... Et ils trouveront une antique encyclopédie d'ornithologie qu'un mien prédécesseur avait dû acheter il y a des milliers d'années et ranger dans un placard au fouillis indescriptible, lequel placard je n'ai jamais ouvert dans le refermer aussitôt, suant de terreur à l'idée qu'un jour, peut-être ? il faudrait bien pourtant ! je rangerai.

Ce document ? une mine ! des réponses à toutes les questions restées en suspens. La maîtresse, surprise, ouvre des yeux ébahis.

Et encore...

Le temps passe. Il reste deux jours avant les vacances. L'album est loin de prendre forme. Des idées, des brouillons de textes, des ébauches de dessins, du papier froissé, déchiré... des enguelades dans le fond de la classe, et puis Karine, déléguée par le groupe, chef d'équipe provisoire, fait cette demande au conseil:

- "Peut-on rester en classe pendant la récré, on n'a pas assez de temps pour finir l'album ?"

La maîtresse acquiesce, bouche bée.

Enfin...

Jeudi 29 mars, dernier jour de classe.

- On a fini, on voudrait montrer l'album à la classe".

10 pages format 50 cm X 30 cm

- un sommaire en première page (une nouveauté)
- des dessins superbes
- des cartes
- des rubriques variées :
 - . le nid : fabrication, dimension
 - . la ponte . les cigogneaux
 - . La nourriture . la migration
 - . les échassiers (qui ? pourquoi ?)
 - . les ennemis de la cigogne
 - . le repeuplement de l'Alsace.

Le tout dans une mise en page parfaitement équilibrée et harmonieuse. Osons-le dire : cet album, s'il est moins fourni que ceux que réalise la classe entière, n'en paraît pas moins soigné, ni intéressant.

La maîtresse qui voulait faire une expérience de gestion d'échec, est mat !

Martine BONCOURT
Avolsheim, avril 1988

des connaissances sont très fragiles. Notre tâche a consisté en majeure partie à prêter une écoute à ce qui ne faisait pas sens pour Nicole. A ce propos, il s'agissait de questionner soit sur le fondement des mathématiques (les opérations proposées sont-elles logiques, évidentes ?), soit sur mon propre abord en la matière (mes méthodes sont-elles appropriées ?), soit sur une difficulté propre à Nicole. Cette manière de poser les difficultés auxquelles nous nous heurtons offrait un terrain où les hésitations étaient monnaie courante (4). Nous inventions par là-même des "maths à la carte", au sens où le menu se prévoyait sur le champ en fonction des préoccupations du jour ! Cependant, notre matériau de base consistait en des problèmes ou des propositions mathématiques que nous abordions par des démarches non conventionnelles pour en questionner les fondements...

Travailler en créant des liens avec d'autres activités répondait à une nécessité pour Nicole (ou ce qui me semblait comme telle), dans la mesure où ses connaissances en maths étaient éparpillées et inutilisables, sans cohérence (5). En effet, il me paraissait nécessaire de créer une idée ou une impression d'unité vis-à-vis du savoir ou de l'apprentissage, en contre-point au morcellement de ses connaissances.

A la première séance de travail, Nicole amena un livre, assez rébarbatif correspondant au programme devant la préparer à un examen d'entrée dans une école professionnelle... Ne sachant comment nous y prendre, nous abordâmes ce qui lui posait problème dans le thème de la numération, à partir des exercices du livre. Les "dictées" de nombres constituèrent notre premier cheval de bataille ! L'écriture littérale ou chiffrée d'un nombre ne faisait pas sens pour elle dès que le nombre était grand ou comprenait un zéro. Par ailleurs, un "grand nombre" est une notion relative: 100 est déjà un grand nombre pour un enfant qui commence à compter.

Pour Nicole 70 était un grand nombre. De plus, les nombres comme soixante-dix, quatre-vingts, quatre-vingt-dix étaient problématiques, d'autant qu'en français, ils sont définis par des opérations implicites :

($70=60+10, 80 = 4 \times 20, 90 = 4 \times 20 + 10$) et non par des signes comme cinquante ou soixante (6). Savait-elle ce que signifiait un nombre ? un chiffre ?

L'appréhension de ces notions est loin d'être simple, évidente. Nous entreprîmes de distinguer ces différentes notions en les définissant précisément d'une part et, d'autre part, en en questionnant la validité. Qu'est-ce que la relation "être à côté de" signifie lorsqu'elle relie deux chiffres ? Par exemple, que veut dire 61, c'est-à-dire : "six à côté de un" ? Pourquoi y-a-t'il dix chiffres de base (1,2,...9,0) et non onze ou autres ? Comment nommer le signe "31" ? Est-ce un nombre ? Un chiffre ? Une figure composée de chiffres et représentant un nombre (7) ?

S'étonnant sur le sens des signes de base, Nicole se trouvait dans l'impossibilité de les comprendre, c'est-à-dire de les faire entrer dans son monde. Nous nous sommes donc attelées à la tâche difficile de mettre en lumière le sens des signes mathématiques, la place qu'ils occupent dans les propositions utilisées ainsi que l'intérêt ou la nécessité de leur usage (8).

Les systèmes binaires et trinaire étaient considérés tout aussi bien, en mettant l'accent sur l'arbitraire du système décimal usuel qui n'est pas le plus simple. Cependant, chacun de ces thèmes que nous avons abordés venait en écho à une incompréhension ou à une question implicite ment posée, sans pour autant faire l'objet d'une systématisation, faisant fonder des pratiques pédagogiques conventionnelles ou nouvelles.

On peut supposer que Nicole ne reçut jamais d'explication sur cette problématique (ou d'autres), puisqu'elle ne pouvait ou ne savait poser explicitement des questions de ce genre. Dans cet

- (4) On y avait le droit de ne pas savoir, de se tromper, et même, "c'est comme ça qu'on apprend".
- (5) Nicole ne paraissait faire aucune synthèse de ses connaissances.
- (6) Pour les belges, ce problème n'existerait pas puisqu'ils disent "septante" (70), "octante" (80) et "nonante" (90). Un enfant me fit remarquer : "Pourquoi n'écrirait-on pas soixante et onze : 60 11 ?"...
- (7) En ce qui nous concerne, nous considérons la figure "31" comme un signe et le nombre 31 comme ce qui est pensé, soit le concept.
- (8) Ceci afin qu'elle trouve ses propres repères face à ce qui, dans le système mathématiques paraît "aller de soi"...

perspective, il m'importait d'être à l'écoute des problèmes, des problèmes qui se posaient à elle au travers de ses silences inquiets ou inquisiteurs, et d'être auto-critique vis-à-vis de mon statut, mes procédés, etc...(9).

Ecrivant la suite des nombres naturels de progression +1, Nicole fait suivre à "79", le terme "100". A-t-elle oublié la règle ? N'a-t-elle pas compris le sens d'une progression ? d'une suite ? refuse-t-elle de suivre la règle ? lui ai-je bien expliqué ce que j'attendais d'elle ?

Hanna : "Que remarques-tu ? pour moi, tu as fait un saut de 79 à 100".

Nicole : ... (?)

Hanna : "Bon, alors recommence à compter, nous verrons peut-être ce qui ne va pas ou ce qui n'est pas compris".

Le climat du travail devenait, à mon sens favorable à l'apprentissage lorsque Nicole acceptait l'importance de son propre investissement dans la mise en place de la méthode -où je sollicitais constamment, de sorte qu'elle s'approprie aux mathématiques d'une manière qui lui soit originale. En effet, notre préoccupation principale était de tenir compte avant tout des connaissances propres de Nicole pour en élucider les bases et les rendre compréhensibles. Les méthodes d'apprentissage progressif des mathématiques furent délaissées d'un commun accord, étant trop connues d'elle : "J'ai déjà fait comme ça", disait-elle sans enthousiasme, mentionnant ses expériences antérieures de rééducation" mathématiques (10)...

Il fallut aussi nous "apprivoiser" l'une et l'autre afin de rendre possible notre travail commun. Je me suis donc laissée guider par Nicole : c'est à partir des difficultés rencontrées dans les divers thèmes que nous trouvions un terrain où l'apprentissage s'engageait.

Encore par les ébauches de réponses données ou les questions posées de part et d'autre surgissaient des possibilités de circulation quant au savoir mathématique, laissant une large place au non-savoir. Non-savoir qui se révélait chez Nicole par un doute fondamental sur ses connaissances proprement dites et sur sa capacité de compréhension. Elle disait qu'elle a toujours eu des problèmes en maths, que ça l'inquiétait, d'autant qu'elle oubliait toujours tout ce qu'on lui demandait (sic) !

Nicole ne savait "jamais" pourquoi elle avait donné à un exercice telle réponse ou telle autre. Chacune de ses erreurs venait attester son "incapacité": son premier mouvement était de les effacer afin qu'il n'en reste aucune trace. Mais les erreurs se répétaient inmanquablement tandis qu'elle ne les admettait pas. Une erreur est comme nulle et non avenue, c'est rien, ça ne compte pas, comme ce "zéro" sur lequel elle achoppe constamment (11). Comme un "je" qui n'entre sur la scène que pour s'auto-annuler comme "je" (12)... D'où une faille apparente de sa mémoire immédiate des choses (ou en tant que preuve d'un : "Tu vois bien que j'oublie tout !" ; ou autre chose du même genre). Dans cette perspective, l'apprentissage par essais et erreurs était difficile à envisager.

Mon travail consistait à questionner la place à occuper auprès d'elle, afin qu'elle puisse poser ses propres questions, amener ses propres réponses et comprendre ses erreurs. Cette place devait être autre que celle d'enseignante ou de professeur de mathématiques. Il s'agissait de mettre Nicole devant la nécessité de se prononcer et de proposer ce sur quoi nous allions travailler, de sorte que la place de tout-savoir qu'elle m'assignait soit vacante. Néanmoins, je lui proposais mes méthodes de résolution des problèmes, lui signifiant mon non-savoir et, à partir de là, elle pouvait trouver les siennes. Ainsi,

(9) Par exemple, il m'est arrivé de la solliciter ainsi : "Si tu ne me dis pas ce que tu ne comprends pas, je ne peux pas le savoir ; je peux seulement essayer de deviner et, dans ce cas, je peux me tromper... alors, dis-moi si je me trompe...". Et là, elle réussissait à s'exprimer !

(10) Cf. "Les quatre opérations, base des mathématiques" ESF, 1965 ou encore "Entraînement pré-mathématique progressif", ESF, 1970, de Francine JAULIN-MANNONI. N'ayant plus de texte-guide, cela ne facilita pas ma tâche ! Mais j'y puisais quelques idées.

(11) Comme si faire une erreur ou se tromper prouvait à quel point on est "idiot"...

nous étions deux à contribuer à l'apprentissage, deux à créer la méthode (met-hodos), c'est-à-dire le chemin menant au savoir (13).

Sur ces bases, les premières périodes de travail furent ainsi consacrées à mettre en place une méthode. Partant de différents points de vue, cette façon de travailler ensemble se réalisait dans un mouvement circulaire et dynamique (ou du moins dynamisant !). Il s'agissait en effet, chaque fois que la situation était bloquée au niveau de l'apprentissage, de considérer l'approche du travail selon les trois angles suivants (14) : selon mon propre point de vue, celui de Nicole ou encore celui des spécialistes en mathématiques.

1. Mon propre point de vue et mon écoute concernent les problèmes d'apprentissage des mathématiques et leurs fondements d'où mon approche "pédagogique" particulière. De plus, mon intérêt propre pour les situations de non-savoir y occupe une fonction importante.

2. Le point de vue de Nicole concerne les mathématiques et plus spécialement les nombres en tant qu'ils sont liés aux préoccupations personnelles de chacun (15). En effet, la psychanalyse nous a appris que les nombres (plus généralement les petits nombres) représentent souvent pour un sujet, quelque chose, quelqu'un ou soi-même (16). L'appréhension de Nicole se trouve être confrontée tout à la fois aux problèmes de l'apprentissage en lui-même, à ceux de sa relation à l'autre, et à la question des mathématiques qui, pour être appréhendées (saisies par l'esprit), et donc comprises, nécessitent

de s'abstraire de la structure familiale, sociale, ou autre. De ce fait, une possibilité de s'abstraire d'une structure ne peut advenir que dans la mesure où on y est déjà inséré. Déjà situé, d'où une possibilité de s'abstraire. Ceci pré-suppose une compréhension et un savoir préalables sur les structures en question. Mais Nicole ne croit pas "posséder" ce savoir sur lequel elle ne pense pas pouvoir compter (17). Peut-on savoir d'ailleurs si elle ne sait pas vraiment, si elle fait semblant de ne pas savoir, ou si elle ne veut pas savoir ?...

3. Un troisième point de vue considère le domaine mathématique (tel qu'il a été conçu par les spécialistes) qui exige l'obéissance à certaines règles d'opérations et de transformations. Seulement, le problème crucial est de savoir : "Qu'est-ce qu'une règle ?" et "Quel est son fondement, sa validité ?". L'arithmétique et l'algèbre nous concernant tout particulièrement, nous nous sommes restreintes à ces domaines traitant de signes n'ayant aucun sens en eux-mêmes. Considérant la façon dont les enfants apprennent à compter, on peut remarquer, avec WITTGENSTEIN, que le sens d'un concept mathématique est déterminé par l'usage qu'on en fait. Donner du sens signifie donc "faire comme tout le monde" ! Selon les critiques du dernier WITTGENSTEIN l'éducation aux mathématiques correspond le plus souvent à un dressage rigoureux, c'est-à-dire n'admettant pas l'exception (18). Or, on en vient souvent à renier l'exception pour "sauver" la règle, la loi universelle. Et que fait-on alors du droit à comprendre autrement ? (19).

(12) Voir à ce sujet le développement de Piera CASTORIADIS-AULAGNIER dans "La violence de l'interprétation". Le fil rouge, PUF, 1975.

(13) D'après l'étymologie du mot "met-ho os" signifiant "chemin vers".

(14) A certains moments, plus rien ne passait, l'apprentissage paraissait impossible. On parlait alors de la question: "Qu'est-ce qui ne va pas ? les maths, toi ou moi ?".

(15) Voir à ce sujet le texte de Bruno dans "Un lieu pour vivre", Maud MANNONI, Seuil, 1976

(16) Nicole, comme chacun, étant insérée dans la culture occidentale, j'intervenais auprès d'elle en lui expliquant les différents modèles se rapportant aux nombres, tels ceux de Pythagore, Platon, Aristote, etc...; corrélativement aux thèmes étudiés à l'atelier de "philo".

(17) Comment pourrait-elle compter sur un savoir préalable considérant que le monde qu'elle s'est construit implique comme une "non-synthèse" de ses expériences et comme la nécessité de ne pas en tenir compte.

Prenons pour illustration cet exemple:

- La règle : lorsque tu ajoutes 3 et 2, tu trouves 5.
- une exception : X trouve 4.

De là, quatre conclusions s'offrent à nous :

- * soit X s'est trompé, et dans ce cas s'il recommence, il trouvera $3+3=5$, ce qui invalide l'exception en tant que telle.
- * soit X n'est pas une personne "normale".
- * soit les nombres changent d'eux-mêmes!
- * soit X a remplacé la loi reconnue par tous par sa propre loi...

Pour vivre, on a besoin de lois universelles. Pour bien vivre, on est prêt à sauver les lois à tout prix devant l'exception qui menace et, pour ce faire, on lui ajoute "ad hoc" une nouvelle loi. Par exemple: les exceptions à cette loi sont tous des malades mentaux ! Et c'est ainsi que la loi originelle est sauvée !...

Et si les nombres étaient vivants?

Et s'ils changeaient comme change un être humain ? n'est-ce pas ainsi que les enfants peuvent saisir la chose? Dirions-nous pour autant qu'ils ne sont pas "normaux" ? qu'ils sont "débiles"?

Apprendre l'arithmétique revient à apprendre à compter (et à calculer) "comme tout le monde", c'est-à-dire à trouver les mêmes résultats. D'où l'idée de "dressage". Il s'agit aussi

de représenter et de reproduire ces connaissances d'après les règles dites universelles (c'est-à-dire celles des mathématiques telles qu'elles paraissent dans les livres)(20). D'après cela, il faudrait, pour apprendre, accepter les règles établies par les spécialistes et pouvoir s'en servir en les considérant comme des vérités objectives. Or, dans la mesure où il existe un ensemble de règles auxquelles il faut obéir, surgit par là même une possibilité de désobéissance, donc celle d'ancrer sa propre conception, particulière.

Nicole et moi même avions donc un sujet commun de recherche sur notre expérience de l'abord et de l'apprentissage des mathématiques. Nos hésitations portaient certes sur des problématiques différentes bien que résidant en la même question : "Comment s'apprennent ou s'appréhendent les mathématiques ?". Cela me valut, à ce propos, de reprendre des recherches sur la logique et les méthodes pédagogiques (21). Chez Nicole, les "maths" tenaient du mystère ou de l'impossible. En réponse à l'exercice envisagé, elle manifestait souvent un sourire inquiet ou chuchotait des "mots" inaudibles (qui étaient peut-être les "bonnes" réponses ?) ; parfois, encore, elle donnait un dédale de réponses - à côté de la "bonne" - sans émettre de jugement sur leur valeur ou (me) renvoyait la question... mais l'inquiétude restait toujours présente.

Dans le cours d'un exercice, vient à se poser la question : "Combien font vingt moins un ?" (je la pose et l'écris en même temps). Nicole

(18) La question se pose alors de savoir de quelle nature est cette "facilité" que prônent les "bons en maths". Ne s'agit-il pas d'une acceptation inconditionnelle d'une certaine univocité dans les mathématiques ? Pour l'idée de "dressage", voir Ludwig WITTGENSTEIN. "Remarques sur les fondements des mathématiques" (1937, 1944) trad. française Gallimard 1983, cf notamment p. 31. Il s'agit dans ses Remarques, de son questionnement tardif, soit après sa première période formaliste.

(19) A ce propos WITTGENSTEIN distingue les règles d'inférence inexorables des règles d'inférence ambiguës. En arithmétique, les règles sont considérées comme inexorables. Cependant, les considérant comme ambiguës, place peut être faite à l'exception...

(20) Or, on sait que l'arithmétique pose des problèmes quant à ses fondements, cf. le débat opposant en philosophie des mathématiques, logicistes (B. RUSSELL) intuitionnistes (BROUWER) et formalistes (HILBERT), auxquels WITTGENSTEIN pose des questions dans ses Remarques notamment.

(21) Les principes logiques (identité, non-contradiction et tiers exclu) exigeraient tout autant d'être posés au cours de notre travail.

(22) Mon imagination peut me tromper ou ma mémoire défaillir...

ne sait pas !... Que veut dire moins? faire une différence ? que veut dire moins un ? c'est combien : vingt ? On peut représenter ce nombre avec 4 mains. Moins un sera alors : un doigt en moins! Elle compte les doigts de nos mains. "Moins un" peut aussi s'entendre comme "venir avant" dans la suite de progression +1.

Hanna : "Qu'est-ce qui vient avant vingt?"

Nicole : "Avant vingt ?... qu'est-ce qui peut venir avant vingt ?..."

Hanna : "Et si on jouait à compter les marches d'un escalier en montant puis en descendant... et si on voulait savoir combien de marches on a monté, puis combien il en reste à descendre... As-tu déjà joué à ça ?... veux-tu essayer?"

Nicole : "Oui, d'accord... Bon, alors... (elle compte)... 18,19,20..., c'est 19?"

Je ne pense pas que Nicole ne sait pas. Mais il faut avoir admis l'ordre des nombres dans la suite de progression +1 pour "s'aventurer" dans celle de -1. On doit cependant être situé dans le temps et l'espace pour pouvoir compter à rebours. Quand un enfant apprend à compter en jouant, il s'appréhende lui-même dans une dimension spatio-temporelle: il se saisit en situation dans l'ordre du monde symbolique auquel il appartient et dans lequel il est déjà situé. Sa place dans la structure familiale -dans l'ordre de la fratrie, celui des générations- à fait sens pour lui, comme un, semblable et différent, parmi d'autres. Ainsi, l'intuition essentielle à l'appréhension des "maths" (ou de son monde en général) repose-t-elle, à mon avis, sur la manière dont il gère ses propres expérimentations en leur donnant sens rétroactivement.

Quand Nicole disait "je ne sais pas" à une question du genre: "Combien font un nombre plus un autre ?", je répondais parfois : "Moi, non plus !" -toute préoccupée que j'étais à me demander comment on fait pour le savoir, et cela à notre grande surprise ! Car il est bien évident que je sais calculer "5+3", comme tout le monde (sauf elle ou y compris elle-même). Mais, comment un prof de maths peut-elle ne pas savoir ? Et bien, je ne sais pas comment on s'y prend pour être sûr que chaque fois qu'on calcule "5+3" on trouvera le même résultat !

(les choses pourraient apparaître ou disparaître ou autre chose...) (22). Et comment s'y prend-on pour s'appropriier ou acquérir "un représentant" d'un nombre ? qu'est-ce qu'un nombre? S'agit-il d'un apprentissage mécanique, intuitif ou bien d'autre chose ? Ou bien encore, de compréhension? Mais compréhension de quoi ?...

Dans sa manière de bloquer ou de ne pouvoir expliquer sa réponse, Nicole questionnait les fondements des mathématiques, provoquant chez moi une remise en cause perpétuelle quant à la caution à donner à ces fondements. Inévitablement, les questions de Nicole ou ses non-réponses me renvoyaient à ce moment où on sait à peine compter, calculer, et où les chiffres, les opérations ressemblent à une série de signes "indéchiffrables" : à ce moment, ne renvoyant à rien de palpable ou tangible, à rien qui soit en rapport avec notre expérience de la réalité (23). Nicole testait l'authenticité de mes propos concernant ce non-savoir que j'exprimais clairement et dont je ne m'inquiétais pas outre mesure. Je répliquais :

"Je ne sais pas comment tu t'y prends pour donner ta réponse, ni sur quoi tu te fondes. Mais, je peux te donner le résultat que tu obtiendrais si tu utilisais la règle comme moi"...

Chacun a ses propres raisons pour amener ses réponses, sans obligations aucune de les expliciter. Par ailleurs, le droit de ne pas savoir ou de se tromper constituait la base de notre façon de travailler, d'autant que les "Je ne sais pas" que Nicole disait avec peine étaient gros de l'inquiétude d'être prise pour une "idiote" (24).

Par exemple, elle pouvait compter oralement jusqu'à 29 et ne plus savoir ce qui vient après (le sachant quelques instants auparavant !). On ne peut pas dire qu'elle ne sait pas compter, mais non plus qu'elle sait... Elle manifestait son incompréhension par des silences porteurs d'ambiguïté; "Mais qu'attend-on de moi ?"... "Qu'est-ce qu'il faut que je sache là ?". Je dois dire que ses hésitations me perturbèrent... "Dois-je lui donner la réponse ?". Comment faudrait-il s'y prendre pour qu'

(23) Pour moi, il était question du moment où l'on s'est déjà approprié le savoir en mathématiques, puis où l'on se retourne sur le chemin parcouru.

elle arrive à ne plus hésiter sur ces questions qui me paraissaient auparavant si évidentes ?".

C'est à ce niveau-là que Nicole m'a guidée ; elle m'a fait comprendre que ce qui était évident pour moi, ne l'était pas pour elle, que ma logique ou celle de "tout le monde" -et en l'occurrence celle des mathématiques- n'était pas sa logique à elle !

Écoutons WITTGENSTEIN (25) :
 "Comment sais-je que dans le cours de la série +2, je dois écrire :

"20004, 20006" et non pas

"20004, 20008" ?.

() "Mais par exemple, tu sais bien que tu dois toujours écrire la même suite de nombres d'un chiffre : 2,4,6,8, 0,2,4, etc..."

Exact ! Le problème doit aussi survenir dans cette suite numérique et déjà dans celle-ci : 2,2,2,2 etc... Car comment sais-je qu'après le 500^e "2" je dois écrire encore un "2" ? et qu'à cette place "2" est "toujours le même chiffre" ? Ces questions pertinentes de WITTGENSTEIN rappellent les hésitations de Nicole.

L'inexorabilité avec laquelle les nombres doivent se suivre dans la série des nombres cardinaux n'était pas pour elle manifeste...

Nous avons donc commencé à travailler sur les exercices de numération du livre qu'amena Nicole, livre qui fut vite délaissé après qu'il nous eût servi de première "locomotive" (bien d'autres y succédèrent !) ; locomotive en ce sens que les exercices proposés là constituaient comme un tremplin pour aborder des questions plus fondamentales. Néanmoins, il importe de préciser que le moteur premier et majeur du travail résidait essentiellement dans sa volonté insistante pour apprendre. Et c'est pour autant que Nicole manifestait cette volonté, que venait s'alimenter mon propre désir de mener à bien cet apprentissage réciproque.

Ainsi, nous débordions souvent sur les horaires que nous avions fixés : avant -car Nicole venait me chercher parfois avant l'heure- comme après -puisque nous étions quelques fois tellement prises par notre activité que nous en oubliions de consulter nos montres. De plus, l'intérêt au travail fût alimenté par les liens qui se trouvaient créés avec les diverses activités auxquelles nous participions toutes deux.

La participation de Nicole était essentielle à la marche du travail et à l'instauration de l'espace où l'on aborde les "maths" à notre façon ; sans sa participation active et intéressée, rien ne pouvait avoir lieu qu'une réédition de ses incapacités et blocages tels qu'ils s'étaient avérés au cours des rééducations subies auparavant. De plus, ne connaissant ni la nature, ni le niveau de ses connaissances, je ne pouvais préparer à l'avance un programme de travail et d'étude (quand bien même mon expérience d'enseignante m'en donnait les moyens). Aucun travail ne paraissait possible avec Nicole sans qu'elle y contribue, sinon en courant le risque de barrer sa capacité d'explorer ou d'élaborer sa propre conception -en tant qu'individu ayant quelque chose à dire ou même à "redire" sur le sujet, quelque chose à créer, à réinventer (26).

Or Nicole ne compte pas sur son savoir, ou celui-ci ne compterait pas ? De même, elle était toujours inquiète lorsqu'elle ne me voyait pas arriver. Après plusieurs mois durant lesquels je ne m'étais jamais absentée, elle ne savait toujours pas si j'allais venir ou non (l'ayant pourtant assurée que si je devais m'absenter, elle en serait prévenue)... Nicole ne compte pas sur ses connaissances de la même façon (dirait-on) qu'elle ne peut compter sur les autres. Pour pouvoir compter juste (c'est-à-dire "comme tout le monde"), il faudrait être sûr de pouvoir compter sur quelqu'un et aussi de compter pour quelqu'un, condition essentielle pour exister en tant que sujet (qui compte) s'auto-reconnaître et s'auto-investir.

(24) Il se peut aussi que Nicole trouvait un certain plaisir à me mettre en échec, ou cherchait à savoir si elle m'intéressait encore, même si elle faisait "l'idiote".

(25) WITTGENSTEIN, op. cit p. 32;

(26) Au début, je lui proposais des exercices ou des thèmes de travail selon son accord. Plus tard, elle en vint à en proposer d'elle-même.

Ici, "compter" (des nombres, etc) vient en analogie avec "exister pour" et "être investi par" (l'autre soi-même). Il n'est pas étonnant que sa surprise est grande dès lors que quelqu'un s'intéresse à elle et bien plus, compte sur elle. C'est alors que nous avons été amenées à parler de nous...

Hanna : "Bon, on dit que j'ai 3 oranges. J'en mange 3. Combien en reste-t'il?"

Nicole : "..."

Nicole connaît la réponse, mais elle ne peut (ou ne veut) la donner. Quelque chose ne passe pas ; le fait peut-être que je lui demande de donner une réponse à un problème ?... Nicole n'a pas de solution à ses problèmes...

Le plus important pour elle, est de comprendre comment se font les opérations et trouver le résultat (sic!) (27). Mais si pour comprendre il faut apprendre, et si pour apprendre il faut comprendre, comment se sort-on de ce cercle ?... Et dans ce processus, comment conserve-t'on la mémoire des notions abstraites telles que "cinq" et "tout" ? Par exemple, dans ma main, il y a 5 doigts et dans toute main, il y a 5 doigts.

Pourtant, lorsqu'elle utilise ses mains comme support aux opérations, elle se remet à compter le nombre de doigts: vérifions, on ne sait jamais, rien n'est sûr... Tout peut arriver !... Aucune assurance ni certitude n'est possible dans ce monde...

Nous avons parlé de nous à des moments où le travail n'était plus possible; quand elle perdait confiance ou quand l'inhibition prenait le dessus. Il semblerait que Nicole commençât à compter sur moi et à prendre part activement à la marche du travail, alors que ma perplexité atteignit son point culminant. Je finis par admettre que je ne devais pas compter sur le travail des séances précédentes (tout en ne les perdant pas de vue). Ma fonction consistait bien plutôt à la suivre pas à pas au fil de chaque séance, et simplement, à jouer avec elle à ne pas savoir compter (28).

Ainsi, chaque fois, de nouveaux supports au travail s'inventaient ainsi que de nouvelles façons de procéder. Chaque fois, on repartait à "zéro".

Qu'est-ce que veut dire "zéro" ? Comment ça se compte ? La question du zéro et celle du compter, représentent le noeud sur lequel nous avons buté constamment depuis le début. Notre travail a consisté, au départ, à apprivoiser le zéro. Cela dura longtemps. Car il s'agissait bien de l'apprivoiser -à la façon dont le renard, dans "Le Petit Prince", en parle- c'est-à-dire d'en faire son ami ; ou tout au moins, que le zéro ne soit plus son "ennemi"!... Et cependant, je ne suis pas sûre qu'il ne faille pas recommencer. Ce n'est pas que Nicole n'a pas "pigé" le rôle du zéro. Chaque fois que nous butions sur ce chiffre énigmatique, une explication lui était donnée qu'elle comprenait sur le moment. Mais que représente-t'il pour elle après coup ?

Deux mille cent ou deux mille dix : "il doit y avoir un zéro, mais où dois-je le mettre ?" (sic!).

Ainsi, nous nous sommes embarquées sur des autobus (imaginaires) afin de rendre sensible une signification possible des signes "+" et "-" ("+" monter; "-" descendre)... Première approche de ce qui se nomme "somme algébrique" de "nombres relatifs", qu'elle souhaitait revoir. Le concept de zéro venait s'illustrer là comme la situation "en nombre" d'un autobus qui repart vide d'une station (29).

Par ailleurs, le nombre "zéro" a revêtu toutes sortes d'habits, étant abordé aussi sous d'autres angles que celui des maths (30). Ainsi, nous avons parlé de question de frontière entre deux pays, le "no man's land" constituant le "zéro" de l'appartenance du territoire : ni à l'un ni à l'autre, bien que, d'une certaine façon, et à l'un et à l'autre. Ou encore, ayant pris connaissance, à l'atelier du "calendrier", des mythes de la naissance du monde chez les indiens Hopis, "zéro" venait illustrer la limite entre ce qu'ils nommaient "le monde in-

(27) Le sien n'est pas considéré par elle comme le "bon" résultat. D'où l'on voit que sa faculté de jugement fonctionne... Ne montre-t'elle pas là son intelligence des choses ? C'est ce que je m'employais à lui faire entendre.

férieur" et le "monde supérieur". De la sorte, "zéro" devenait élément limite entre inférieur et supérieur, entre dedans et dehors, en-dessus et en-dessous, comme entre négatif et positif. Ni ceci, ni cela mais aussi ceci et cela, d'où une conception du zéro comme élément neutre ou entre-deux sans lequel aucun des termes des oppositions qu'il ordonne ne peut exister. Zéro comme élément essentiel, médiateur, donne sens à une structure en tant que telle. Il faut toujours un zéro pour pouvoir se repérer. C'est aussi l'origine des coordonnées dans un repère cartésien ; et dans ce type de repère, n'importe quel nombre peut fonctionner comme le zéro de l'origine... Zéro, ce n'est donc pas rien !... Et, comme représentant une quantité nulle, on peut aussi entendre le zéro : "il y avait... et il n'y a plus..." ; ou bien "il n'y a pas encore..." Combien fait zéro ? Rien (31).

Additionner deux nombres ensemble, ça allait. Mais, quand il s'agissait de trois nombres ou plus...

Par exemple : "7+8+3", tout en considérant après quelques essais qu'il s'agit de personnes qui montent à des stations d'autobus :

Nicole : "7+8+3=11". (Elle opère ainsi : 7+8=15 ; puis 8+3=11 ; d'où le résultat est 11).

Hanna : "Et ceux qui sont montés en premier, ils ne comptent pas ?"

Nicole : "Alors, je recommence (elle calcule)... 7+8+3=15 (elle oublie le 3 au passage).

Hanna : "Bon, alors ceux qui arrivent en premier ne comptent pas ; sinon ce sont les derniers qui ne comptent plus?"

Nicole : (elle rit)...

Pourrait-on dire encore que les "parents" plus "deux enfants" ne font que trois personnes qui comptent et une qui compte nul (ou autre chose du même genre) (32)? Compte impossible à faire...

La fois d'après, reprenant les sommes de trois nombres, nous dessinons des flèches qui indiquent la suite des opérations à suivre :

$$\begin{array}{r}
 7 + 15 + 9 = 31 \\
 \\
 22 \\
 + \\
 15 \\
 \hline
 22 \\
 9 \\
 \hline
 31
 \end{array}$$

Et cette fois, elle les a tous comptés.

Notre expérience singulière de l'apprentissage des mathématiques reçut un caractère original qui fût à mon sens d'une grande importance, dans la mesure où même où s'offrait à Nicole la possibilité ou la nécessité d'y prendre et d'y occuper une place en propre. Et puisque nous parlions aussi de nous, il s'agissait sans cesse de recentrer le travail sur les "maths", recherche qui est en fait circulaire : on part des maths pour considérer des éléments de la vie ou de ce qui nous concerne en propre, pour revenir ensuite aux maths.

(28) Il est bien entendu qu'il ne s'agit pas ici de faire semblant de ne pas savoir, mais de ce non-savoir authentique dont je suis l'écho ; ce qui instaure un paradoxe qu'il importe de soutenir au cours du travail (je développerai cette question dans une publication).

(29) Illustration empruntée au texte "Collectif d'alphabétisation", "Initiation à l'approche logique et au calcul", Maspéro, 1973. Nicole avait abordé ce thème au cours de son très long parcours précédent dans le domaine des mathématiques.

(30) Zéro, Nicole s'en débarrasse comme d'un gêneur. J'ai tenté de lui faire comprendre qu'on ne peut pas s'en débarrasser comme ça ! car zéro est essentiel autant dans le système numérique que dans la vie courante (n'oublions pas que ce nombre n'a été considéré comme tel par les mathématiciens que très tardivement...). De plus, il arrive parfois qu'on dise de quelqu'un : "C'est un zéro", "il est nul" !...

(31) L'histoire du nombre zéro mériterait d'être considérée en regard de cette problématique que Nicole désigne à travers ses butées ; mais le contexte de cet article ne s'y prête pas. Néanmoins, si le nombre "zéro" est conçu comme "néant", il véhicule un irreprésentable pour le sujet...

Cela consiste à saisir de différents points de vue, une notion, l'expliciter, puis en dégager des caractéristiques par rapport aux mathématiques.

Mais, dirait Nicole, "Pourquoi me demande-t'on de résoudre un problème? A quoi ça sert ?"... Qu'est-ce que la numération ? Encore faut-il savoir ce que compter veut dire, et compter sans savoir ni quoi, ni comment !

Compter dans un système (faire de la numération ou autre chose du même genre) consiste décidément en une problématique dont on ne soupçonne pas la difficulté lorsqu'on sait déjà ! Et on ne peut tirer le savoir "préalable" nécessaire que de sa propre expérience et de sa mise en sens. C'est ce que j'entends comme activité de synthèse qui se déploie dans un mécanisme d'interaction entre la mise en sens d'un "problème", passé ou actuel, et le nouveau savoir en train de s'acquérir. Il est donc nécessaire de pouvoir compter sur le "fruit" de ses expériences propres et de créer des liens (associations) entre des choses qui n'en ont pas d'elles-mêmes.

En ce qui nous concerne, les connaissances de Nicole étaient éparses à tel point que seuls certains automatismes fonctionnaient, tandis que le concept de nombre, concept de base des mathématiques, n'était pas intégré. Elle ne pouvait s'imaginer qu'il existe un rapport entre le nombre (concept), sa signification (quantité, ordre, etc...) et sa représentation décimale (composée de chiffres)...

C'est pourquoi nous avons cherché des supports pour appréhender le raisonnement et l'intuition en mathématiques, apprivoiser les règles et intégrer les lois autrement que par un dressage. De même, fallait-il démontrer les mythes et préjugés concernant les difficultés en math, tout en remettant en cause mon statut par rapport au savoir, de sorte que la "logique" de Nicole puisse

trouver à s'inscrire, à s'élaborer, à s'exprimer. C'est à partir de ce sur quoi elle bute, et avec elle qu'il s'agit de trouver les moyens de rendre possible l'apprentissage, faire circuler du sens entre un monde abstrait (nombres, situation de l'homme dans le monde...) et un monde concret, réel, tel qu'elle le rencontre et l'éprouve.

Nous avons tenté de créer un lieu où on a le droit de se tromper, d'être "nul" en maths en considérant qu'à partir de l'erreur un apprentissage est possible.

Lieu où "se tromper" ne signifie pas qu'on est "idiot", ni qu'on ne sait rien, ni qu'on est rien ou zéro, mais où se tromper est essentiel à l'apprentissage... Car tout apprentissage passe par l'erreur.

Quels sont les moyens pour que l'appréhension du nombre soit rendue possible ? Comment s'appréhendent les mathématiques ? Que dévoileront d'autres enfants bénéficiant de cette approche ? Finalement, les questions restent ouvertes. Peut-on être sûr de ses méthodes pédagogiques ?

HANNA KHALFON

Ce texte nous a été chaudement recommandé par Michel ALBERT. Qu'il en soit remercié.

Il est extrait de la revue L'ERRE N°4 de mars 1988, qui l'a extrait elle-même de "Pratique des Mots" (45 Avenue G. Péri 92260 Fontenay aux Roses.

Ce N°4 de la Revue L'ERRE (revue de la Fédération Nationale des Associations de Rééducateurs de l'Éducation Nationale) traite de la problématique de la Rééducation à l'École.

Abonnement et distribution:

*André VIOLLEAU
84 rue du Général LECLERC
95210 ST GRATIEN.*

(32) On pourrait l'entendre aussi : "Il existe un sujet (ou nombre), non inclus dans l'ensemble des sujets (...) reconnus comme existant (soit "comptant pareil)". Ou encore : "Tous sont égaux, mais certains sont "plus égaux" que d'autres"...

POUR FAIRE UN BON BACHELIER:

- PRENEZ UNE CLASSE DE BELLE TAILLE
- FARCISSEZ D'UNE BONNE QUARANTAINE D'ELEMENTS
- OTEZ QUELQUES HEURES DE COURS
- SAUPOUDREZ D'UNE PINCEE DE T.P.
- MELANGEZ SELON UN RYTHME AMENAGE DE MANIERE A CONSTITUER DES EQUIPES HOMOGENES
- REGLER LE FOUR A "PROGRAMMES NOUVEAUX"
- EFFECTUER UN SUIVI INDIVIDUEL DE LA CUISSON



ÇA DÉBORDE CHEF!

RÉNOVEZ MON CHER, RÉNOVEZ!!



ALBERI

ENTRE LES ENSEIGNANTS ET LE G.A.P.P. :	
	UN PROJET
Elisabeth CALMELS	

Parce que nous avons choisi d'avancer vers "un travail d'équipe" avec les enseignants, nous avons proposé ce projet comme point de départ au travail de cette année.

PROJET DU G.A.P.P.

C'est un travail visant à améliorer l'autonomie des enfants. L'enfant évolue d'une relation fusionnelle à la mère, vers une vie plus socialisée. Dans cette évolution, nous privilégions la prise en compte du désir de l'enfant, de ses moyens d'expression, de la façon dont il communique avec les autres. Dans chaque groupe, nous voulons faire un travail d'écoute, de reconnaissance de chaque enfant en tant que personne avec ses désirs, son épanouissement, ses inquiétudes, ses difficultés.

A partir de l'acceptation de ce qu'il est, on peut l'aider à ne pas se replier, à dépasser ses difficultés, à se construire, à devenir plus autonome.

PROPOSITIONS DE TRAVAIL

Psychologue : Groupes "Accueil-expression-écoute". Sans support.

L'enfant dit ce qu'il a envie de dire le matin en arrivant.

Groupes "Expression-communication-écoute"

Objectif : offrir à l'enfant un lieu où il peut s'exprimer, où il est écouté quoi qu'il dise ; mais pour que ce soit possible pour tous, chacun doit respecter les règles de communication du groupe :

- je ne monopolise pas la parole
- j'écoute celui qui parle
- si je veux intervenir, j'attends qu'il ait fini.

Les enfants sont assis par groupes de 6 avec un support (modelage, dessin).

Je note ce que disent les enfants, ce qui me permet au fil de l'année de repérer les répétitions, les évolutions.

Le groupe autonome est celui qui se régule seul, où l'écoute, le temps de parole des uns et des autres s'équilibrent. C'est le groupe qui est capable de gérer les débordements.

La qualité, l'intensité de la communication n'a rien à voir avec le niveau scolaire des enfants .

RPM / Petite section : avec un petit groupe d'enfants, écoute et sollicitations individualisées à travers les activités induites par le matériel de la salle.

Moyenne section : Même objectif qu'en petite section avec un projet de décentration et de socialisation plus marquée.

Activités corporelles associées à la parole.

Grande section : Travail d'aide à l'investissement et à l'autonomie dans les activités psychomotrices proposées et à travers les techniques de jeux et de communication.

Cours préparatoire : Travail d'expression dans les ateliers mettant en jeu l'imaginaire et la sensibilité à la suite duquel un moment est consacré à parler de ce qu'on vient de vivre.

RPP / Section des grands : Atelier "argile" : expression spontanée des enfants; un projet où l'apprentissage de techniques peuvent co-exister.

Cours préparatoire : Atelier "Conte" : aide à l'enrichissement personnel de chaque enfant, aide à l'apprentissage de la lecture.
Atelier "Correspondance" : repères dans la vie de l'enfant. Lire, écrire, pour communiquer avec une personne extérieure à l'école.

Cours élémentaire : Atelier d'écriture : aide à l'enrichissement personnel de chaque enfant. Appropriation de l'écrit pouvant aider à l'apprentissage de la lecture.
Recueils de textes pour la classe. Exposition BCP d'Albi.

Tous les ateliers fonctionnent avec 5-6 enfants ; tous les enfants d'une classe y participent à tour de rôle.

Un bilan de ce travail sera fait avec les enseignants à la fin novembre.

Plus concrètement pour moi (RPP dans le GAPP)

Les ateliers d'écriture au CE.1 : 4 groupes de 6 enfants
1 groupe par semaine
4 semaines pour un thème.

J'ai choisi des livres autour du même thème.

THEME 1 : L'histoire d'un enfant et d'un animal.

3 livres : "Baptiste et son chien" (H. OXENBURY - Folio Benjamin)

"Je suis un chasseur" (M. MAYER - Folio Benjamin)

"Câline et son petit ami Hérisson" (J.B. FLOT - Nord-Sud).

Le travail de l'atelier se divise en 2 temps :

* 1er moment : je lis les histoires. A chaque page, je laisse un moment silencieux où les enfants essaient de comprendre la signification des illustrations, font des commentaires, expriment des hypothèses. Puis, je lis le texte lentement.

* 2ème moment : Consigne donnée aux enfants : dans votre tête, vous allez inventer une histoire. Dans cette histoire imaginée, il y aura un enfant, un animal, entre l'enfant et l'animal il se passera quelque chose.

Chaque enfant "dessine son histoire", me raconte son histoire. Je la reformule. Je l'écris (modifications expliquées du passage de l'oral à l'écrit).

THEME 2 : Un enfant et un animal.

L'enfant a une habitude ; l'animal bouleverse cette habitude.

- 3 livres : "Bernard et le monstre" (D. Mc KEE - Folio Benjamin)
"Le garçon qui criait "au loup !"" (T. ROSS - Folio Benjamin)
"Pierre, un conte très moral" (M. SENDAK - Ecole des Loisirs).

Avec les dessins et les histoires des chaque groupe, je réalise un livret que les enfants prennent en classe. Le livret est composé des illustrations des enfants et de leurs textes tapés à la machine.

La mise en page de ce projet ne pose pas de difficultés particulières. Le plus difficile est de trouver un moment de bilan avec chaque enseignant à la fin novembre, quand ce n'est pas possible en conseil des maîtres.

Elisabeth CALMELS



TECHNIQUES D'EVALUATION	
	Serge JAQUET

Avec les enfants de 6ème, 5ème que je reçois en classe à l'EREA (Etablissement Régional d'Enseignement Adapté), nous avons affiné petit à petit quelques techniques d'évaluation. Mon propos ne sera pas ici de théoriser, de justifier ma conception de l'évaluation, mais uniquement de décrire comment nous procédons pour évaluer et noter certains travaux. Je rappellerai simplement que dans mon travail d'enseignant spécialisé tentant de former au mieux des enfants de 12 à 14 ans, en échec scolaire, l'évaluation prend obligatoirement deux formes :

- * l'évaluation de soi au temps T, par rapport à soi au temps T + un, et à soi au temps T moins un.
- * l'évaluation de soi par rapport aux autres membres du groupe.

Pour la première nécessité, j'utilise des plans de travail, des tableaux ressemblant aux systèmes d'Unités Capitalisables (voir un article "Numération" paru dans Chantiers et dans l'Éducateur en 1985-86), qui me sont des outils plutôt satisfaisants.

Par contre, dans le second registre, les outils et techniques d'évaluation m'ont longtemps fait défaut. Or, les enfants de cet âge sont très demandeurs :
- "C'est noté ?" - "J'ai eu combien ?"...
Ils sont avides de notes et de classements. De même, les parents utilisent la notation pour mieux suivre l'évolution scolaire de leur enfant. Et nous vivons dans un système social tel que la comparaison, voire la compétition, sont incontournables.

Ne voulant pas me cloîtrer dans un système idéologique, faisant fi de mes considérations péda-go-intellectuelles, j'ai franchi le pas par pragmatisme. Le POURQUOI devenait caduc ; restait le COMMENT ?

D'emblée, j'ai éliminé le système de notation classique basé sur l'arbitraire d'une seule personne. Je désirais trouver des techniques reposant sur 4 principes :

- l'équité
- la plus grande objectivité possible
- la formation individuelle et collective
- la responsabilisation et l'engagement de chacun.

Les deux formules présentées nous servent à évaluer les travaux de poésie et de dessin géométrique ; elles sont en constante évolution, de manière à éviter le rigorisme et à permettre de coller au mieux à une production spécifique et à un groupe d'enfants donnés.

I - DESSIN GEOMETRIQUE

Dans ma classe, le dessin géométrique est une activité privilégiée, préparant les enfants à l'apprentissage du dessin technique, les amenant à développer des qualités de soin et de rigueur. Nous commençons le tracé en commun sous une forme très directive, puis chacun colorie le dessin selon un rythme précis.

Ensuite, l'achèvement est laissé aux bons soins de chacun, une période d'environ un mois étant octroyée. Chaque enfant peut inscrire cette activité dans son plan de travail hebdomadaire.

Lorsque la date fatidique est arrivée, en fonction des retards éventuels dus aux travaux imprévus menés durant la période, un sursis est en général accordé. (Mais au fur et à mesure de l'évolution des enfants, je constate que 95 % d'entre eux arrivent à achever leurs travaux en temps voulu, contre 5 à 10 % lorsqu'ils arrivent dans ma classe). Là, a lieu la séance d'évaluation.

Lorsque les enfants ne sont pas dans la classe, j'affiche tous les dessins géométriques au tableau, d'une manière anonyme et hasardeuse. Tout est visible et regardable au moment où nous entrons en classe avec une consigne stricte "Il est interdit de désigner son dessin aux camarades". (consigne parfaitement respectée). Chacun, les élèves et moi, sur son cahier, classe les dessins par ordre de préférence. Le numéro 1 est celui qui est évalué comme étant le plus réussi. Il est possible de s'approcher, une ou plusieurs fois, du tableau pour une vision plus directe. Travail effectué au feu rouge donc en silence. Les critères à prendre en considération sont connus de tous et rappelés : achèvement, qualité du tracé, qualité du coloriage, respect des rythmes demandés, goût dans le choix des couleurs, etc...

Quand tout le monde a terminé son classement personnel, nous effectuons la somme des classements, somme affichée au tableau sous le dessin, et nous dressons le classement général. L'oeuvre numéro 1 est celle qui obtient le plus petit total (excellente recherche de logique ! si nous sommes 12 à choisir et que le dessin X obtient 12 premières places, ils obtient 12 points ; alors que le dessin Y classé 12 fois cinquième à $12 \times 5 = 60$ points... le contraire de l'habitude).

Les dessins sont toujours anonymes pour la seconde phase : transformer le classement général en notation sur 20. Pour le dessin classé premier, chacun donne sa note et nous effectuons la moyenne mathématique. Puis, j'effectue un sondage pour savoir quelle oeuvre doit être notée en dessous de 10 : pour cela, elle doit recevoir moins de la moitié des voix. Je demande donc : "Qui veut que le dessin classé second ait plus de 10 ? ... Qui veut que le dessin classé 3ème ait plus de 10 ?... et ainsi de suite, jusqu'à ce que nous trouvions la barre. Tous les dessins situés en dessous auront moins de 10, mais il arrive qu'il n'y en ait aucun. Enfin, les notes sont déterminées de manière régressive (là c'est moi qui annonce) et les résultats inscrits sur notre carnet de correspondance. Nous connaissons le dessin, son auteur et sa note.

La dernière phase consiste en une critique orale des dessins. Chacun donne son avis, justifie son classement (surtout la première et la dernière place), propose des améliorations au dessin, conseille l'auteur dans son choix de couleur... Tout ceci s'effectue tant sur le plan des points positifs que des négatifs. L'ensemble de la séance dure environ trois quarts d'heure avec des élèves rodés.

II - POESIE

Pour une période équivalente à celle octroyée au dessin géométrique (un mois environ), chaque enfant doit mener à bien un projet en poésie. En début d'année, nous avons dressé en commun, grâce à un brainstorming, une liste indicative de ce que chacun pouvait accomplir. L'élève choisit un texte d'auteur dans un fichier prévu à cet effet et se l'approprie : dessin, graphisme, BD., lecture et enregistrement, texte d'imitation, mime, etc... ou invente son propre poème. Puis, il détermine avec précision son projet (reprenant les exemples ci-dessus) sur une fiche qui sera insérée dans son classeur

Poésie

Date :
J'ai choisi : (numéro + titre)
Je vais faire : (libellé du projet)
Je travaillerai avec : (nom du ou des coéquipiers)

Les travaux achevés, chaque groupe ou enfant seul doit présenter son oeuvre à tous : - lecture du texte
- annonce du projet prévu
- présentation du produit fini.

Avant de commencer la séance, j'annonce sur combien on va noter, en général soit 5, soit 6 soit 7. L'objectif étant d'obtenir une note sur 20, je propose un nombre tel que son produit par le nombre "d'évaluateurs" soit multiple de 20 : si nous sommes 16, je choisirai 5 : $5 \times 16 = 80$, en divisant par 4, j'obtiens un résultat sur 20.

Nous dressons une liste indicative en commun :

- 0 veut dire : rien n'a été fait
- 1 veut dire : aucun respect du projet
- 2 veut dire : projet respecté mais travail bâclé
- etc...

Cela évite trop de subjectivité et permet de comprendre mieux comment on peut évaluer. En même temps, les enfants se mettent dans la peau d'un "évaluateur".

Puis, tous présentent leurs travaux et chacun note au fur et à mesure sur son cahier. Quand tout le monde a montré son oeuvre, nous prenons le temps de vérifier notre évaluation, pour voir si les premiers n'ont pas été sous ou sur-notés, pour voir si nos résultats correspondent bien aux critères...

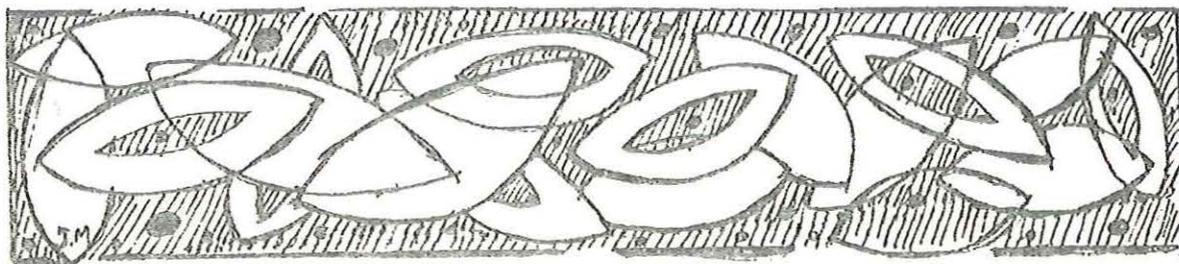
Je demande les résultats, nous effectuons la somme (en commun ou moi seul), puis la division ramenant le total à une note sur 20. Au fur et à mesure chacun peut justifier sa note. Chacun peut demander à un évaluateur d'explicitier sa note. Ceci nous permet d'éviter les "notes à la tête du client".

Enfin, nous inscrivons nos résultats sur notre carnet de correspondance. La séance dure environ une heure. Elle devient de plus en plus longue avec des enfants rodés car ils vérifient leurs notes et les justifient quasiment toujours.

COMMENTAIRES

Avantages ? Inconvénients ? à vous de reprendre les 4 principes que je souhaiterais intégrer dans ces techniques. De réfléchir à l'adéquation entre théorie et pratique et de me répondre, par le canal de CHANTIERS ou directement, et surtout pour proposer d'autres techniques. Car, si l'évaluation est une mode dans le discours "pédagogue contemporain", dans la pratique... Hum, hum... Et je reste poli !

Serge JAQUET
6ème - 5ème E.R.E.A.
73200 - ALBERTVILLE



DISCUSSION					AUTOUR	DU	JOURNAL	DES ENFANTS	
								Sophie KUEHM	

Ce jeudi matin, Siham nous fait un compte-rendu d'un article qu'elle a lu dans le Journal des Enfants : "Les dangers de la télévision". Après le compte-rendu, elle mène une discussion passionnée dans la classe (j'en cite les passages qui me paraissent importants) :

Siham : Il faudrait trouver des choses intéressantes à dire aux gens pour remplacer la télé.

Yannick : Ca fait mal aux yeux... faut pas s'approcher, moi je me mets dans un fauteuil, pas devant.

Séverine : Je pleure si je regarde beaucoup.

Siham : Les gens passent des films qui coûtent moins cher... il vaudrait mieux pas les passer s'ils sont pas bons. Les enfants aiment bien ça, les dessins animés, eux, ils savent pas que ça peut leur faire du mal !
Comment il faudrait faire ? Je dirais qu'il devrait donner "un ordre" pour que ces films soient pas mis à la télé.
L'enfant fait ses devoirs, il regarde le film... le lendemain, il va se rappeler du film et pas de ses devoirs !

Kathleen : Les films qui sont pas bien... les enfants, ils ont qu'à pas les regarder... Les mamans, elles doivent dire ce que les enfants peuvent voir !

Siham ; Maintenant, c'est trop tard... le gosse américain, il a déjà regardé les publicités et les meurtres. Il aurait fallu penser avant !
Ils pensent pas aux enfants qui auront des difficultés dans leur vie !

Ismaïl : Moi, la télé, elle m' énerve pas... j'ai l'habitude !

Siham : Je pose une question. Je sais bien que c'est pas vous qui répondrez... vous pouvez pas. Pourquoi ils disent pas avant les dangers des films ?

Sandrine : Mon petit frère, il aime bien regarder les films et les dessins animés... quand ça finit tard, on va se coucher, on parle pas et la nuit j'entends mon petit frère qui rêve... C'est trop tard, on ne fait rien.

Frédérique : Il faudrait parler.

Siham : Les gens n'achètent pas tous les journaux de la télé pour lire... Les docteurs, ils devraient se présenter dans la télé et prévenir les gens, avant les films, au journal de 20 heures par exemple ! Y'a plein de gens qui regardent le journal de 20 heures.

Frédérique : Il faudrait en parler avec le directeur de la télé... si tous les enfants le disaient, ils pourraient changer les programmes.

Siham : Maintenant, je dirais d'abord quelque chose : je voudrais le lire à tous les enfants de l'école, l'article sur les dangers de la télé... et demander ce qu'ils en pensent ?

On décide de faire ce que propose Siham... On photocopiera l'article, ou on le fera passer dans les 5 autres classes de l'école en demandant aux enfants et aux maîtres s'ils veulent bien en discuter et nous donner leur avis et leurs propositions...

Nous, la classe de Perf., nous en ferons la synthèse que nous communiquerons à tous et même, nous la lirons au Conseil d'Ecole.

Et, dans le car qui nous conduit à la piscine, l'après-midi, la discussion se poursuit entre Ismaïl, Yannick et Raphaël et se conclut par :

- "Mais quand même, on aime bien regarder Bioman, Cosmocot, et Cobra !"

Sophie KUEHM

Dans le Journal des Enfants, nous avons lu cet article :

LES DANGERS DE LA TELEVISION

Les enfants regardent de plus en plus la télévision. Les émissions sont souvent très violentes. Les spécialistes disent que la télé a un effet nocif (dangereux) sur les enfants. A force de voir des bagarres, des meurtres... les enfants deviennent agressifs (méchants).

Le Centre International de l'Enfant (CIE) a réuni à Paris les spécialistes pour voir comment les parents et les éducateurs peuvent diminuer les mauvais effets de la télé sur les enfants. Il y a de quoi se poser la question lorsqu'on sait qu'un enfant américain passe 4 à 5 heures par jour devant la télé.

Il voit 20.000 spots publicitaires par an. Arrivé à l'âge adulte, il aura vu 18.000 meurtres !

En France, les dessins animés japonais comme "Goldorak" par exemple, ont beaucoup de succès. Or, ces dessins animés sont très violents, mais la télé en passe souvent parce qu'ils ne sont pas chers.

Pour aider les enfants, le mieux est que les parents leur apprennent à regarder la télé, en choisissant des émissions intéressantes plutôt que violentes. Il faut aussi discuter des émissions après les avoir vues.

Enfin, pendant qu'on regarde la télé, on ne lit pas, on ne discute pas, on ne joue pas. Bref, on ne fait rien et c'est bien dommage.

"Le Journal des enfants" 21.01.88

Il faudrait trouver des choses intéressantes à dire aux gens pour remplacer les films ou les dessins animés violents, ça fait mal aux yeux.

A la télé, on passe des films violents parce que ça coûte moins cher. Les enfants les aiment, ils ne savent pas que ça peut leur faire du mal. Ils les regardent le soir et, le lendemain, ils se rappellent du film et pas de leurs devoirs.

Les parents doivent dire ce que les enfants peuvent voir. En passant ces films, ils ne pensent pas aux enfants qui auront des difficultés dans leur vie à cause d'eux. On regarde la télévision le soir, alors on va se coucher tout de suite et on n'en parle pas, et la nuit on en rêve.

Il faudrait lire dans les journaux pour savoir si les enfants peuvent regarder un film... et pourtant, on aime bien regarder Cobra, Bioman et Goldorak...

Classe de Perfectionnement

Au C.P.

Il faut regarder des émissions sur les animaux, la nature. Mais, on peut faire bien d'autres choses : du sport, des jeux, de la lecture. Ainsi nous serons actifs et détendus ensuite.

Au CE. 1

Je pense que la télévision abîme les yeux. On oublie de rendre des services. Dès qu'il y a un bébé (il doit apprendre à parler) si les parents sont devant la télévision, ils ne parlent pas, alors le bébé n'apprend pas bien à parler. Quand on regarde des films "d'horreur" les enfants se sentent obligés de faire pareil. Si on regarde une émission bien (ex. dessins animés) le repas refroidit dans l'assiette. "La vie des animaux" souvent ça ne les intéresse pas ! Ils préfèrent "Goldorak".

Au CE. 2

La lumière de la télé nous fatigue les yeux, surtout dans l'obscurité. Les films de violence et de guerre peuvent donner des idées aux enfants. Souvent on fait des cauchemars après avoir vu un film d'épouvante. Beaucoup de films devraient être interdits aux enfants, mais les parents ne disent rien. En regardant la télé, on oublie tout : de ranger ses affaires, d'aider maman, de jouer avec ses frères, de faire ses devoirs, etc... On devient paresseux si on prend l'habitude de regarder trop la télévision.

Au CM. 1

Je trouve qu'il faudrait annuler les films violents et aussi certains dessins et faire passer des films gentils et comprenant : des dessins animés, des films amusants et des repartages. C'est un peu la faute des parents, car c'est eux qui nous autorisent à regarder des films de meurtres. Les enfants acceptent et ils ont envie de se battre car ils se croient forts, mais ils ont tort. Il faudrait faire des films qui expliquent les fausses cascades et les faux meurtres. Au lieu de regarder la télé, il vaut mieux jouer avec ses frères, ses sœurs ou avec ses amis. Ils y a des films violents, mais certaines émissions sont éducatives. Il faudrait mettre les films violents à la fin de la nuit et des films intéressants la veille des jours où on n'a pas classe.

Au CM. 2

Pour la télé :

- il y a des informations.
- Ça occupe les enfants qui ne savent pas quoi faire.

Contre la télé :

- on peut vouloir imiter ce qu'on voit à la télé.
- les émissions sont parfois trop violentes, mais, il faut de l'action et de la violence pour intéresser les gens. trop de pub.

Ils y a des films intéressants, comme "Les Mousquetaires" qui associent l'humour, la violence et le comique. Les parents doivent contrôler ce qu'on regarde. La télé devrait être un moment de repos après une journée de travail.

LA	PRESSE	ECRITE,	TOUJOURS	LA	PRESSE...
de la "gazette scolaire"...					
aux magazines de jeunes					
					M.N. FROIDURE

"MOINS D'ECRITS VAINS... PLUS D'ECRIVAINS !" tel était le thème abordé dans le dernier dossier de "CHANTIERS" (cf. le n° de nov/déc. 1988). Publier un journal scolaire permet à coup sûr de placer les enfants et les adolescents dans une situation effective de communication, mais certains parents, voire même certains enseignants, s'inquiètent un peu de voir les élèves s'adonner à une telle activité pendant leurs heures de cours.

En effet, n'y a-t'il pas autre chose à faire ! Ne vaudrait-il pas mieux revenir aux "bonnes vieilles méthodes", celles qui ont déjà fait leurs preuves ?

Pourtant, si étrange que cela puisse paraître l'idée d'introduire l'imprimerie dans l'enseignement est loin d'être novatrice. En effet, le roi Louis XV a lui-même appris à lire en imprimant !

* Dans son dernier ouvrage "Journaux scolaires et lycéens", Jacques GONNET - Directeur du CLEMI au Ministère de l'Education nationale - répond à ces objections. Mieux encore, il nous fait découvrir et parcourir les journaux d'hier, comme "Les Droits de la Jeunesse" (1882) puis les périodiques d'aujourd'hui, comme "La Loupe", "Cairn", "L'Allumette"... L'auteur oriente son analyse autour de 3 thèmes. En premier lieu, il relate l' "histoire d'une conquête": "l'imprimerie du Cabinet du Roy" (1718), Paul ROBIN, John DEWEY, Janus KORCZAK, Ovide DECROLY, Célestin FREINET. Jacques GONNET examine ensuite les projets et les réalisations des journaux lycéens à partir de la lecture critique de quelques éditoriaux et articles. Enfin, dans le dernier chapitre, il s'adresse plus particulièrement aux parents, aux enseignants parce que le journal est un instrument de dialogue utilisé par les jeunes désireux de nous interpellier en lançant parfois même ces "cris" qui dérangent. Ce livre intéressera bien entendu les adeptes du journal scolaire, mais il devra surtout être proposé aux adultes perplexes afin qu'ils deviennent les partenaires des projets de demain.

GONNET, Jacques. - "Journaux scolaires et Lycéens"...
Paris : Retz, 1988. - 139 p. (95 F).

* Parallèlement, le CLEMI, Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens d'Information vient de publier la traduction de "La Gazette scolaire" de Janus KORCZAK. On ne peut que se réjouir de disposer dorénavant de ce très beau texte rédigé en polonais dès 1921 par ce médecin écrivain éducateur. Exemplaire unique, la Gazette est écrite à la main avec la même minutie que les copistes et enlumineurs du Moyen-Age. De ce fait, le projet diffère quelque peu de celui proposé ultérieurement par FREINET qui choisira délibérément l'imprimerie, un outil professionnel. Toutefois, les nombreux conseils préconisés par ce pédagogue polonais restent toujours d'actualité et méritent

toute notre attention. En effet, KORCZAK aborde le processus de fabrication de la gazette dans sa globalité (la composition du Comité de rédaction, les réunions, le choix des rubriques, la périodicité, l'organisation de la maquette) sans omettre de mettre en avant l'intérêt d'une telle entreprise puisqu'elle favorise notamment l'initiation à la démocratie, la prise de responsabilités diverses. La lecture de ces quelques pages laisse surtout transparaître un très grand respect pour la jeunesse. Cette brochure donne déjà l'état d'esprit d'un chef d'oeuvre "Le Droit de l'enfant au respect", véritable charte des droits de l'enfant éditée en 1929 !

KORCZAK, Janus.- "La gazette scolaire".- Paris : CLEMI, 1988.
(35 F. au CLEMI, 391, rue de Vaugirard, 75015 Paris).

- * De la presse produite par les jeunes à la presse des jeunes ("Pomme d'Api", "Diabolo", "Spirou", "La Hulotte", "Sciences et Vie junior"...), il n'y a qu'un pas. En effet, ces apprentis journalistes sont aussi des lecteurs assidus. Les enfants et les adolescents d'aujourd'hui disposent d'un grand choix de magazines diffusés le plus souvent par abonnements. On a même vu naître ces dernières années, des publications destinées aux bambins de 18 à 36 mois. Désormais, les bébés lisent "Popi", "Koko", "Nino"... pendant leurs trajets en poussette !
Mais, comment se repérer ? Comment choisir ? Quels critères retenir ? Jean AGNES, Fernande LANDA, Dominique SERRÏN ont rencontré et interviewé les principaux rédacteurs de la "Presse des jeunes" afin de nous permettre de mieux apprécier la variété des formules, du langage, la multiplicité des projets éducatifs. En annexe, 20 fiches d'identité "constituent un outil de repérage et non un catalogue". On peut toutefois regretter l'absence d'illustrations. On reste donc un peu sur sa faim... à moins de se précipiter immédiatement à la maison de la presse !

 - * Enfin, rappelons- pour mémoire - qu'Alain FOURMENT, journaliste au "Monde" a publié quelques mois auparavant une "Histoire de la presse des jeunes et des journaux d'enfants : 1768-1988" (avec 82 illustrations). Il met ainsi à la disposition du grand public le résultat de ses travaux universitaires. Ouvrage de référence (tableau mentionnant les chiffres de tirage de périodiques publiés de 1925 à 1985, liste chronologique des journaux d'enfants, index des journaux cités...) ce volume de la collection "La mémoire des marbres", permet notamment de renouer avec les héros et les personnages du "bon vieux temps".
-
- AGNES, Jean, LANDA Fernandé, SERRÏN, Dominique.- "La Presse des jeunes". = Paris : Syros-Alternatives, 1988.- 127 p. - (L'école des parents") (39 F).
- FOURMENT, Alain.- "Histoire de la presse des jeunes et des journaux d'enfants : 1768-1988".- Paris : Eole, 1987.- 438 p. - (La mémoire des marbres). (150 F).
- * "Nul n'est censé ignorer la loi !" Pourtant force est de constater que nous méconnaissons le plus souvent les textes juridiques en vigueur. A l'aide d'exemples concrets, Michel FRIEDMAN qui n'est pas juriste mais praticien, nous propose une réflexion sur les "Libertés et responsabilités des journalistes et des auteurs" : de la collecte de l'information (recherches documentaires, interviews, photographies...) à la publication. Son objectif est de nous faire acquérir "le bon sens juridique" qui, précise-t'il, contredit le sens commun. Peut-être souhaitez-vous ensuite en savoir plus ? Vous vous reporterez avec profit aux annexes de ce petit guide pratique. La bibliographie

mentionne "les grands classiques" du droit de l'information. Quant au carnet d'adresses, il vous sera très utile si vous devenez à votre tour auteur ou directeur de publication d'un journal scolaire ou d'un simple bulletin d'association de parents d'élèves...

FRIEDMAN, Michel - "Libertés et responsabilités des journalistes et des auteurs".
Paris : C.F.P.J., 1988 - 77 p. (50 F).



Vie et Activités de la Commission E.S de l'ICEM

CIRCUITS DE TRAVAIL et d'ECHANGES:
Circuit PSYCOOP - AN 3.

Il est encore temps de s'inscrire pour les recherches de l'année, recherches portant sur le corps.

RAPPEL de notre plan de travail:

- Jusqu'aux congés de Noël: observer la voix et le regard
(référence: "L'ombilic et la voix " Denis VASSE)

- Pour fin Février:

- Attitudes, gestes, déplacements...
- Vêtements (lire "MOI PEAU " Didier ANZIEU)
- Occupation et structuration de l'espace (classe-école)

- Pour fin Avril: Rapport à la loi- Rapport de forces: corps à corps ?
Rapport au savoir
Mixité-Sexualité- Amour-Séduction

En Juin, nous ferons le bilan de notre recherche.

Pour le circuit PSYchanalyse et pédagogie Coopé,

Anne-Marie DJEGHMOUM	ou	ECOLE JEAN MACE
34 rue Anatole France		Classe Adapt Spé
69800 SAINT-PRIEST		69500- BRON

REUNIONS de SYNTHESES et de COORDINATION pour les personnels de l'AIS

Nous publions ci-dessous un extrait d'une circulaire du 19 Avril 1974 (N° 71-148) avec l'appel à témoignages suivant:

- Qui travaille dans le sens de cette circulaire?
- Qui la met en application? Comment?
- Travail effectué? Difficultés rencontrées?

Réponses à Patrick ROBO
24 rue Voltaire
34500 BEZIERS

Extraits de la circulaire sus-nommée:

<p>A. Classes et établissements pré-élémentaires et élémentaires</p> <p>Les instituteurs spécialisés exerçant leurs activités dans les classes d'enseignement spécial doivent consacrer, aux réunions de coordination et de synthèse, <u>une heure hebdomadaire.</u></p> <p>Les instituteurs spécialisés exerçant dans les sections et classes d'adaptation et dans les classes d'éducation spéciale recevant des enfants qui présentent des troubles du comportement ou de la conduite doivent consacrer deux heures à la coordination et à la synthèse.</p> <p>Les heures consacrées à la coordination et à la synthèse sont, sous réserve des dispositions du chapitre II b, incluses dans l'obligation hebdomadaire de service.</p>	<p>b. La tenue des réunions de synthèse ne peut autoriser en aucun cas la réduction des heures d'enseignement dispensé aux élèves de ces classes et établissements.</p> <p>Pendant le temps consacré par le maître de leur classe à ces réunions, les élèves seront regroupés avec ceux d'une ou plusieurs autres classes pour participer avec eux à des activités d'éducation physique ou d'éveil correspondant à leur niveau. Il appartient au directeur d'école de prendre toutes dispositions à cet égard.</p>
--	--

les outils publiés par les P.E.M.F.

BICENTENAIRE DE LA REVOLUTION FRANCAISE

DANS LA COLLECTION B.T.J.

BT n° 315 A LA BASTILLE... LE 14 JUILLET 1789

(paru)

Citadelle militaire, puis prison d'Etat, la Bastille était devenue en 1789 un bâtiment dont l'entretien coûtait cher: sa démolition était envisagée.

Malgré tout, elle restait le symbole de la toute-puissance du roi: le 14 juillet 1789, en attaquant la Bastille, le peuple de Paris a osé s'attaquer au pouvoir du roi. La capitulation de la forteresse prit valeur de victoire de la liberté sur tous les abus de justice dont le peuple était victime.

BTJ n° LES SYMBOLES DE LA REPUBLIQUE

(à paraître en avril/mai 1989)

DANS LA COLLECTION B.T.

BT n° 993 VIVRE A PARIS A LA VEILLE DE LA REVOLUTION FRANCAISE

(paru)

C'est un exemple d'utilisation d'un témoignage direct, celui d'un bourgeois, Louis-Sébastien Mercier, qui dresse le tableau de Paris tel qu'il le vit. Le reportage privilégie le regard de l'auteur car en plus des informations qu'il nous apporte sur la ville, il traduit les préoccupations du moment.

Ce tableau permet de souligner:

- la vie quotidienne de chaque catégorie de population
- les transformations que connaît Paris dans les dix dernières années précédant la Révolution
- l'inquiétude des bourgeois devant une masse misérable

BT n° 998 LES CAHIERS DE DOLEANCES. Mars 1789, "les Français ont la parole"

(paru)

La monarchie de Louis XVI, incapable de résoudre la crise que connaît la France, convoque les Etats Généraux. En préparation à cette réunion, chacun est appelé à rédiger ses doléances. Quelque 60.000 cahiers dressent un vaste tableau de la fin de l'Ancien Régime.

Cette BT s'efforce de souligner:

- l'évolution des mentalités mais aussi les résistances aux changements de chacun des trois ordres de la société
- la grande diversité des groupes sociaux qui revendiqueront un peu plus tard le nom de Nation
- l'hétérogénéité des provinces qui forment une monarchie mais pas encore un Etat.

BT n° 1000 LIBERTE, EGALITE, FRATERNITE, les conquêtes de la Révolution française de 1789

(paru)

Cette devise a été proclamée pour la première fois officiellement dans le préambule de la Constitution française de 1848.

Liberté, Egalité, Fraternité: ce sont les principes fondamentaux de notre société. Reconnus par tous aujourd'hui, ils ont été affirmés pendant la Révolution française de 1789.

A partir d'estampes et de tableaux qui symbolisent des faits et des

.../...

événements de cette époque révolutionnaire, cette BT essaie d'expliquer:

- comment la Révolution française de 1789 a profondément transformé la société française;
- comment elle a jeté les bases de notre démocratie et des démocraties en général en proclamant la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789.

DANS LA COLLECTION B.T.2

BT2 n° 210 REVOLUTION FRANCAISE ET BOURGEOISIE: L'AMBITION

(paru)

Cette étude (BT2 n°210 et n°211) met l'accent sur un lieu: la région du Dauphiné, et un personnage: Claude Perier. A travers eux, l'auteur nous fait revivre la Révolution française de 1789 à 1799.

Ce reportage (BT2 n°210) situe les difficultés ou les privilèges, les conditions de vie des diverses couches de la société. Il montre la montée des mécontentements et des espoirs des uns et des autres, notamment de la classe bourgeoise.

BT2 n° 211 REVOLUTION FRANCAISE ET BOURGEOISIE: LA PRISE DU POUVOIR

(paru)

Ce reportage commence aux grandes journées révolutionnaires de 1789 et confirme la progressive prise du pouvoir par la classe bourgeoise dominante.

La dynastie des Perier s'installe dans la banque, l'industrie et la grande administration.

DANS LA COLLECTION B.T.SONORE (LIVRE-CASSETTE DOCUMENTAIRE)

Livre-cassette

n° 2

LA REVOLUTION FRANCAISE ET L'ENFANT

(paru)

Louis XVII apprenant les droits de l'homme et prenant le sceptre, l'enfant du peuple prêtant serment lors d'une fête patriotique, sont l'avenir, porteurs des espoirs de la nation.

Graveurs et peintres les ont placés au côté des adultes sur les estampes qui racontent les principaux événements de la Révolution et la vie privée de cette époque.

Des jeunes d'aujourd'hui ont rencontré Annie Duprat et Claude Langlois qui les aident à lire une vingtaine de documents, témoignages de cette période, et à comprendre la richesse de leur signification symbolique.

DANS LA COLLECTION "PÉRISCOPE"

PERISCOPE UN SIECLE DE REVOLUTION: 1788-1875

n°25

(à paraître en juin 1989)

A travers cet album on suit la conquête du pouvoir par le tiers état, de la crise économique de 1788 à l'avènement de la IIIe République. Il privilégie l'étude des formes de gouvernements, la Révolution étant alors implicitement définie comme un changement définitif de régime qui a mis un siècle à se produire: le passage de la royauté absolue à la République.

ces documents sont disponibles
aux "PUBLICATIONS DE L'ECOLE MODERNE FRANCAISE"

P.E.M.F. B.P. 109
06322 CANNES LA BOCCA CEDEX

vient de paraître aux P.E.M.F.

fac-similé de la page 2
de la brochure "Pourquoi? Comment? LE TEXTE LIBRE"

Objectifs d'éducation — Objectifs d'instruction

APPROPRIATION DE VALEURS ET CONQUÊTES DE SAVOIR-ÊTRE

- autonomie
- sens critique
- responsabilité
- créativité
- coopération
- sensibilité esthétique et de liberté
- goût de la communication
- respect des personnes et de leurs différences.

APPROPRIATION DE SAVOIRS ET DE SAVOIR-FAIRE

- construction d'une stratégie d'écriture personnalisée (capacité narrative et créative)
- maîtrise de la langue écrite (maîtrise syntaxique, sémantique et orthographique)
- accession au fonctionnement des différents types de discours (récits, écrits poétiques, dialogues théâtraux...)

Texte libre

Objectifs d'épanouissement

SANTÉ MENTALE

- confiance en soi
- équilibre émotionnel
- plaisir de produire, de s'exprimer, de créer
- plaisir d'apprendre, de comprendre
- dynamisme et initiative
- plaisir de communiquer, de confronter, d'échanger.

dans la collection
des POURQUOI-COMMENT DE L'ÉCOLE MODERNE
PÉDAGOGIE FREINET

POURQUOI ? COMMENT ?

LE TEXTE LIBRE

une brochure de 96 pages
format 16,5 x 24

parution octobre 1988
aux P.E.M.F.

Par
Denis Roycourt et
Roger Cruzet

Repu de Presse

L'école des Parents n°1 de janvier 89

"Au travail les bébés !" par Alice Holleaux, psychologue : un article incisif sur les dangers de la précocité des apprentissages : il ne manquerait plus que le bébé devienne un "élève" après être devenu une "personne" :

La violence en éducation vient souvent de la précocité excessive d'un apprentissage qui aurait été banal et non violent s'il avait été plus tardif : ainsi, tenter de dresser un nourrisson à régler trop tôt ses heures de repas, de sommeil ou à être propre trop tôt, c'est être avec lui extrêmement violent, même si cet enfant reste souriant et bien portant, c'est en tout cas ce que montre la clinique.

Et l'on peut se poser la question de savoir si profiter trop tôt de ses compétences pour anticiper les apprentissages n'est pas une violence de la même nature.

Et l'enfant n'apprend-il pas beaucoup et n'assimile-t-il pas beaucoup en rêvant et en jouant ?

Notre société est passée d'une ère de libre expression pour épanouir l'enfant à une ère d'exercice permanent de ses aptitudes pour gagner du temps ou ne pas en perdre. Tous les parents n'étaient pas à l'aise à l'époque de la libre expression, tous ne le sont pas dans cette période d'apprentissage permanent. Mais il est difficile de s'autoriser une certaine liberté par rapport à la norme éducative du moment.

Viendra-t-il le jour où les futures mères passeront leur grossesse à écouter des cours d'informatique ou des leçons de chinois pour aider leur bébé à devenir le "gagneur" des années futures? Il sera temps alors de se demander si l'embryon n'est pas aussi un élève.

"Alcool, le prix à payer", dossier avec une liste très complète de documents et d'adresses d'associations.

"Si vraiment tu m'aimais..." de J. Salomé et S. Galland, montre différentes manières d'exercer entre membres d'une même famille un véritable terrorisme relationnel.

A quand un article indiquant le terrorisme relationnel enseignant ? Il y aurait pour sûr beaucoup de choses à dire...

Le Groupe Familial n°122 de Janvier-Mars 89

"Petite enfance : de la garde à l'accueil"

Ce dossier montre les initiatives existantes, le mûrissement des adultes plus concernés par l'enfance, et donc les lentes transformations d'un système de garde en système d'accueil.

On y parle peu de l'accueil précoce en maternelle, dont les dangers éventuels sont dénoncés dans

Enfant d'abord n°128 de janvier 89

dans un "point de vue" d'Yvonne Quilès : "En rang les bébés de deux ans" :

Extraits :

La scolarisation précoce et systématique des enfants de deux ans est à nouveau à l'ordre du jour. (...) On va donc commencer la préscolarisation des enfants de deux ans dans les zones que l'on appelle "les moins favorisées". (...) Pour bien intentionnée et apparemment "égalisatrice" qu'elle soit, cette approche uniquement "sociale" est réductrice. (...) La crèche, conçue au départ pour accueillir les enfants dont les mères travaillaient après la Libération (essentiellement ouvrières et employées) n'accueille plus aujourd'hui que des enfants de parents relativement aisés (cadres, professions libérales). Ce n'est pas spécialement pour ces enfants-là que l'on réclame la scolarisation à deux ans. (...)

Dans le budget national, l'accueil du bébé représente la part congrue, alors qu'elle devrait être prioritaire. C'est dans cette priorité que réside la source d'une égalité

té, sinon véritable, du moins acceptable. (...)

Ce que nous redoutons, c'est que la préscolarisation systématique fasse abstraction de ce que nous avons tant de mal à nous rentrer dans la tête : aucun bébé ne ressemble à un autre bébé. Ce que nous redoutons, c'est que la préscolarisation systématique soit prétexte à écarter définitivement les bébés de familles modestes d'une bonne crèche. Ce que nous redoutons, c'est que l'apprentissage de plus en plus précoce et à "marche forcée" de l'écriture, de la lecture, au détriment d'autres modes d'expression moins "scolaires" mais riches et multiples, marginalise des milliers de bébés dont l'origine, la couleur, la culture ne "sont pas au carré". (...)

Si les crèches sont toutes bonnes et gratuites, si les maternelles, en dehors de leur gratuité, savent - à des âges variables - prendre le relais, on pourra peut-être commencer à parler "d'égalité des chances". En attendant, il faut commencer à apprendre ceci : à petits bébés, grands moyens et grandes ambitions.

Animation et Education présente dans son bimestriel n°87 d'octobre-novembre-décembre 88, un dossier sur "la télématique à coeur ouvert".

La Vie n°2264 du 19 au 25 janvier 89

se demande "Enseignants, qui êtes-vous ?" et présente des témoignages, des sondages et des points de vue.

Créations n°42 de janvier-février 89

met en page notre poète Eric Debarbieux : "Fêlures". E. Debarbieux. Labry. 26160. Le Poet Laval.

Les cahiers pédagogiques qui publient chaque mois un numéro à thème, ont consacré le 270 de janvier 89 à "philosopher" et le 271 de février 89 à "orienter à la voix active".

Un numéro spécial, important dossier intitulé "lectures" est paru à l'occasion d'un débat organisé par le CRAP à l'Ecole Normale de Paris et faisant intervenir Jean Foucambert, Gérard Chauveau et Claude David.

Vers l'éducation nouvelle n°429 de janvier 89

rapporte une interview de Jean-Claude Barbarant, du SNI-PEGC, à propos de "l'école de demain".

Le n°430 de février 89 présente le livre de Koller, Plisson et Zellweger paru chez Syros : "Nos droits d'enfants", vendu 130F port compris (P. Lespine. 10 Bd Barbès. 75018 Paris) et "Plaisir d'école, Decroly, une différence pédagogique" par l'Association des Amis de l'Ecole Decroly. 49 av. Daumesnil. 94160. Saint-Mandé.

Antoine Prost donne son point de vue sur "Quels enseignants pour l'an 2000 ?"

Le Monde de l'Education n° 156 de janvier 89

Inouï: Rocard parle !! Lisons-le :

L'accélération des techniques est telle que tout individu normalement constitué va changer quatre à cinq fois de métier dans son existence. Le plus souvent en changeant d'employeur. Pour rendre ces jeunes, garçons et filles, capables de résister à une existence aussi changeante, faire qu'ils aient du caractère, et soient aptes à être mobiles, à découvrir, il faut insister sur le développement de la personnalité tout entière. C'est à dire veiller à ce que les transmissions du savoir soient accompagnées, mieux qu'elles ne l'ont été par le passé, d'éducation physique et sportive (le corps, cela compte) ainsi que d'éducation artistique et sensible. Il faut arriver à une modification des calendriers scolaires, des horaires scolaires, pour faire face à cette nécessité.

Il faut que nos jeunes "apprennent à apprendre" plus qu'ils n'apprennent des techniques, même si certaines techniques sont de bons supports.

Il faut évoluer lentement, injecter le changement de manière progressive, encourager

Les expériences innovantes, en faciliter la diffusion. Il faut aussi faire voyager les gens, introduire la mobilité dans le système -y compris pour les enseignants-. Je souhaite qu'une carrière normale d'enseignant s'accompagne de la quasi-obligation de passer deux ou trois ans à faire autre chose, dans l'entreprise, dans la fonction publique, carrément en dehors du système éducatif.

Quelles que soient leurs disciplines, nos enseignants transmettent une information sur la société. Mais le système éducatif reste un peu trop une bastille. Peu d'enseignants ont eu la responsabilité de commander des hommes, de faire fonctionner une organisation, avec toutes ses contraintes.

Je conviens que le bourrage des têtes ou des crânes n'est sûrement pas la bonne manière de faire. Je conviens que nos programmes sont trop chargés.

Je suis d'une méfiance profonde sur la capacité d'un système employant 1.200.000 permanents rémunérés à évoluer sous commandement unique et sur des consignes. Il faut donner au système éducatif des moyens d'évaluation. Il faut que ces moyens soient diversifiés. Pour que cette évaluation soit correctement faite, il faut qu'elle soit sans lien avec la notation, la hiérarchie, la discipline. Qu'elle soit une évaluation libre. Il faut aussi qu'elle ne soit pas faite par des gens qui ont dans la tête les déformations culturelles que le système porte avec lui : donc patiellement par des gens de l'extérieur. Il faut enfin que le fait de procéder à de telles évaluations n'inquiète pas le corps enseignant, mais qu'il sente celles-ci comme une aide.

L'équilibre (entre la marge d'autonomie des établissements, des professeurs et la responsabilité des autorités centrales) s'établira spontanément quand les enseignants, à tous les niveaux, auront pris goût à une marge d'autonomie plus grande.

Il faut mettre dans le système plus de mobilité, horizontale et verticale, interdisciplinaire, en promotion de carrières ou de grades. Il faut pouvoir passer du primaire au secondaire, du secondaire au supérieur plus facilement qu'aujourd'hui. Avec des concours, des vérifications de qualification, bien entendu, mais il faut en finir avec le blocage absolu.

Nous savons aujourd'hui -la médecine, la psychiatrie, les sciences de la pédagogie l'ont confirmé- que c'est dans la petite enfance que se jouent la sociabilité, la capacité de communiquer (notamment par le langage oral et par l'écrit), la capacité de conquérir des connaissances. Par conséquent, pour la qualité d'un système scolaire ce sont les enseignants mis en présence des enfants petits, dès la maternelle et l'école primaire, qui ont le rôle le plus décisif pour l'avenir des enfants.

"La crise du syndicalisme enseignant"

"Enquête : le niveau monte" .

Dans un précédent "repu de presse", je vous invitais à envoyer vos contributions sur "le niveau baisse" : vous aurez rectifié de vous-même...C'est grâce à vos envois que nous saurons si nous sommes en flux montant ou descendant !!!

Migrants-formation n°75 de décembre 88

est consacré aux "familles et l'école : du malentendu au dialogue"

Extrait de l'éditorial de Jean-Paul Tauvel, responsable du CNDP-Migrants :

Les quelques actions, expérimentales ou confirmées, qui sont présentées dans ce dossier viennent d'initiatives diverses : milieu associatif, équipes d'enseignants, organismes d'action sociale, et s'exercent selon des modalités variées : alphabétisation, soutien scolaire, animations de quartier...Mais elles ont toutes en commun de reposer sur une participation active des parents qui fait d'eux des partenaires véritables. Ce rapprochement entre deux pôles éducatifs essentiels est une entreprise difficile et de longue haleine, susceptible, comme toute action novatrice, de générer des effets pervers, tels que par exemple une surcharge de l'emploi du temps de l'enfant. Mais l'enjeu n'est pas mince, s'il s'agit de contribuer à éviter la constitution ou le développement d'une école "à deux vitesses".

Adrien Pittion-Rossillon



CHANTIERS abonnement 160,00f

SEPT 1988 à AOÛT 1989 . 12 N° . Environ 500 pages .
 à servir à (nom, prénom, adresse, code) :

Paiement
 à l'ordre de
 A.E.M.T.E.S.
 C.C.P. 915.85 U LILLE

Bulletin à renvoyer à :

J. et M. MERIC
 10 rue de Lyon
 33700 MÉRIGNAC

CHANTIERS

dans l'enseignement spécial

CHANTIERS est la revue mensuelle de la commission nationale Enseignement spécialisé de l'ICEM - pédagogie Freinet.

Douze numéros sont servis sur la durée de l'année scolaire et sont élaborés à partir des apports des lecteurs et des travailleurs des circuits d'échange, en fonction d'un projet d'édition.

CHANTIERS publie chaque mois des articles présentant des pratiques coopératives, des démarches d'apprentissage, des théorisations et des apports extérieurs, sous la forme de synthèses d'échanges ou d'écrits individuels.

Des informations générales, des échos sur les activités de la commission sont publiés régulièrement.

Cette revue est prise en charge coopérativement.

ARTICLES POUR CHANTIERS à envoyer à :

Michel LOICHOT
31, rue du Château
77100 NANTEUIL-LES-MEAUX

Animation pédagogique : Didier MUJICA.

Comité de rédaction : Michel FÈVRE - Michel LOICHOT - Adrien PITTION-ROSSILLON - Bruno SCHILLIGER.

Impression - Expédition : Valérie DEBARBIEUX.

Gestion du stock de dossiers : Bernard MISLIN.

Pour les autres adresses de responsables, reportez-vous aux articles et rubriques.



Directeur de la publication : D. VILBASSE - 35, rue Neuve - 59200 TOURCOING
Commission Paritaire des Papiers et Agences de Presse n° 58060
Imprimerie spéciale - A.E.M.T.E.S. : Labry - 26160 LE-POET-LAVAL