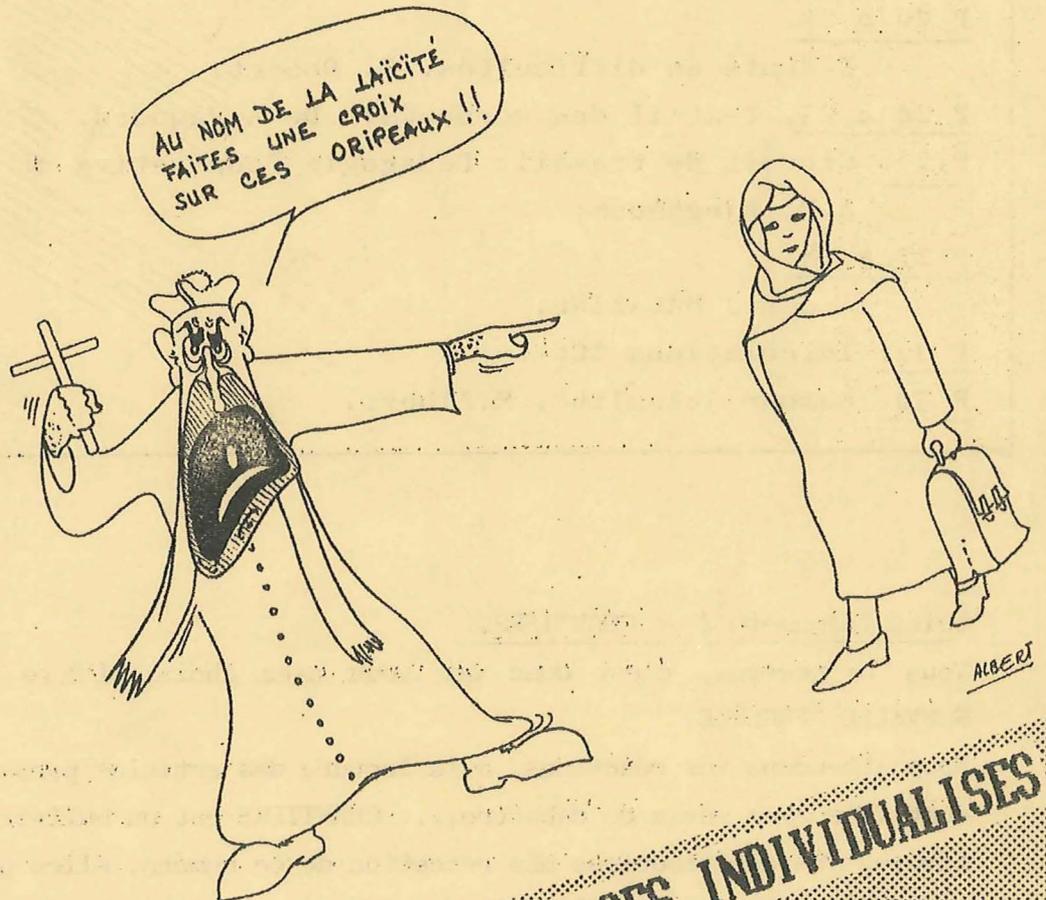


CHANTIERS

association école moderne des travailleurs
de l'enseignement spécial pédagogie freinet



163
DEC. 89

APPRENTISSAGES INDIVIDUALISÉS
ET COOPERATION
EVALUATIONS

DECEMBRE 1989.

S O M M A I R E

P 3. Appel en vue d'échanges sur l'EVALUATION. M Fèvre.

P 4. Dessin d'humour- Evaluations ... M. Albert.

P 5 à 6.

Evaluations: A propos de l'évaluation nationale. M Méric.

P 7 à 8.

Note de lecture: Dans le journal des psychologues. M Albert.

P 9 à 19.

Apprentissages individualisé et coopération. J.P. Boyer.

P 20 à 23.

Enfants en difficultés. G. Doucet.

P 24 à 25. Y-at'il des surdoués? De A. Jaquard.

P.26. Circuit de travail: Pédagogie Coopérative et Psychanalyse.

A.M. Djeghmoum;

P 27 à 28.

Aider J MAGAZINE.

P 29. Informations ICEM.

P 30. Humour Actualité. M. Albert.

voici le numéro 4 de CHANTIERS.

Vous le recevez, c'est donc que vous avez choisi d'être abonné à CHANTIERS NOUVELLE FORMULE.

Nous attendons vos réactions, à la lecture des articles parus, des questions dont vous avez envie de débattre, ... CHANTIERS est un bulletin d'échanges. Envoyez vos contributions dès réception de ce numéro, elles pourront être vite publiées.

A vous lire. Le comité de rédaction.

A P P E L en vue de travaux d'échanges SUR l'EVALUATION dans nos classes coopératives.

L'évaluation n'est certes pas une pratique nouvelle pour les praticiens de l'ICEM. Pas plus que les débats sur l'utilité ou non d'une évaluation fine des acquisitions des enfants, évaluation co-utilisée par les enseignants et les enfants.

Pas récents, non plus les recherches et discussions sur les outils et la gestion qu'ils impliquent: CEINTURES, ECHELLES, BREVETS, ...

Lorsque nous pensons EVALUATION, nous pensons souvent d'abord aux outils. Outils pour les enfants, pour les adultes (enseignants, parents...)

C'est sur ce premier point que je vous sollicite d'abord, en vue de la publication d'un DOSSIER qui serait une compilation d'outils utilisés dans nos classes. Cette compilation diffusée permettrait aux utilisateurs d'avoir des outils de références pour construire leurs propres outils, en fonction de leur contexte.

Nous avons déjà rassemblé un nombre important de documents utilisés dans diverses classes. Nous en sollicitons d'autres.

Ce DOSSIER présentera :

- Une variété d'outils : Ceintures, Brevets, Echelles, Fiches diverses...
- Dans différents contenus d'enseignements : lecture, français, maths ...oui. mais aussi en sport, piscine, chant, imprimerie, ateliers de maths, compositions...etc...
- dans différents lieux de travail, donc niveaux et contextes différents.

Nous envisageons aussi de joindre des outils d'évaluation d'un autre type, outils utilisés non pas sous forme d'un dossier complet, mais régulièrement en fonction d'activités: plan de travail, fiches de lecture de livres, fiches d'observations, Il nous faudra montrer aussi les nécessité d'outils spécifiques pour les enfants et d'autres pour les enseignants.

Pour enrichir encore ce dossier envoyez nous donc les outils que vous utilisez, en indiquant le lieu de travail, l'âge des enfants ainsi qu'une description du contexte. Il serait bien aussi de présenter brièvement les modalités d'utilisation, l'implication réelle des enfants, les réactions des parents...

ATTENTION... ce premier travail de publication ne saurait être suffisant. Ce dossier sera un excellent outil pour approfondir, échanger et mettre au clair nos pratiques d'évaluations. Un autre dossier, à plus long terme devrait voir le jour.

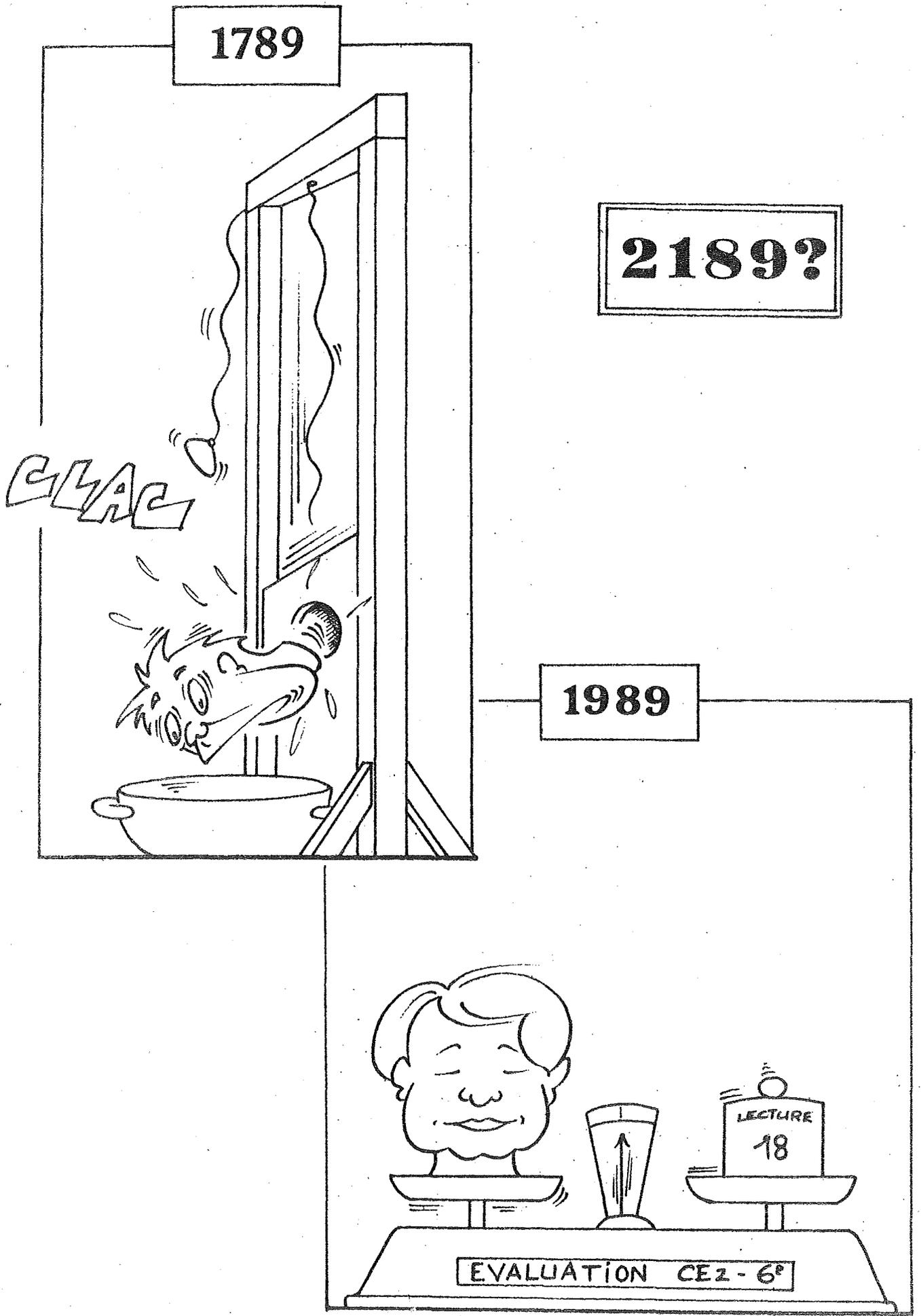
jour . Ce travail vous tente?

ENVOYEZ votre participation avant fin DECEMBRE 89

à Michel FEVRE 48 rue Camille Desmoulins. 94600 CHOISY le ROI.

Indiquez si vous désirez faire partie d'un circuit de travail sur ce thème. A suivre.

Evaluation et coopération



AUBERT

EVALUATIONS

Comme annoncé dans CHANTIERS 3, voici d'autres réactions à propos de l'évaluation. Ce débat suscité par les Evaluations en CE2 et 6ème, nous permet de faire le point sur nos pratiques et objectifs d'évaluations en classe coopérative. Le débat continue, ECRIVEZ à CHANTIERS.

Le Comité de Rédaction.

A PROPOS de L'EVALUATION NATIONALE ...

Monique Méric. (SES - Pessac)

J'ai attendu d'avoir non seulement fait passer les épreuves mais aussi de les avoir complètement corrigées et d'avoir rempli tous ces fameux tableaux, pour pouvoir en parler en connaissance de cause. Je ne parlerai que des épreuves de 6ème; ce sont les seules que je connais. J'ai tout fait passer à mes élèves de 6ème SEGPA (SES de l'an passé), français et maths.

CONTENU: Je trouve les items dans l'ensemble bien pensés et bien faits. Ce qui m'a plu surtout, c'est qu'ils font appel non à une accumulation de connaissances, bête et méchante, mais à la formation de l'intelligence de l'enfant à travers l'acquisition de connaissances au cours de ses diverses années de classe. Et cela me paraît essentiel. Je pense que des élèves enseignés en Pédagogie Freinet devraient bien réussir ces tests... Je ne partage pas l'avis de Didier Mujica (cf Ch 3), au point N° 2, une évaluation précise des petits français en français et maths est suffisante, car c'est bien à partir de ces deux matières de base qu'est déterminée la situation scolaire de l'enfant. C'est à partir de changements positifs dans ces deux axes qu'elle peut évoluer, car ces 2 bases-là entraînent tout le reste, non?

TEMPS: En classe cette évaluation a représenté 8 séquences de 35 minutes, environ, avec les consignes de passation et les conditions matérielles à réaliser pour que chacun soit le mieux possible.

Pour l'enseignant, après la classe et avec la classe à préparer et autres travaux des enfants à vérifier, ... le codage complet, le remplissage des tableaux A et B : ce sont 21 heures de travail supplémentaires gratuites, ... et fastidieuses, écoeurantes même.

A mon avis, dans un premier temps, s'il y a moyen d'être entendu, il faut déjà intervenir à ce niveau là. Il n'est pas acceptable de prendre un tel surcroît de travail à une période de l'année où chaque enseignant qui ne reste pas les deux pieds dans le même sabot est déjà fort pris pour organiser sa ou ses classes afin qu'elle ait le maximum de chances de bien marcher.

Le gouvernement prévoyant ces tests devrait prévoir en même temps leur correction, par un système de remontée et de redescende, au moins au niveau académique. Il y a assez de chômeurs. et de psychologues techniciens dont c'est la spécialité. Quand on entame une action, on va jusqu'au bout et on se contente pas de payer les technocrates au niveau de la réalisation, les imprimeurs au niveau de l'édition et les transporteurs au niveau de la dissémination. Pour ser-

vir éventuellement les enfants, le ministre commence par leur porter tort en rendant les enseignants indisponibles à la vie de la classe et en les mettant en boule !!!

RESULTATS: Ils me permettent, à moi, d'avoir un certain portrait de la classe. En français, le résultat obtenu correspond à 45 % du maximum possible, en Maths, à 46 %. Donc, les résultats sont cohérents et de plus cohérents avec le niveau attendu d'une SEGPA. Si j'observe les séries d'ITEMS, en Français, l'un est parfaitement nul: c'est conjugaison-accords ou morpho-syntaxe. ça fait mieux. Un autre est tout à fait nul pour la moitié de la classe et moyen pour l'autre, c'est compréhension.

En maths, deux items se détachent en donnant des résultats homogènement nuls pour la moitié de la classe et moyens ou bons pour l'autre moitié. Ce sont " Exploitation des données" et "démarches". On s'en serait douté. Ces deux moitiés de la classe avec des résultats si différents m'ont étonnée. J'ai poussé la curiosité un peu plus loin. Et bien, ceux qui ont réussi aussi bien en Maths qu'en Français, ce sont des gamins qui viennent de CM2, ceux qui ont les mauvais résultats, viennent de perfectionnement ou de CE2.

Je regarde de plus près: en observant les résultats individuel, il apparait que 4 enfants ont très bien réussi. Pas normal en SEGPA!!! Je vais alors consulter leurs dossiers.

Curieux: d'abord les Q.I. sont absents pour 2 de ces 4. Les deux autres ont respectivement 103 en verbal - 107 en performance et 107 en verbal - 110 en performance. Alors ?

Quelle idée se font donc les collègues du primaire du Collège pour empêcher de tels enfants d'y entrer? Quels rôles jouent donc nos collègues des CCSD et CCPE? Du haut de quel pouvoir, de quelle science se permet-on de changer peut-être complètement le sens de la vie d'un jeune à partir du jugement souvent erroné qu'on a de lui à travers l'image su'il donne dans une certaine classe.

Je pense que si la fameuse évaluation permet de mettre à jour quelques situations de ce style, elle aura déjà eu un but utile.

Les 4 gamins vont voir leur situation réexaminée par la Commission d'Orientation, en vue j'espère, d'une ré-orientation au collège.

Je n'aurais pas pu me permettre une telle investigation à partir ds tests que je faisais passer moi-même les années passées, car il n'y avait aucune comparaison possible avec les autres 6ème dites normales.

UTILISATION: Beaucoup de choses dépendent de nous:

- D'abord nous informerons bien sûr les enfants en fonction de ce qui est positif pour démarrer les apprentissages individualisés dans la classe.

- Et nous adopterons la même démarche pour les parents car c'est bien nous qui allons les recevoir...

Comment feront les autres? Je crains que pour nombre de collègues cela ne reste lettre morte jusqu'aux prochains "ordres"?

Cependant, si pour une bonne part des collègues en primaire et au collège cette évaluation nationale est l'occasion de prendre conscience de l'hétérogénéité normale, non seulement entre enfants, mais au niveau d'une même personne, je trouve que ce sera une action positive. C'est sans doute une étape nécessaire vers l'individualisation donc vers un domaine où le Mouvement a largement de l'avance. Un virage à ne pas manquer ?

On pourrait envisager un bilan avec les maîtres des classes précédentes, sans jugement de valeur, simplement pour avancer dans l'intérêt des enfants. Et puis ne faudrait-il pas que l'évaluation soit généralisée à chaque classe?

J'espère aussi qu'un des objectifs des tests au vu des résultats, sera de mieux adapter les programmes...les rendre moins ambitieux.

NOTE DE LECTURE - NOTE DE LECTURE - NOTE DE LECTURE - NOTE

LE JOURNAL DES PSYCHOLOGUES -d'Octobre 89 - publie
un dossier : "Apprendre à lire".

Ce thème est abordé à travers 8 articles variés, voir contradictoires.

1- Réflexions sur le fondement socio-affectif de la lecture:

Développement et réponse au questionnement suivant: Comment guider l'enfant dans le chemin de la maîtrise globale des textes et de l'écriture? Ne faut-il pas faciliter l'accès au sens du texte, lui-même lié à l'affectivité de l'enfant en prenant en compte ses émotions?

2- Fonctionnement psychique et apprentissage de la lecture.

Où on détermine ce que maturité psychique et disponibilité pour l'apprentissage lexique veut dire.

3 - Lecture et psyché:

- L'enfant - sa relation à l'enseignant.
- sa situation familiale.
- son inconscient.

et l'apprentissage de la lecture.

4- Comment apprendre à lire.

Inizan et sa méthode active.

5- L'enfant non lecteur.

Sans déficience intellectuelle, ni troubles organiques cérébraux et en dépit d'une fréquentation scolaire régulière, certains enfants ne peuvent apprendre à lire. Une équipe de chercheurs de la section bio-psycho-pathologie du centre H.Rousselle nous communique ses observations, ses découvertes et ses espoirs.

6- Quand le désir de lire n'est pas au rendez-vous.

Apprendre à lire en ne percevant qu'une activité d'assemblage de lettres peut, pour l'enfant, faire perdre de vue l'essentiel: l'accès à la compréhension du message.

Remettre à plus tard cette découverte induit une frustration insupportable pour certains enfants qui butent sur l'apprentissage de la lecture...

7- Le test de l'ALOUETTE: (No comment) !!!

8- Etre rééducateur ou thérapeute de la lecture.

Où vous apprendrez ce que T.L.C. (Thérapeute de la lecture et de la communication) veut dire.

Bon appétit-

Michel ALBERT.



APPRENTISSAGES INDIVIDUALISES et COOPERATION

PRESENTATION

Je travaille dans une classe de perfectionnement de 15 élèves qui ont entre 9 et 11 ans.

Ces enfants sont en difficultés scolaires importantes, ils ont pour la plupart des "niveaux" différents qui vont du CP au CE1 avec tous les écarts possibles. Ainsi sur le plan pédagogique, nous sommes bien obligés de prendre en compte cette réalité qui rend indispensable un enseignement individualisé...

C'est sans doute ce qui justifie, en Loire Atlantique l'appellation de nos classes comme Classe d'Enseignement Individuel (C.E.I).

Personnellement, je récusé cette appellation qui tend à évacuer le problème de l'individualisation des apprentissages vers les classes spécialisées, marginalisant ainsi ces pratiques pédagogiques.

LES ACTIVITES PERSONNELLES

Nous parlons dans notre classe d'activités personnelles.

Ces activités englobent, pour une bonne part, le temps de travail consacré aux apprentissages individualisés.

Elles occupent une place régulière d'environ 2h30 par jour, et s'articulent avec les autres activités qui sont des moments de travail collectifs, de groupes, d'ateliers, de sorties...etc..

L'ensemble forme notre emploi du temps que nous appelons PLAN COLLECTIF DE LA SEMAINE.

Il est remis au point chaque lundi matin, en fonction des décisions qui ont été prises ensemble au Conseil de Coopérative du samedi.

Les activités personnelles sont les activités propres à chacun, elles sont organisées par l'enfant lui-même au moment de la prévision de son travail sur son plan, alors que les activités collectives sont décidées et organisées par le Conseil.

C'est un moment important de la vie de la classe. Il recouvre :

- des activités d'apprentissage (autour du lire, écrire, compter)
- des activités graphiques, picturales, texte libre, journal..
- des activités de recherche, documentation, expérimentation...
- de la correspondance ;
- un temps d'ateliers (menuiserie, bricolage,...) fixé à part à cause du bruit.

C'est un moment vital, car un groupe qui ne fonctionnerait que sur des projets collectifs sans permettre à ses membres de satisfaire à des activités personnelles me semblerait étouffant, contraignant. C'est à une harmonisation entre activités personnelles et activités collectives que nous devons tendre pour garantir une libre évolution des individus.

Ces activités personnelles interfèrent d'ailleurs naturellement avec les activités collectives :

Le projet d'un enfant peut entraîner un travail au niveau du groupe (présentation d'un exposé, d'une recherche, d'un texte..).

Un travail à décision collective (lettre, enquête..) nécessite souvent que chacun y apporte sa part personnelle - une répartition se fait alors entre tous pour faire avancer le projet commun.

L'organisation des activités personnelles revient à l'enfant lui-même, chacun prévoit sur son plan de travail ce qu'il a à faire ; la décision de l'activité dépend :

- de l'enfant lui-même
- du Conseil qui peut décider des activités obligatoires, dans la cas d'un projet commun à faire avancer : chacun assume sa part ;
- du maître : si je décide rarement, je suis un stimulateur au moins pour les activités d'apprentissages de certains enfants. J'exerce donc les contraintes pour que chacun accède au lire, écrire, compter, qui sont parmi mes objectifs majeurs.

A travers cette présentation, je voudrais aussi montrer la relation qui existe entre deux aspects importants : la socialisation et la personnalisation, l'individuel et le collectif.

L'individualisation de l'enseignement, la personnalisation des apprentissages, ont toujours été les principes premiers de la Pédagogie Freinet. Tout enfant est unique, chacun a un rythme de travail propre, un bagage linguistique et culturel différent.

Notre souci essentiel a toujours été de revendiquer le droit à la différence, le respect des identités culturelles personnelles :

" Nous voulons organiser l'éducation dans le respect de la diversité, non en soumettant les enfants à des modèles préétablis, mais en les acceptant tels qu'ils sont et en les aidant à l'approfondissement de leur personnalité."

Les manuels scolaires vont à l'encontre d'une telle conception de l'éducation. C'est pourquoi au sein du mouvement Freinet, nous avons cherché à créer des outils adaptés, utilisables par tous les enfants et capables de respecter les rythmes de chacun, de favoriser les tâtonnements, en individualisant les apprentissages. Ces outils (fichiers autocorrectifs, livrets programmés...) sont édités et diffusés par les P.E.M.F.

En individualisant l'enseignement, notre objectif est aussi de rendre l'enfant responsable de son travail, afin qu'il devienne l'agent principal de sa propre formation.

Personnaliser les apprentissages est un terme peut-être plus précis encore, il s'agit d'apprentissages propres à chacun, adaptés aux besoins et aux capacités.

Rendre l'enfant responsable de son travail, c'est lui permettre de programmer, d'organiser ses activités personnelles. C'est pourquoi le temps que nous y consacrons chaque jour est important.

LE PLAN DE TRAVAIL PERSONNEL

Pour organiser son travail, pour programmer ses activités personnelles, chaque enfant dispose d'un plan de travail personnel.

Ce plan est devenu un outil nécessaire, indispensable, pour une bonne organisation du travail. Il permet à chacun de se repérer dans ses activités, celles qu'il a réalisées, celles qui sont commencées, celles qui sont à faire.

A la fois outil de bilan et de prévision, il aide à la gestion des projets et à l'auto-organisation des activités. Il permet donc à l'enfant de se responsabiliser dans son travail et d'accéder à plus d'autonomie : Autonomie qui permet à chacun un meilleur investissement dans ses apprentissages, mais aussi meilleur investissement dans la vie collective.

LE COLLECTIF - L'INDIVIDUEL

A priori, il pourrait sembler y avoir une contradiction entre ces deux notions :

- 1/ les apprentissages qui, individualisés, sont centrés sur l'individu, la personne.
- 2/ la coopération qui, elle, fait appel au contraire au sens des autres, donc au collectif.

C'est autour de cette apparente opposition individuel/collectif que je vais essayer de montrer comment l'organisation du travail dans la classe coopérative doit permettre aux enfants de prendre en charge leurs propres activités personnelles, tout en développant des compétences nécessaires à ce projet.

Cette organisation du travail a pour but de permettre à chacun de construire ses apprentissages, tout en développant le sens de l'autonomie, de la responsabilité et de la coopération avec les autres.

La pédagogie coopérative est une entreprise collective qui s'appuie sur une pédagogie de l'individu, de la personne.

L'articulation individuel/collectif, personne/groupe agit à la fois en provoquant des phénomènes d'oppositions, de rejets mais aussi des effets positifs de renforcement de l'individu sur le groupe, comme du groupe vers l'individu.

C'est cette espèce de dialectique qui fait que le groupe va se montrer aidant, sécurisant, ... ou frustrant pour l'enfant ! C'est cette même démarche qui fera que l'enfant sera en mesure de réinvestir ou non au profit des autres, et de la vie collective.

Je ne crois pas qu'il y ait la personne d'abord, ou le groupe d'abord. Le point d'ancrage se situe à mon avis, dans une dynamique personne/groupe, et c'est là peut-être que s'amarre la vie coopérative.

Exemple de Plan Collectif - semaine du -- au

Lundi	Mardi	Jeudi	Vendredi	Samedi
Quoi de neuf	Quoi de neuf	Quoi de neuf	Contrôle des Tables	Conseil de coopérative
Plan Collectif	Bibliothèque municipale	Maths: la multiplication	les mots	
Lecture ... choisir une recette	Lecture		Lecture Courrier	Musique
activités personnelles		activités personnelles	Activités Personnelles	Contrôle des mots.
			Informatique	Code de la route activités personnelles
Choix de Textes	Informatique et activités personnelles	Poésie	SPORT au Stade	
Les mots		Ateliers: • cadeaux pour les Corés • Expo sur le Burkina. Faso.		
activités personnelles		Bilan		
Bilan	Bilan	Bilan	accueil de personnes âgées discussion sur L'école Autre fois.	
Ateliers	SPORT au gymnase	Piscine anniversaire		

-4-

12.

Plan de travail personnel

Nom: *Guillaume* du .2.3 janvier au 4. février..

1^{ère} semaine

2^{ème} semaine

ECRIRE

- Textes libres :
- Lettre:
- Dessin-texte:

LIRE

- Un livre: *Dimension de l'école*
- Mes textes:
- Fiches de LECTURE
- Coin lecture:

Orthographe

- Les Mots:
- Fiches d'Orthographe
- Mots croisés

CALCUL

- Problèmes 74 75 76 77
- Opérations:
- TO.TO.
- Les tables:
- Numération

J'AIDE, ou j'ai aidé:

- activités prévues
- commencées
- terminées

- Imprimerie:
- Dessin:
- Exercices:
-
-

1 ^{ère} semaine				2 ^{ème} semaine			
Lundi	Mardi	Jeudi	Vendredi	Lundi	Mardi	Jeudi	Vendredi
<input checked="" type="checkbox"/>							
	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>			
<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>						
	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		
<input checked="" type="checkbox"/>							
		<input checked="" type="checkbox"/>					
			<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>	
<input checked="" type="checkbox"/>				<input checked="" type="checkbox"/>			
							<input checked="" type="checkbox"/>

Reprenons donc les deux points essentiels autour desquels s'organise la classe coopérative, dans cette dimension de l'individuel et du collectif :

**A / Développer
l'autonomie**

**B / Développer
les apprentissages**

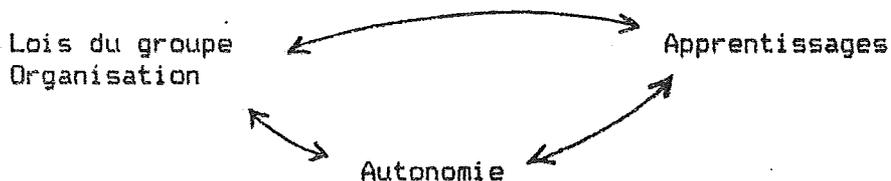
- développer l'autonomie : être autonome signifiant, selon le dictionnaire, "se gouverner soi même selon ses propres lois".. Il va s'agir de confronter cette définition à notre pratique pédagogique qui est celle d'une classe coopérative qui élabore aussi ses propres lois. On n'est pas autonome tout seul ! Nous sommes donc dans une organisation où il y aura une confrontation permanente entre loi de l'individu et loi du groupe. Cette confrontation est comme une corde raide, un équilibre instable, c'est elle qui permet des avancées vers un plus d'autonomie.

Je parle d'équilibre instable, car justement rien n'est acquis et il pèse sur nous de multiples contradictions :

- les revendications d'autonomie de chacun
- la propre autonomie que "je" revendique n'est elle pas aussi un frein à l'autonomie de l'autre ?

Alors pour réguler cela, il y a les lois du groupe, lois qui s'élaborent ensemble dans notre organisation coopérative. Cette loi du groupe peut donc aussi être un frein à l'autonomie personnelle ! Pourtant la loi se veut être là pour garantir l'autonomie de chacun!!!

Outre cette confrontation individu/groupe, j'émet l'hypothèse qu'un autre facteur intervient sur le développement de l'autonomie : celui des apprentissages. Il conviendrait alors de rechercher en quoi les apprentissages que l'enfant développe, les connaissances qu'il acquiert lui servent pour être plus autonome. Et inversement, si plus on est autonome, est-on plus en mesure de faire des apprentissages ? Y-a-t-il interaction et effet de réciprocité ?



Les lois du groupe définissent l'organisation de la classe coopérative: c'est le contexte institutionnel qui favorise l'organisation du travail. Pour ce qui concerne ici, les activités personnelles, il s'agit du contexte qui recouvre le champ d'organisation de ces activités.

Cette organisation a pour but de permettre que se développent au mieux les apprentissages et l'autonomie puisque ce sont là mes deux objectifs.

Je pense que ces trois pôles apprentissages, autonomie et organisation ont un effet de renforcement de l'un vers l'autre :

- plus on est autonome, plus on est en mesure de développer ses apprentissages, et plus on peut agir sur l'organisation
- plus on apprend, plus on accède à de l'autonomie, plus on peut apporter pour faire évoluer l'organisation
- plus l'organisation évolue, plus elle a des répercussions sur autonomie et apprentissages

Attardons nous sur ce dernier point :

L'organisation de la classe coopérative peut évoluer ou ne pas évoluer. Il y a des avancées mais aussi des reculs. ce qui entraîne des répercussions positives ou négatives.. Il n'y a pas d'évolution linéaire dans une vie bien réglée ! (Heureusement !!!)

Il s'agit de se construire une vie collective la plus harmonieuse possible capable de concilier les intérêts des uns et des autres.

J'ai donc plutôt tendance à penser que c'est l'organisation du travail qui prime, organisation qui doit permettre justement harmonie dans les relations.. et qui alors pourra offrir à chacun les meilleurs moyens de développer ses apprentissages et d'acquérir plus d'autonomie.

Il ne peut non plus s'agir d'une organisation calquée, imposée, réduite à un modèle !

C'est une organisation que l'on se construit peu à peu, à partir du vécu, des échanges et des confrontations sur ce qui se passe.

Dans ce vécu, il y a inévitablement des conflits, des problèmes relationnels, des dysfonctionnements, des perturbations diverses qui apparaissent.

Je crois qu'il faut prendre en compte ce vécu comme un matériau utile et nécessaire à l'évolution de tous et de chacun.

- développer les apprentissages : permettre que chaque enfant puisse travailler à son niveau, apprendre à son rythme tout en fournissant les efforts nécessaires qui lui permettront de développer le maximum de ses capacités, tendre vers un "toujours plus" qu'on peut explorer en soi.

- PROMOUVOIR LES REUSSITES
- DEVELOPPER LE DESIR ET LE BESOIN D'APPRENDRE

par une organisation du travail qui doit permettre à chacun de faire les différents apprentissages nécessaires conduisant

- à des savoirs faire :

 LIRE ECRIRE COMPTER
mais aussi : COMMUNIQUER CREER S'EXPRIMER

- à des savoirs être en prenant en compte la dimension relationnelle dans la classe,

- pour apprendre à vivre ensemble en développant des relations les plus harmonieuses possibles, les uns avec les autres, par la coopération et l'entraide.

- pour apprendre à travailler de manière autonome, en développant les aptitudes nécessaires par et pour une prise en charge de ses propres activités.

COMMENT L'ENFANT APPREND IL ?

Faisons le point un peu... sur ce que l'on sait déjà, mais qui n'est malheureusement pas assez pris en compte dans les démarches pédagogiques.

Les apprentissages ne se limitent pas à la simple reproduction de ce qui est enseigné ; apprendre consiste davantage à se créer un propre savoir, en l'intégrant, en l'intériorisant, à partir de la confrontation avec les autres.

L'enfant n'est pas un récipient à remplir.

Apprendre est une entreprise de création-construction personnelle qui passe par l'action de l'individu en relation aux autres, et à travers des cheminements et tâtonnements propres à chacun (ce sont les stratégies) faits d'échecs et de réussites.

" L'enfant acquiert ses connaissances, et ses valeurs morales, par construction de l'intérieur, en interaction avec l'environnement, en créant, et en coordonnant des relations. C'est en modifiant ses idées que l'enfant apprend, et non pas en accumulant des informations nouvelles. " Piaget.

Il n'y a donc pas de processus d'apprentissage identique pour tous, pas de chemins balisés qui seraient les passages obligés !

L'enseignant n'est plus le seul Détenteur du savoir et de l'information. Mais les connaissances, les informations apportées par le maître, et aussi par les autres, agissent comme des obstacles qui viennent perturber les représentations initiales des enfants. C'est de cette perturbation qui bouscule en fait l'équilibre antérieur, que va naître un nouvel équilibre sur lequel s'appuieront les connaissances nouvelles.

C'est donc au cours de cette rencontre avec les obstacles que s'opèrent les apprentissages... grâce aux relations inter-actives dans le groupe.

L'organisation coopérative de la classe s'appuie justement sur un climat et un environnement qui doit favoriser cette diversité des interactions, en développant les relations d'entraide et de coopération.

■ **L'enfant est central.... c'est lui qui apprend !**

C'est l'acteur principal, c'est lui qui agit et construit ses apprentissages. L'apprentissage n'est réel que si l'enfant est le maître de ses découvertes et de leur organisation.

Le maître favorise, stimule l'action de l'enfant, l'aide à prendre en charge et à organiser ses apprentissages, apporte les informations nécessaires, il aide à la formulation, à l'analyse.

Il est lui aussi, dans les réseaux d'interactions dans lesquelles chacun de nous se situe, c'est une "personne ressource".

Par l'écoute et l'observation attentive, puis la mise en place d'une pédagogie différenciée, le maître est celui qui en favorisant toutes les situations interactives, va aider chaque enfant à connaître et utiliser des stratégies d'apprentissages qui lui sont propres. (voir les travaux de Philippe MERIEU)

Je crois que chacun a en lui des ressources insoupçonnées qui sont des clés pour la réussite.. il faut se les révéler, en créant les conditions pour !

INDIVIDUALISER LES APPRENTISSAGES EST DONC UNE NECESSITE

On ne peut pas faire autrement !!!

Particulièrement dans nos classes où nous accueillons des enfants en échecs scolaires !

Cela dit, et quelque soit la classe, chaque enfant est différent, unique. En fait, l'école, la classe rassemble en un même lieu une infinie diversité d'enfants.

La classe homogène n'existe pas.. de par l'histoire personnelle de chaque enfant, ses intérêts, sa manière de travailler..etc. C'est là d'ailleurs que se situe toute la richesse d'une classe !

Alors, vouloir unifier, modéliser, homogénéiser pour atteindre des objectifs communs est un leurre !

Je dirais même que c'est un massacre des richesses individuelles.

Certes, il y a des objectifs communs à atteindre non contestables, mais ceux ci peuvent l'être en prenant en compte, les cheminements personnels, en permettant qu'ils se développent dans cette confrontation permanente avec le vécu social, collectif dont je parlais plus haut.

" L'école a pour mission première de valoriser la réussite de chaque élève, c'est à dire de valoriser et développer les capacités individuelles de chaque enfant; pour ce faire, elle doit lui assurer la maîtrise d'un minimum d'instruments, en vue de lui permettre de participer aussi pleinement que possible à la vie en société sous ses différents aspects et d'être prêt à y assumer des responsabilités"

(Extrait d'un rapport du Conseil de l'Europe sur l'individualisation de l'enseignement)

Une pédagogie exclusivement collective ne peut prendre en compte toutes ces diversités .. elle transforme la classe en un auditorium-scriptorium qui uniformise.

La personnalisation des apprentissages passe donc :

- par une pédagogie qui prend en compte la personne, dans sa manière d'être, son histoire, ses rythmes..
- par une pédagogie différenciée qui va permettre à chacun de construire ses apprentissages en utilisant ses propres ressources et stratégies.

Mais, respecter les rythmes et niveaux de chacun, développer l'autonomie ne signifie pas pour autant enfermer l'enfant dans son individualité, ou dans des comportements individualistes et égoïstes.

Il s'agit, au contraire, et sur la base de sa propre individualité de s'ouvrir aux autres, et de chercher à développer en soi toutes les capacités, de mettre en oeuvre toutes les potentialités.

Donc, développer l'autonomie de chacun dans le cadre d'une coopération active les uns avec les autres

- * pour comprendre et respecter l'autonomie des autres
- * pour développer non pas la Réussite, mais les réussites de chacun, réussites différentes...

Ce qui suppose une organisation de la classe qui va permettre :

- * au temps personnel d'exister, tout en s'articulant au vécu collectif
- * aux échanges et à la communication de s'installer
- * aux relations de se développer dans le respect les uns des autres pour une vie harmonieuse

Dans le cadre d'une telle organisation de la classe, peu à peu le climat se modifie, les désirs et envies de faire apparaissent, les besoins s'expriment, la Vie est présente.

Chacun trouve progressivement sa place, la confiance s'installe, les individualités s'expriment !

On a des projets ensemble... mais aussi des projets personnels, il faut donc organiser le travail, s'organiser tous ensemble.., prendre en compte la Parole dans la classe.

Peu à peu, une nouvelle dynamique de groupe s'installe, dans laquelle les enfants ont leur mot à dire, parce qu'ils proposent et décident ensemble, discutent leurs propres lois.. au sein du Conseil de Coopérative de classe qui se réunit régulièrement.

Certes, je décris là un fonctionnement de classe qui, dans la réalité de la pratique quotidienne n'est pas si simple non plus, car des problèmes multiples se posent aussi... mais signe que la vie est présente !! et cette vie là, nous la prenons en compte pour faire évoluer la pratique, tous ensemble.

Il est certain qu'il faut s'entourer de garanties, de gardes-fous, à travers une bonne organisation de la classe, pour éviter de tomber dans un système où les perturbations, les conflits seraient si importants qu'il ne serait plus possible de les gérer.

Il vaut mieux ne pas aller trop vite, et instaurer progressivement le travail individualisé.

Ce qui me paraît indispensable :

* un climat de classe, une organisation de la classe qui garantisse l'existence pour chacun, d'un temps et d'un espace personnel.

* une organisation de la classe suffisamment structurée et souple qui garantisse pour chacun la possibilité de mener à terme son travail personnel, dans la liberté, le respect de chacun, la coopération, l'entraide, la solidarité des uns avec les autres.

Liberté, respect, coopération, entraide, solidarité... sont, à mon avis, des valeurs essentielles que nous avons à promouvoir au sein de la classe coopérative.

Comme inévitablement le fait d'individualiser le travail crée des activités diversifiées en même temps, cela engendre des sources possibles de conflits, de difficultés nouvelles. Celles-ci doivent pouvoir être réglées par une organisation du travail, pensée, discutée ensemble avec les enfants par des Conseils de coopérative.

Le Conseil m'apparaît donc comme un des leviers indispensable pour le changement : c'est un lieu de parole qui institue progressivement le changement de pouvoir dans la classe ----> du maître vers le groupe.

D'AUTRES CHOSES ESSENTIELLES

Les outils d'apprentissages : Il faut (ou il faudrait !) des outils adaptés :

- sur le plan de l'efficacité des apprentissages
- sur le plan de l'autonomie ---> créer des outils qui permettent l'apprentissage du travail autonome (fichiers, livrets auto-correctifs..)

C'est sans doute le plus difficile car il n'y a pas d'outils parfaitement adaptés, je pense !

Des outils et des techniques pour la gestion du travail :

Diversifier les activités le plus possible est parfois paniquant, il faut pouvoir s'y retrouver.

Il faut - que l'enfant s'y retrouve

- que le maître s'y retrouve.

Pour cela, il faut:

des outils pour l'enfant : (POUR SE REPERER, S'EVALUER)

- plans de travail (pour organiser, gérer son travail)
- planning

des outils pour le maître

- planning pour voir où en est chaque enfant.
- outils d'évaluations (feuilles de bilan, échelles de niveaux..)

Une installation matérielle de la classe permettant les déplacements : sous forme de coins ateliers.

Jean Paul Boyer

N.D.L.R : Ce texte de Jean Paul reprend des écrits qu'il avait déjà produits dans CHANTIERS Juillet-août 89 -"Apprentissages, autonomie, organisation".

Pour en faciliter la lecture , nous les avons repris intégralement.



CARTES POSTALES I.C.E.M. Nouvelle série.

L'ICEM a imprimé en QUADRICROMIE de très belles cartes postales reproduisant des oeuvres d'enfants: dessins, peintures, sculptures, collages)

Nous vous conseillons vivement d'en acheter, pour vous ou pour les revendre au profit de votre coopérative.

PRIX: 20 F la série de 8 cartes différentes.

A commander à Josselyne CLARENC

1 avenue des Noisetiers CALMON

81200 . MAZAMET.

(Port gratuit pour 5 séries). ——— Commandes par Minitel :CLAR. ———

ENFANTS EN DIFFICULTES

Gérard Doucet

Attention ! École !

Attention ! Enfants en difficultés

Si des structures d'aide aux enfants en difficultés sont mises en place dans les écoles urbaines, l'aide aux enfants - mais aussi aux enseignants - semble avoir encore des progrès à faire en milieu rural ou semi-rural.

Gérard Doucet nous fait part des problèmes qu'il rencontre dans sa pratique en nous communiquant un courrier adressé à son I.A.

Un courrier qui entraîne des premières réactions...

Et vous, comment faites vous avec les enfants en difficultés dans des écoles sans aides extérieures?

Toutes vos réactions à la rédaction.

Je vous fais parvenir à titre d'information une lettre que j'envoie à l'Inspecteur d'Académie de mon département pour dénoncer le manque de structures d'aide des enfants en difficulté scolaire, surtout en zone rurale, en dehors des zones d'intervention des GAPP qui sont limitées à leur école de rattachement pour ce qui est des actions suivies avec rééducation par exemple.

Je viens en plus d'apprendre aujourd'hui que les psychos scolaires ne sont tenus de voir un enfant que pour faire un dossier d'orientation vers le Perfectionnement ou la S.E.S. Vue l'immensité de leur secteur, des psychos se conforment à ce règlement.

Et toute la prévention de l'échec, de la souffrance scolaire reste en plan. L'Institution n'intervient que lorsque les dégâts sont faits, mais n'intervient pas pour éviter les dégâts ! On croit rêver. C'est mieux que Kafka.

Ma classe n'est pas la seule dans le département à vivre cette situation. Et ailleurs en France qu'en est-il ?

Je sais bien qu'à l'ICEM, c'est un sujet un peu tabou, ou du moins qui provoque pas mal de réactions passionnelles car implicitement flotte quand même toujours un peu l'idée qu'avec notre pédagogie nous n'avons pas toujours besoin de structures d'aide car c'est notre pédagogie qui aide les enfants en difficultés. La lettre vous donne un peu ma position là dessus.

A l'heure du projet de loi Jospin sur l'École, qu'est il prévu pour tenter d'aider réellement les enfants en difficultés ? (hormis les heures de soutien et les aménagements pédagogiques insuffisants à mon avis).

Gérard Doucet
à Mr L'Inspecteur d'Académie,

Objet : Enfants en difficultés

Par la présente lettre, je tiens à vous informer de la gravité de la situation des enfants en difficultés scolaires dans ma classe à l'école des Barthes.

Je vous rappelle que cette année j'ai dans ma classe :

- 4 redoublants sur 16 enfants.

- en outre, parmi les non-redoublants, 3 enfants présentent des difficultés d'adaptation scolaire accompagnés ou non de troubles du comportement plus ou moins prononcés.

Au total, donc, 7 enfants sur 16 sont en échec scolaire et en souffrance personnelle.

Bien sûr, il appartient en premier lieu à l'instituteur d'adapter son enseignement aux cas particuliers de sa classe. C'est pourquoi :

- j'essaie de motiver les activités scolaires : sorties-enquêtes, spectacles et visites à l'extérieur de l'école, édition d'un journal scolaire, correspondance, télématique, etc...

- j'essaie de responsabiliser les enfants : vie coopérative où chacun peut prendre des responsabilités dans les domaines qui l'intéressent ; réunions de coopérative où sont analysés les problèmes, les activités et les projets de la classe.

Je pense d'ailleurs que l'appréciation que vous avez portée le 30/01/89 sur mon rapport d'inspection reconnaît mes efforts dans ce domaine.

Préoccupé par un tel bilan de rentrée, dès la fin du mois d'octobre, j'ai alerté la psychologue scolaire pour qu'elle fasse un bilan individuel avec ces enfants.

Car il est évident que des échecs ou des difficultés scolaires qui durent depuis plusieurs années et deviennent chroniques ne relèvent plus de la compétence d'un instituteur.

Autant il appartient à l'instituteur d'expliquer, de réexpliquer la même chose, de deux, cinq, dix manières différentes en puisant dans son répertoire pédagogique pour dépasser des incompréhensions bénignes et passagères.

Autant, dès lors que ces incompréhensions s'accumulent malgré les efforts pédagogiques, il est important de ne plus s'acharner pédagogiquement et de faire des recherches dans d'autres domaines en faisant appel à d'autres compétences. C'est là que peuvent intervenir des psychologues scolaires pour des bilans, puis les rééducateurs pour des rééducations auprès des enfants, ou d'autres intervenants.

Or, après mon appel d'octobre, la psychologue est venue faire le bilan avec un enfant le 24/01/89. La deuxième visite prévue fin mars n'aura pas lieu car la psychologue était malade.

Je tiens tout de suite à préciser que je ne mets nullement en cause la psychologue scolaire ni son travail. Car, de son côté, elle est tenue de respecter les contraintes de sa fonction : c'est à dire 2/3 de son temps dans son école de rattachement à B. et 1/3 pour tout le reste de son secteur géographique. Et l'école des Barthes n'est qu'une école de secteur parmi beaucoup d'autres !!

Mais en attendant, qu'est ce qui se passe ?

Et bien, il ne se passe rien : RIEN DU TOUT.

Les enfants sont toujours en proie à leurs mêmes difficultés scolaires et/ou personnelles qui d'ailleurs avec le temps ont tendance à s'aggraver pour certains.

Et ils ne savent pas pourquoi ils ne comprennent pas, pourquoi ils "travaillent mal". Et moi non plus je ne comprends pas. Et les parents que je reçois régulièrement ne comprennent pas plus que moi.

Et, qu'est ce que moi, instituteur, je peux leur dire, leur

proposer quand ils disent qu'ils ne comprennent pas, qu'ils sont dépassés ?

mais qui voit les larmes des enfants qui "ne savent pas faire" ? Qui croise leur regard interrogateur et inquiet ? Qui est le témoin de leurs excès (apathie ou violence) quand ils se débattent dans une situation inextricable pour eux ?

Bien sûr, il existe aussi l'équipe éducative qui se réunit 2 fois par an et qui peut aider à trouver les éléments susceptibles de faire évoluer la situation.

Cette équipe s'est réunie début décembre. N'est ce pas déjà bien tard quand un tiers de l'année scolaire est passée ? Le hasard a voulu que je sois malade à cette époque. Quelle importance ? La réunion s'est tenue quand même. Quant aux enfants de ma classe, ils attendront bien la prochaine réunion quatre mois plus tard !!

Là encore, je ne mets pas en cause les membres de l'équipe éducative ni leur travail. Ils sont eux aussi, je pense, confrontés à des contraintes professionnelles draconiennes qui limitent leur activité.

Mais, je suis bien obligé de faire un constat : personne n'aide réellement les enfants en difficultés bien qu'ils ne soient entourés que de fonctionnaires honnêtes et sérieux qui fonctionnent, qui se réunissent, rédigent des rapports, discutent de cas, etc...

Comme si dans l'éducation Nationale, on ne pouvait que vivre ce fonctionnement routinier, ce rituel sans jamais déboucher sur des décisions et des actes efficaces.

Et la seule efficacité, me semble-t-il, en ce domaine, c'est de briser ce processus d'échec scolaire pour permettre à ces enfants d'appartenir aux 80% de bacheliers que le Ministre de l'Education demande pour demain.

On en est loin aujourd'hui !

Bien sûr, sortir de l'échec scolaire n'est pas une mince af-

faire, mais la psychologie moderne nous a quand même appris depuis pas mal de temps qu'un certain nombre de progrès étaient possibles.

Mais que fait concrètement l'institution scolaire ?

Pourquoi la psychologue scolaire ne peut-elle voir tous les enfants qui en ont besoin ?

Pourquoi les enfants des écoles rurales ne peuvent-ils bénéficier de rééducation pendant le temps scolaire ?

Manque-t-on de psychologues ? Est ce un problème d'argent ?

Qui dira aux parents les raisons pour lesquelles leurs enfants sont abandonnés face à leurs problèmes ?

Que propose l'Education Nationale en ce qui concerne ces enfants ?

Quelles qu'en soient les raisons, est ce aux enfants à faire les frais de cette situation bloquée ?

La prochaine réunion de l'équipe éducative aura lieu le 18/04/89, mais je vous informe que je n'y assisterai pas.

En effet, qu'est ce que ça signifie de prétendre se pencher sur le cas des enfants en difficultés à deux mois de la fin de l'année ?

je crois que ce ne serait pas correct de ma part de leurrer les parents en leur laissant croire que l'Education Nationale va s'occuper enfin de leurs enfants alors qu'ils ont perdu complètement leur année scolaire puisque rien, absolument rien n'a été fait depuis que j'ai lancé le premier SOS il y a six mois.

Ne vous méprenez pas sur cette lettre.

Ce n'est qu'un cri que je lance pour tenter de déchirer le mur de l'indifférence (ou de l'impuissance ?) derrière lequel croupissent des enfants qui ont de grandes chances de ne jamais se relever de leur situation actuelle.

J'ai cru qu'il était de mon devoir et de ma responsabilité de me faire leur porte-parole

puisque je suis le seul à vivre quotidiennement avec eux leur souffrance et leur échec.

Soyez assuré, Monsieur l'Inspecteur d'Académie, de ma profonde motivation à oeuvrer pour la réussite de tous les enfants mais aussi de mon écoeurément total devant l'immobilisme actuel.

PS : J'ai passé plusieurs heures à réfléchir, à cette lettre et à la rédiger.

A quoi cela servira-t-il ? Je n'en sais rien. Mais cette année, je ne pouvais pas me taire face à cette "non assistance à enfants en danger".

La prochaine fois que cela se reproduira, aurais je encore l'énergie de cette démarche ? Qui sait ? Ce serait certainement plus facile pour moi de détourner pudiquement la tête pour ne pas voir de tels drames, de passer mon chemin et de continuer à fonctionner bien sagement dans mon coin.

Une réaction à ce texte :

Eric DEBARBIEUX : Ma position personnelle : le soutien à l'élève lorsqu'il a lieu dans des structures séparées et en temps scolaire, par des "spécialistes" (dont la formation reste d'ailleurs à sacrement compléter) crée tous les risques du "halo imaginaire" et de l'"effet Pygmalion" en attachant à l'enfant toute la responsabilité de son échec, qui s'officialise dans les modèles du soin, du malade, du "rééduqué" et soigne plus le symptôme qu'autre chose, risquant en fait de le fixer. L'approche de l'échec scolaire, comme celle de l'intégration ne peut être que systémique, incluant la famille, l'enseignant et sa pédagogie, le macro-système scolaire et l'ensemble des systèmes locaux. Pour ma part, je pense beaucoup plus à un soutien dans le groupe, incluant élèves en difficultés et non en difficultés, et à un soutien à l'enseignant. Si soins il doit y avoir, ce qui reste évident pour certains enfants, il doit être fait en dehors du temps

scolaire par de véritable spécialistes : un psychologue scolaire, comme un rééducateur n'est pas formé à la relation duelle, à la psychothérapie, et ils ne prétendent généralement pas en faire.

D'autre part -et sans vouloir accabler les copains rééducateurs qui souvent font du bon boulot, avec foi- bien des "spécialistes" gappistes se retrouvent là par peur du groupe, fatigue (ce qui est amplement compréhensible !), et sont fragiles, voire (tant pis si ça fait sauter au plafond) dangereux.

Attention, je ne dis pas TOUS les rééducateurs, et il y a des enseignants autrement dangereux mais il faut éviter de sacraliser le spécialiste, ce qui parfois (et ce n'est pas ton cas) est une fuite des responsabilités pédagogiques de l'enseignant. Dans mon village, par exemple, l'institut du CP dès qu'un môme a des difficultés en lecture affole les parents en l'envoyant en CMPP, alors qu'elle est surtout débordée et angoissée par ses responsabilités, une aide pédagogique serait bien mieux venue..

Evidemment je ne donne là qu'une position très tranchée, à la limite caricaturale et je suis en fait beaucoup plus nuancé (par exemple, certaines mauvaises latéralisations peuvent aisément s'améliorer en 2 ou 3 séances de psycho motricité), mais c'est en débattant qu'on affinera.

Bravo, en tout cas pour ta lettre à l'Inspecteur d'Académie : ce type de démarche est à répéter : il faut à tout prix attirer l'attention sur non pas "l'échec scolaire" trop vague mais sur les souffrances d'individus précis dont l'échec scolaire, social et affectif masque une véritable tragédie existentielle, que nous ne pouvons peut être pas résoudre mais dans laquelle, éléments essentiels du système, nous pouvons aider l'enfant à vivre. Tiens nous au courant de ses réactions. ■

Y a-t-il des surdoués ?

Albert Jacquard

Sciences et Avenir 346

Novembre 76

Depuis quelques mois, un courant d'opinion se développe au sujet des enfants "surdoués" : bénéficiant de dons intellectuels exceptionnels, certains enfants sont mal adaptés à un enseignement qui n'est valable que pour le tout venant ; notre société aurait tout intérêt à les déceler dès leur plus jeune âge, et à leur procurer une éducation sur mesure ; ainsi sera secrétée une super élite donc l'action s'avèrera bénéfique pour tous !

Face à cette argumentation qui a les apparences du bon sens, quelle est la position des anthropologues, et plus particulièrement des généticiens ?

Il faut avant tout noter une difficulté de terminologie qui obscurcit le débat. Le terme "intelligence" désigne, en fait, sous un mot unique, des concepts totalement distincts, correspondant à des objets bien différents. Une analyse

sommaire permet de distinguer par exemple :

- l'"intelligence potentielle" liée à la collection de neurones que nous avons reçue lors de notre naissance, ou plutôt liée à l'information génétique inscrite sur nos chromosomes lors de notre conception et qui a permis de construire un certain système nerveux, un certain cerveau ;

- l'"intelligence réalisée", correspondant à notre capacité de comprendre, d'imaginer, telle qu'elle est devenue à la suite des divers apprentissages que nous avons subis.

- l'"intelligence mesurée", telle qu'elle est définie par les divers tests, permettant d'évaluer, par exemple le fameux quotient intellectuel, le Q.I.

Le Q.I

L'intérêt de ce Q.I vient de ce que, par définition, il est un nombre. Les mathématiciens peuvent s'en emparer, l'inclure dans des modèles, calculer des moyennes, des variances, des corrélations. Plus les formules sont complexes, plus grande est l'illusion que l'on saisit une réalité, que l'on mesure l'"intelligence". On ne mesure en fait que le conformisme entre le comportement intellectuel d'un individu et la norme imposée par la société qui a inventé le Q.I. notre société occidentale.

La confusion entre ces divers concepts est particulièrement flagrante lorsque l'on évoque les "surdoués". Le terme même

montre qu'il s'agit d'individus ayant bénéficié d'une "dotation" plus riche que d'autres, d'une intelligence potentielle plus importante. Mais lorsqu'il s'agit de les déceler, on fait appel à leurs performances aux tests ; comme si ces deux domaines étaient reflets l'un de l'autre ce qui est manifestement faux.

Il faut se méfier des raisonnements par analogie.

Les intelligences

Je crois utile cependant d'utiliser l'image suivante : "l'intelligence potentielle" est comparable à une boîte de Mécano, plus ou moins complète, plus ou moins riche d'engrenages, d'axes, de poulies ; l'"intelligence réalisée" est la machine que nous avons construite avec ces pièces : certes, lorsque la boîte est presque vide, nous ne pouvons obtenir qu'une machine simpliste, sans grandes possibilités ; mais que de boîtes regorgeant de pièces multiples restent inutilisées, abandonnées au fond d'un tiroir, alors que des modèles merveilleux, de possibilités toujours renouvelées, sont construits à partir de boîtes très moyennes ! Quant à l'"intelligence mesurée", elle n'est que le jugement que nous portons sur les performances de cette machine en fonction de certains critères admis a priori (rapidité de certaines poulies par exemple, ce qui est parfaitement arbitraire). Le problème essentiel pour chacun de nous est la réalisation progressive de notre intelligence : l'idée que chacun dispose

d'un cerveau attribué à la naissance comme une "donnée" définitive est contraire à toute réalité. Notre intelligence se transforme, évolue, s'engourdit ou se développe selon l'usage que nous en faisons ; dans une large mesure nous avons le cerveau que nous méritons.

Chacun connaît cette expérience simple sur des souris : deux lots identiques sont mis dans des situations opposées ; les premières disposent à volonté de nourriture, il leur suffit de manger et de dormir ; les secondes n'ont accès à la nourriture qu'au prix d'exercices difficiles, pédales à enfoncer, labyrinthes à franchir ; après quelques mois, la dissection montre que les cerveaux des secondes sont plus développés que ceux des premières.

Le cerveau dont nous disposons à vingt ans n'est conditionné que dans une faible mesure par notre "dotation initiale" (mis à part, bien sûr, les cas pathologiques d'enfants victimes de malformations). Pour l'essentiel, il résulte de l'action des parents, des éducateurs et aussi surtout des accidents multiples qui nous ont contraints à réagir. Il n'est pas une donnée : il est le résultat provisoire, constamment modifié de toute une vie. Tel blocage affectif, telle révolte, tel goût de la réussite ont une influence autrement plus grande sur notre développement intellectuel que telle conformation due à la présence de tel ou tel gène dans notre patrimoine génétique.

Surtout, les caractéristiques de notre cerveau

sont si multiples, si complexes que vouloir les résumer au moyen d'un nombre unique, le QI est tout simplement grotesque.

REUSSITE ET Q.I

Si le Q.I de M. Dupont est supérieur à celui de M. Martin, cela signifie que M. Dupont répond plus vite que M. Martin à certaines questions : cela permet d'affirmer que, dans une société où il est utile de répondre rapidement à ces questions, M. Dupont aura une carrière probablement meilleure que M. Martin. Mais qu'est ce que cela a à voir avec l'intelligence? Il s'agit de "réussite" sociale non d'intelligence. La tautologie des raisonnements basés sur le Q.I ne serait que ridicule si elle ne sous tendait une nouvelle forme de totalitarisme : celui d'une société qui fournirait à ses "QI élevés" une éducation meilleure.

L'un des dangers du QI est que, faisant correspondre un nombre aux divers individus, il crée implicitement une hiérarchie entre eux. Bien sûr, le nombre 125 est supérieur au nombre 110 : mais la phrase "l'individu dont le QI est 125 est supérieur à celui dont le QI vaut 110" est dépourvue de "sens" car le terme "supérieur" n'est pas ici défini. Les formes d'intelligence sont diverses et cette diversité constitue justement la richesse d'une société.

Il est exact que notre système d'éducation laisse perdre sans profit pour personne la richesse qu'apporterait un meilleur

développement de l'intelligence. Mais, dans cette perte, la part que représente les "surdoués" est infime. S'il y a scandale, il consiste en la mauvaise utilisation des possibilités intellectuelles de la plupart d'entre nous. La loterie des "dons" n'a que peu d'effets sur le résultat final : la loterie de l'éducation sous toutes ces formes est autrement grave. Si certains d'entre nous ont effectivement une activité intellectuelle assez médiocre, la faute n'en est généralement pas due à une mauvaise dotation génétique, mais au véritable matraquage de leur cerveau aussi bien au cours d'une éducation dont l'objectif est plus la réussite que l'épanouissement, que dans une vie dite "active" où tout est subi passivement, loisirs comme travail.

Des efforts sont, bien sûr, nécessaires. Mais il serait à la fois illusoire et profondément néfaste de sélectionner d'éventuels "surdoués" à qui seraient réservés une éducation meilleure et un avenir de technocrates tout puissants. Le seul objectif doit être d'aider chacun à développer les possibilités intellectuelles qu'il recèle, en respectant et même en favorisant les différences. ■

26. Le circuit PSYCOOP An III en 1989
Le circuit semblait démarrer fort avec 8 participants; mais seulement 3 sont arrivés jusqu'en juillet.
Le thème de l'année était:

LE CORPS

Nous avons échangé 4 multilettres.

Les livres à lire étaient:

- LE CORPS DE L'ENSEIGNANT DANS LA CLASSE
- LE CORPS DE L'ELEVE DANS LA CLASSE

Claude PUJADE RENAUD (E.S.F)

• L'OMBILIC ET LA VOIX

• UN PARMIS D'AUTRES

Denis VASSE (SEUIL)

• L'IMAGE INCONSCIENTE DU CORPS

Françoise DOLTO (SEUIL)

• LE MOI PEAU

ANZIEU (DUNOD)

APPEL PSYCOOP AN IV 1989/90

Le circuit de travail et d'échanges "Pédagogie Coopérative et Psychanalyse" va continuer ses recherches. Le rythme de travail est d'une multilettre tous les deux mois, soit novembre, janvier, mars, mai et juillet. La lecture de quelques livres est conseillée pour étayer la recherche personnelle. Les souhaits exprimés par les anciens participants portent sur:

- Le corps et la construction de la pensée
- Les mécanismes de défense mobilisant l'énergie pour se défendre au lieu d'apprendre.
- Comment amener les enfants à exprimer leurs désirs autrement que par des actes suicidaires.
- Les relations avec les familles.

LES OUVRAGES QUE NOUS POUVONS LIRE:

CORPS REEL, CORPS IMAGINAIRE Sami HALL (DUNOD 1977)

L'ATTACHEMENT ZAZZO & ANDRIEU (DELACHAUX & NIESLE 1974)

L'ATTACHEMENT MONTAGNER (quelqu'un peut-il nous communiquer l'éditeur)

Les personnes qui veulent se joindre à nous peuvent se faire connaître en décembre auprès de:

Ann'Marie DJEGHMOUM
34 rue Anatole FRANCE
69 800 SAINT PRIEST

Nous pouvons modifier les pistes de recherche en fonction des désirs et des attentes des nouveaux arrivés dans le circuit.

PSY-COOP
AD IV



Comment aider J.MAGAZINE ?

Tu peux apporter ton aide en participant aux circuits suivants :

➔ SELECTION DES HISTOIRES (appelée aussi le "Hit-Parade")

Tu reçois une ou deux séries de 6 textes que nous te demandons de classer avec les enfants par ordre de préférence. Tu nous commiques leur classement (avec tes remarques ou non, à ton choix). C'est tout! La fréquence des envois est de 1 à 2 par trimestre. C'est ainsi que sont choisis les textes qui sont publiés dans J.MAGAZINE

➔ SELECTION DES BRICOLAGES ET DES JEUX

Tu reçois un projet mis en page à tester dans ta classe. Tu y travailles avec les enfants et tu nous fais part des remarques des enfants (et des tiennes) concernant la "faisabilité" du projet, la lisibilité de la mise en page, l'intérêt porté par les enfants, etc... La fréquence des envois est de 2 ou 3 par trimestre.

➔ SELECTION DES RECETTES DE CUISINE

Même processus que ci-dessus, fréquence identique. Remarque: il est possible (et recommandé même) de tester en plus les recettes à la maison pour ses propres besoins!

➔ ILLUSTRATION

Tu reçois une des histoires qui a été sélectionnée dans le Hit pour la faire illustrer par les enfants. Consignes et dossier technique t'aident dans ce travail très formateur. Fréquence: 1 à 2 par trimestre.

Voilà les quatre secteurs où nous avons toujours un grand besoin de collaborateurs; en plus, tu peux apporter ton concours dans les domaines suivants qui sont moins "prenants" parce que moins fréquents (1 à 2 fois par an)

➔ POESIE :

Tu reçois une série d'une dizaine de textes poétiques. Tu élimines avec les enfants les textes qui ne vous semblent pas convenir et tu nous fais part de vos choix et remarques. Fréquence : 2 séries dans l'année.

➔ LECTURE D'IMAGES

Pour cette rubrique, nous t'envoyons une série de documents et nous te demandons de tes remarques et celles des enfants, plus un petit commentaire incitateur pour chacun des documents. Fréquence : 1 à 2 série par an.

➔ JE LIS

Deux niveaux d'intervention: tu nous commiques le nom d'un ou de plusieurs livres qui ont plu aux enfants avec, si possible, un commentaire de leur part. On peut te demander aussi de nous aider avec ta classe à mettre au point un commentaire sur un livre donné.

➔ JE ME DEMANDE

Tu reçois une liste de sujets (questions, pistes glanées dans des classes, des journaux scolaires, etc...) Avec les enfants, tu choisis les sujets qui les motivent le et tu recherches avec eux des documents, des réponses (ou des embryons de réponse) que tu retournes au Chantier. Après synthèse, les classes reçoivent la maquette, la lisent. Avec ton aide, les enfants expriment les critiques, les manques, les choses incomprises, le tout étant pris en compte dans la maquette définitive.

Tous les secteurs cités sont organisés en circuits indépendants pour permettre une répartition équitable des tests entre chacun. Tu ne recevras donc qu'une partie des pages à tester, à moins que tu fasses la demande contraire.

A toi de voir maintenant comment tu peux aider "J.MAGAZINE". Toute participation, aussi minime soit-elle, est la bienvenue: elle permet de renforcer la valeur des tests et de diminuer le travail de chacun.

*Renvoie s'il te plait la fiche ci-jointe.
Bien amicalement*

VIENT DE PARAÎTRE (juillet 89)

les actes du premier symposium international sur la Pédagogie Freinet (Bordeaux, mars 1987)

Les 21 articles réunis dans ce livre constituent les actes de la première manifestation scientifique consacrée par une université française à Freinet et au mouvement de l'École Moderne. A cette occasion des militants de l'ICEM et des universités ont effectué en commun un important travail scientifique sur les données d'archives, les appareils conceptuels et l'analyse des pratiques.

Les différentes contributions sont regroupées autour de 5 thèmes: histoire et sociologie du mouvement, évaluation, analyse, actualisation et mise en place des concepts, rayonnement, technologies nouvelles.

Auteurs des communications publiées: Barré, Boumard, Bru, Brunet-Bellot, Clanché, Debarbieux, Delobbe, Diétrich, Dumas, Guérin, Houssaye, Jardiné, Lafosse, Launay, Lelièvre, Peyronie, Pomes, Roycourt, Testanière, Vial, Wittwer.

Cet ensemble présente un grand intérêt pour les chercheurs, historiens de l'éducation, praticiens et formateurs. Il est édité par les Presses Universitaires de Bordeaux, au prix de 120 francs (achevé d'imprimer en juillet 89)

disponible

auprès

des PRESSES UNIVERSITAIRES DE BORDEAUX

Université de Bordeaux III Domaine Universitaire

33405 Talence Cedex

(joindre le règlement -120F- à la commande)

index BT-BTJ

sur minitel

taper 36.14
puis code service
ALPNATUR
(sans "e"!!!)

un exemple: les enfants souhaitent des renseignements sur le hanneton.
dans quelle BT, dans quelle BTJ pourront-ils trouver des informations

la solution: taper 36.14 puis le code ALPNATUR
lorsqu'apparaît le "menu" offert par ce service, n'en tenir aucun
compte et taper BTBTJ
ensuite taper BTHAN c'est à dire BT suivi des trois premières lettres
du mot clé recherché

Association Ecole Moderne des Travailleurs de l'Enseignement Spécial

La Commission Enseignement Spécialisé de l'ICEM (Institut Coopératif de l'Ecole Moderne - Pédagogie Freinet), déclarée en Association Ecole Moderne des Travailleurs de l'Enseignement Spécial, organisée au niveau national en structures coopératives d'échanges et de travail, a pour objectifs :

- la lutte permanente contre les pratiques ségrégatives dans l'institution scolaire
- la réflexion sur les pratiques pédagogiques et leur adéquation aux difficultés des enfants et à leurs besoins dans la société actuelle
- la recherche de solutions pour pallier les carences du système éducatif
- la formation des praticiens

CHANTIERS

CHANTIERS est le bulletin coopératif d'échanges et de réflexions de la Commission Enseignement Spécialisé. Il est élaboré à partir des apports des lecteurs et des travailleurs des circuits d'échanges.

L'abonnement comprend douze numéros (soit environ 250 pages).

Pour tout contact avec la Commission:

Didier MUJICA
18 rue Ferrée
ASNIERES
18000 BOURGES

Articles pour CHANTIERS:

Michel LOICHOT
31 rue du Château
77100 NANTEUIL les MEAUX

Directeur de la Publication: D. VILLEBASSE - 35 rue Neuve - 59200 TOURCOING
Commission Paritaire des Papiers et Agences de Presse n 58060
Imprimerie Spéciale: Ecole Célestin Freinet - IMP Clair Joie -

69070 - LAMURE S/ AZERGUES