

CHANTIERS

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

BONNE
ANNÉE
1990

à tous
nos
lecteurs

164

Janv. 90

SOMMAIRE

- P. 3 Information Commission Enseignement Spécial
P. 5 Vous avez dit pédagogie ?
Serge JAQUET
P. 7 L'enseignement des Sciences, ça va ?
Michel LOICHOT
P. 13 Orthographe: Echanges sur nos outils
Monique MERIC
Didier MUJICA
P. 17 Imprimerie en classe
Janine CHARRON
P. 18 Cahier d'expression libre
Jean Paul BOYER
P. 19 L'enfance des droits
Michel FEVRE
P. 22 Entre les enseignants et le G.A.P.P.: un projet
Elisabeth CALMELS
P. 25 G.A.P.P. : Transformation en réseaux
Elisabeth CALMELS
P. 28 La classe ailleurs et autrement
une réaction de Nicole ELERT

INFORMATIONS - INFORMATIONS - INFORMATIONS - INFORMATIONS - INFORMATIONS - INFORMATI

VIVE J.PRESSE, l'Association nationale de la presse d'initiative jeune. Et adieu au CDIL. Avec un nom plus adapté aux activités de l'association, J Presse, donc s'apprête à lancer, le 25 Octobre le nouveau Scoop en Stock 90. Ce concours trouvera son aboutissement dans le cadre du Festival national de la presse jeune, à POITIERS les 28 et 29 Avril 1990.

Thème développé cette année: Europe et Tiers Monde.
Pour tout contact: Pascal FAMERY - J Presse c/ Epigone 37 rue du Fb Poissonnière.
75 009 PARIS.

VIDEO SCOOP -

Toujours dans le cadre du même Festival à Poitiers, l'association APTE propose un nouveau concours de vidéo magazines, ouvert à toute équipe de jeunes de 11 à 25 ans.

Pour obtenir les renseignements, écrire à APTE - Lycée Rabelais
9 rue F de Croisset
75018 PARIS

LIVRE:

FONTVIEILLE Raymond

L'aventure du mouvement Freinet, vécue par un praticien militant.
1947-1961. Méridiens-Klincksieck 1989 240 P.

Les techniques de Freinet adaptées à l'école urbaine par un instituteur et les conflits qui ont opposé les deux hommes jusqu'à la scission en 1961.

INFORMATIONS COMMISSION ENSEIGNEMENT SPECIALISE

**LES JOURNEES D'ETUDES DE
L'I.C.E.M**

Elles se dérouleront du 11 au 16 avril à CAYAILLON dans le Vaucluse. Elles seront l'occasion pour les travailleurs de la Commission Enseignement Spécialisé de s'y retrouver et de travailler ensemble. Elles auront pour THEME GENERAL :

**INDIVIDUALISATION et
PERSONNALISATION des
APPRENTISSAGES
EVALUATIONS**

La Commission Enseignement Spécialisé sera sollicitée pour présenter ses pratiques et réflexions sur ce thème.

Pour préparer ces Journées, nous avons besoin de toutes les descriptions possibles de pratiques de travail individualisé ou personnalisé.

Pour ce, nous souhaiterions que chaque lecteur de CHANTIERS fasse parvenir les outils qu'il utilise dans sa classe : description d'un fichier personnel, utilisation d'un fichier du commerce, plan de travail individuel ou collectif, plan d'aménagement de la classe, utilisation d'un logiciel informatique, description d'un atelier de la classe, échelles d'évaluation, progressions utilisées, plan de programmation général et tout autre outil qui vous semble s'intégrer dans ce thème de travail.

TOUS VOS ENVOIS à :
Didier MUJICA
18, rue FERREE
ASNIERES
18000 BOURGES

**RESEAUX D'AIDE AUX ENFANTS EN
DIFFICULTES**

Un texte officiel sur la mise en place de réseaux d'aide aux enfants en difficultés a été envoyé aux Recteurs et Inspecteurs d'Académie. Il est possible de se le procurer dans certains départements auprès des différents syndicats (déclarez le nous si cela vous est impossible).

L'avez vous lu ?

Quelles sont vos premières réactions?

**DROIT DE L'ENFANT ET
EDUCATION EN FRANCE ET EN
EUROPE**

A paraître prochainement :
Les Actes de l'Université de VAUCRESSON (Juillet 89).

Quatre thèmes :

- * Actualité de la question
- * Pourquoi une Convention sur le Droit des Enfants
- * Les Droits de l'Homme dans le champ de l'Education
- * Les Droits de l'Enfant dans le champ de la classe

l'A. Res. P. I et l'I.C.E.M lancent une souscription au prix de 100 F pour environ 200p.

S'adresser à :

Jean Luc BARON
A Res. P. I
10, rue du Bout du Manoir
78770 THOIRY

Toutes vos réactions, tous vos textes, vos articles pour CHANTIERS à :

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

Présentation des RESEAUX ECOLE-SOLIDAIRE - 29 rue Branly - 92700 COLOMBES.

" ECOLE-SOLIDAIRE " se propose de rassembler toutes les énergies, toutes les expériences, qui, à travers la France, cherchent à améliorer la vie des enfants dans la famille, dans le quartier.

UN QUARTIER QUI VA A L'ENFANT, C'EST UN ENFANT QUI VA MIEUX A L'ECOLE

Dans les Z.E.P et autres zones difficiles, " L'ELEVE et L'ECOLE ", c'est aussi et surtout :

- " l'enfant et le logement " - " l'enfant et la santé " -
- " l'enfant et la culture " - " l'enfant et les loisirs " -
- " l'enfant et les vacances " - " l'enfant et le chômage " -

Chaque jour, un élève passe 6 heures à l'école,

UNE VIE QUI DEMARRE :

1/4 d'élève, 3/4 d'enfant,

L'ELEVE NE POURRA JAMAIS MASQUER L'ENFANT

Malgré la richesse des actions et projets pédagogiques engagés dans les écoles en Z.E.P et autre zones difficiles, l'échec scolaire est toujours là, massif et endémique :

- Chaque année, à peine 8 % des élèves de Z.E.P accède en terminale contre 80 % d'enfants de cadres !
- Chaque année, 100.000 jeunes, issus pour l'essentiel des milieux les plus défavorisés, sortent de l'école à 16 ans sans aucun diplôme, sans aucune formation.

POUR LA REUSSITE DE L'ENFANT :

PAS DE QUARTIER

POUR L'ECHEC SCOLAIRE !

Cette année, " ECOLE-SOLIDAIRE " se donne pour objectif de faire de ces zones, des quartiers de la réussite pour l'enfant.

Cette année, des enseignants, des collégiens, des lycéens avec des familles, des éducateurs, des médecins, des architectes... des avocats, des responsables de l'Education Nationale et de l'audio-visuel réfléchissent et agissent ENSEMBLE.

C'EST LE RESEAU " ECOLE-SOLIDAIRE " !

PEDAGOGIE, VOUS AVEZ DIT PEDAGOGIE?

Voici la copie d'une dissertation de philosophie, prise au hasard dans une classe terminale F. Je vous la livre sans aucune modification, ni orthographique ni synthaxique. La réflexion fait suite à un cours sur le thème et de l'avis de deux professeurs, il s'agit là d'un travail moyen (ni le pire ni le meilleur) par rapport à ce qu'ils rencontrent communément.

SUJET: "Etre libre est-ce faire ce que nous plaît ?"

" Dans la vie de tous les jours on ne sent rend pas toujours compte mais la liberté tien une grande place. Mais s'est-on déjà demandé si être libre c'est faire ce qui nous plaît ? En effet la liberté peut vouloir exprimer que chacun fait ce qu'il veut ou alors de faire ce qu'il nous plaît mais en communoté.

La liberté c'est le pouvoir d'agir ou de ne pas agir, ce qui voudrai dire que l'on peut faire tout ce que l'on veut c'est une sorte d'indépendance et pas de domination comme par exemple le régime politique anarchique qui consiste à ce que personne ne commende. Mais si chacun était libre de cette manière cela pourrait amener des conflits car ça tournerait de manière à ce que le plus fort est celui qui à raison et par conséquent le plus libre ce qui voudrait dire que la vérité ne serait pas la même pour tout le monde. On compar la liberté à la vie animal dans la nature. Il est vrai que la nature est le symbole de la liberté et on y fait ce que l'on veut mais ça implique qu'il faut être seul pour éviter les conflits avec d'autres personnes, mais ce n'est pas sans danger la vie sauvage.

Faut-il vivre dangereusement pour être libre. Si on ne peut pas profiter de la liberté ce n'est pas la peine de vivre dangeureusement et puis on ne peut pas être tout seul. La liberté en communoté c'est être libre de faire ce que l'on veut tout en respectant les loies.

Les loies sont différentes pour chaque pays ou plutôt le régime politique ce qui implique que les loies sont différentes ce qui fait que la liberté n'est pas la même pour tout le monde. Par exemple dans un pays communiste ou les loies sont tel que tout appartient à l'état ce qui résume à dire que les gens achètent des choses qui ne seront pas à eux. Dans une démocratie les loies sont et le droit de posséder quelque chose existe, car dans un pays démocratique comme son nom l'indique c'est le peuple qui décide par exemple pour les loies qui sont votées de manière à ce que ce pays soit le plus libre possible sans pour autant que ce soit chacun sa liberté.

La liberté dans notre vie est présente tous les jours, mais bien évidemment elle n'est pas absolu pour

que la liberté soit absolu ou plutôt s'en approche, il faudrait être seul dans une nature inofensive, pour pouvoir agir à sa guise mais ce n'est pas le cas dans la vie.

Il faut voir le contexte de la vie. Nous ne sommes pas seul et si la liberté c'était de vivre seul il n'y aurait plus de liberté car la captivité n'existerait pas son contraire non plus. Donc il faut trouver un juste milieu pour que cette liberté existe, et cet équilibre c'est les lois démocratiques car pour être libre il faut d'abord respecter la liberté des autres. "

J'ignore si un tel texte et surtout sa forme vous interpelle. Mais moi, oui. C'est un révélateur de ce qu'est notre société aujourd'hui et plus particulièrement de ce qu'est notre école.

Quels enseignements pour demain / quel enseignement pour demain, demande Jospin... Je n'ai pas encore lu le Rapport BOURDIEU-GROS mais boudiou, yaduboulot !!!

L'école d'aujourd'hui fonctionne sur l'ILLUSION. Les élèves sont dupés dans la mesure où on leur fait croire qu'ils ont des compétences. 80 % des jeunes au Bac ? C'est une hérésie: autant leur donner le Bac avant qu'ils n'entrent en classe et ensuite, nous travaillerons sur la réalité; à partir de leurs compétences. L'école dans son manque de rigueur actuel n'aide pas les élèves; elle ne leur permet jamais de s'évaluer: ni par rapport à eux-mêmes, ni par rapport aux autres et encore moins par rapport à un référentiel.

Que veut dire le C.A.P. lorsque le professeur surveillant aide les élèves (voire fait le travail à leur place)?

Que veut dire: "j'ai mon C.A.P."? Avez-vous déjà confronté les épreuves d'électricité et celles d'emploi technique de collectivité ? Essayez !

Que veut dire: "j'ai mon Bac"? Avez-vous déjà confronté les épreuves du Bac E et celles du Bac A ? Essayez !

Que veut dire un résultat au Bac, lorsque le problème de mathématiques proposé aux élèves de section S est un problème du programme de Première S., que ce problème est noté sur 25 au lieu de 20 et qu'un tiers des élèves obtient la note 20 dans cette matière ?

Est-ce ainsi que l'école prépare les jeunes à la vie et surtout à s'insérer dans le monde du travail ? Monde du travail, monde de requins où les illusions ne durent pas longtemps : tu ne fais pas l'affaire, dégage, dix autres attendent ta place.

.....

C'est une forme de débat qui est lancé. Et j'aimerais savoir quels sont les principes qui régissent votre forme de travail dans la classe. Pas d'éthique, ni les idées car dans ce domaine nous sommes certainement très proches; mais la mise en oeuvre d'une activité, vos exigences ou non-exigences.

Est-ce plutôt du style "recommence c'est inexact", du style "ce cher petit, il a de la fièvre, on ne peut pas lui en demander trop", du style "de tout façon il est pas capable de mieux"...

Et pourquoi un tel choix ? Qu'est-ce qui le motive et quel grandissement permet-il aux élèves/enfants que vous recevez/enseignez dans vos classes.

Serge JAQUET

novembre 89

L'enseignement des Sciences, ca va ?

Michel LOICHOT

L'enseignement des sciences ne semble pas poser en France de problème majeur. Tout semble aller de soi, les parents eux-mêmes semblent satisfaits. Les sujets d'étude sont variés. Les enfants sont la plupart du temps concernés par les thèmes proposés et aiment faire expériences et élevages.

Pourtant des études montrent que le savoir scientifique "passe mal", qu'il est peu intégré, rapidement oublié, et surtout qu'il s'avère peu mobilisable dans la vie quotidienne malgré le fait apparemment contradictoire que la société se "scientifise". Les individus, qui ne maîtrisent pas bien cette "culture scientifique", de plus en plus quotidienne, sont de plus en plus décalés, et dépossédés d'un certain nombre de choix (santé, énergie,...). Les cours de sciences ne donnent pas les résultats attendus malgré le fait que les programmes sont globalement traités, les examens globalement réussis. Les savoirs acquis sont limités.

COMMENT PEUT-ON INTERPRETER CELA ?

Mon attention avait été attirée par l'article de Michel ALBERT dans CHANTIERS n°6 (année 88/89) sur le livre de GIORDAN et DE VECCHI, "LES ORIGINES DU SAVOIR". Aussi quand l'occasion s'est présentée pour moi d'assister à un conférence de Gérard DE VECCHI, je ne l'ai pas laissée passer.

Il nous a parlé du livre pratique qu'il venait de sortir avec le même co-auteur: "L'ENSEIGNEMENT SCIENTIFIQUE, COMMENT FAIRE POUR QUE CA MARCHE" dans la collection "GUIDES PRATIQUES" chez Z'EDITIONS - 15, rue ALBERTI - 06000 - NICE.

Gérard DE VECCHI pense que l'on tient trop peu compte de l'ELEVE dans le système éducatif; de l'ELEVE, de ce qu'il SAIT, de ce qu'il CROIT SAVOIR.

Des recherches ont établi que les "APPRENANTS", avant d'aborder tout enseignement, ONT DES IDEES SUR LES QUESTIONS ETUDIEES.

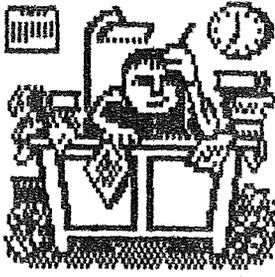
Ces "représentations" ont une certaine stabilité, et l'apprentissage d'une connaissance ou l'acquisition d'une démarche en dépendent. NE PAS EN TENIR COMPTE FAVORISE LEUR MAINTIEN, et le savoir proposé glisse sans imprégner.

Ces "conceptions" (DE VECCHI utilise ce mot de préférence à "représentations") sont des images, des modèles présents chez celui qui apprend, avant le début d'une quelconque activité. Elles sont difficiles à éradiquer, car elles proposent une explication du monde logique et fondée sur ce que l'on voit. Ces "conceptions" sont actives tout au long de la construction des savoirs.

Connaitre ces "conceptions" permet d'adapter l'enseignement, de proposer une pédagogie plus efficace car il ne suffit pas de présenter une somme de connaissances à un élève pour qu'il les comprenne, les mémorise, et les intègre spontanément. Il faut que "l'apprenant" construise chaque bribe de son savoir en utilisant ses propres idées et ses propres processus de pensée. L'enseignant doit tenir compte de "l'apprenant", de ses représentations et de son mode d'appropriation du savoir.

S'appuyer sur les "conceptions" des apprenants ne veut pas dire en rester là. Partant de là, il s'agit de provoquer l'apprentissage de démarches, d'attitudes, de grands concepts. Pour y accéder, il s'agit de favoriser (voire de provoquer) une suite de modifications, de remodelages, de ruptures, par l'expression de ces "conceptions", ou par leur confrontation avec la réalité. Le rôle de l'enseignant est d'apporter contradictions et confrontations en proposant des situations qui vont à l'encontre de ce que PENSENT ou de ce que VEULENT les apprenants.

LES DOCUMENTS EN ANNEXE MONTRENT OBSTACLES ET DEMARCHES SUIVIES.



En France, notre mode de pensée est encore de type pré-scientifique.

À un moment où nous entrons dans le 3^e millénaire, avec des chercheurs de plus en plus nombreux, des recherches toujours plus performantes, un enseignement scientifique obligatoire pour tous et, bien sûr, le développement des mass média et autres moyens audiovisuels ou télématiques, nous constatons que le savoir scientifique passe mal.

Une série de recherches que nous avons entreprises et qui se trouvent aujourd'hui corroborées par d'autres travaux réalisés en Europe et aux Etats-Unis, mettent en évidence que le mode de pensée fonctionnant chez la majorité des adultes est encore de type pré-scientifique.

Parmi les élèves de 14 ans :

- 80 % croient en la génération spontanée des microbes.
- Presque 100 % pensent que le froid et le chaud sont des substances, le plus souvent différentes.
- 90 % considèrent, comme normale, la non conservation de la matière¹ ou des espèces, sans qu'il s'agisse bien sûr d'une géniale intuition comparable à celle d'Einstein, lorsqu'il a développé sa théorie d'équivalence entre énergie et matière, ou de Darwin quand il a lancé l'idée de l'évolution des espèces². Pour ces élèves, par exemple, "le plomb peut se transformer habituellement en mercure" et "la lumière en matière" par simple "transmutation".

En France, plus de douze millions de personnes croient aux Martiens¹.

L'esprit scientifique lui-même ne semble pas être au rendez-vous. Une enquête d'un institut de sondages indique qu'un Français sur deux pense que l'astrologie est une science, que 23 % d'entre eux croient aux horoscopes³ et 18 % aux envoûtements ou à la sorcellerie. Il est vrai qu'en France, le chiffre d'affaires de la voyance est estimé à 5 ou 6 milliards de francs pour 8 à 10 millions de consultants et 50 000 artistes divinatoires recensés par le fisc en 1984⁴.

¹ Enquête de Nicolas DOMENACH publiée dans le *Quotidien de Paris* - 30.1.76

² Enquête de Jacques LESINGÈS publiée dans le *Figaro* - 6.10.80

³ ... mais 60% des Français (dont 70% de femmes et 50% d'hommes) lisent régulièrement le leur dans leur journal quotidien !

⁴ Enquête de Josette ALIA publiée dans le *Nouvel Observateur* - 22.2.85. L'auteur de ce reportage compare, pour la France, le nombre de voyants (50.000) à celui des médecins (49.000), des curés (38.000) et des psychanalistes (4.200).

D'après A. GORDAN G. DE VECCHI
les origines du Saouin
Delechaux Nieshté 1987

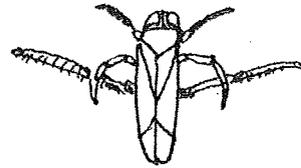
QUELQUES CONCEPTIONS FAISANT OBSTACLE
A L'APPRENTISSAGE

Nicole CHOMILIER
Gérard DE VECCHI
doc. INRP

Certaines représentations sont susceptibles d'empêcher la construction du concept de respiration. Il faut les connaître et les prendre en compte.

ENONCES DES CONCEPTIONS- OBSTACLES	CONSEQUENCES
<p>- on dit souvent <u>respirer</u> pour <u>inspirer</u></p> <p>- respirer c'est <u>aspirer</u></p>	<p>donc respirer c'est seulement une entrée d'air</p> <p>donc c'est avec les racines qu'une plante respire</p>
<p>- Il ne peut y avoir respiration que s'il y a <u>mouvements</u></p>	<p>et la respiration des animaux inférieurs, des végétaux ?</p>
<p>- pour respirer il faut des <u>poumons</u></p>	<p>et la respiration branchiale, cutanée, trachéenne, végétale ?</p>
<p>- le phénomène de respiration se limite à <u>une entrée et une sortie d'air</u></p> <p>le courant d'air peut actionner un "moteur" (comme le vent fait fonctionner un moulin ou une éolienne)</p>	<p>on se satisfait de ce niveau de connaissance : il suffit de savoir que l'air (ou l'eau) <u>traverse</u> les organes respiratoires (et parfois le cœur)</p> <p>le courant d'air pourrait faire battre le cœur et/ou circuler le sang</p>
<p>- on inspire du "bon air" (ou de l'air contenant de l'<u>oxygène</u>) et on expire du "mauvais air" (ou de l'air contenant du gaz carbonique) : il n'y a plus d'<u>oxygène</u> dans l'air expiré</p>	<p>alors comment expliquer le "bouche à bouche" ou la survie de 30 élèves dans une salle de classe dont les fenêtres sont fermées!</p>
<p>- "gaz", "oxygène", "dioxyde de carbone" (ou gaz carbonique) ne représentent que des <u>mots sans réelle signification</u></p> <p>un gaz n'occupe pas un espace</p> <p>il n'y a pas de gaz dissous dans l'eau</p>	<p>on utilise des termes sans les avoir construits et on croit que le fait de les employer est synonyme de connaissance</p> <p>... donc un flacon est "vide"</p> <p>les gaz contenus dans l'eau ne se caractérisent que par des bulles...</p> <p>un poisson avale de l'air... (et, pour les élèves plus âgés, l'oxygène contenu dans l'eau ce peut être celui de la molécule H₂O)</p>
<p>- une plante n'est pas <u>vivante</u> ... et un champignon ou une carotte coupée en morceaux encore moins! Il en est de même pour un "morceau de viande"</p>	<p>alors comment intégrer les expériences sur la respiration des végétaux et des tissus ?</p>

Voici quelques formulations enfantines récoltées tout au long d'un sujet d'études. Chaque formulation correspond à un palier d'intégration. Ces affirmations mettent en évidence des moments de progression active dans la construction de la connaissance.



NOTONECTE GLAUQUE

FORMULATIONS	REMARQUES
0 - "La Notonecte peut manger <u>n'importe quoi</u> , ce qu'elle a envie." "D'une Notonecte à l'autre, la nourriture peut être différente."	représentation initiale
1 - "La Notonecte mange des têtards, on l'a vu, mais on <u>peut l'habituer à manger des plantes</u> ."	intégration d'une <u>nouvelle idée</u> sous forme d'affirmation
2 - "La Notonecte mange des têtards mais on peut, <u>peut-être</u> , l'habituer à manger des plantes."	la même idée est relativisée puisqu'il ne s'agit plus que d'une <u>hypothèse</u>
3 - "Si la Notonecte mange surtout des <u>proies</u> , c'est qu'elle les préfère aux plantes, comme nous on préfère le steak-frites aux légumes ; mais on peut la forcer."	utilisation du terme général de proie essai d'explication par analogie avec l'homme
4 - "On peut essayer de donner à manger des plantes à la Notonecte mais il faut aussi lui donner des animaux : elle en a <u>besoin</u> ."	apparition de la <u>notion de besoin</u>
5 - "La Notonecte est très <u>carnassière</u> , elle se nourrit de <u>différentes sortes de proies</u> mais elle peut, peut-être, manger aussi des plantes par exemple en l'habituant."	connaissances plus <u>précises</u> (carnassière, différentes sortes de proies) et ébauche de notion de <u>spécialisation</u> ... sans pouvoir encore se séparer de l'idée initiale
6 - "La Notonecte est <u>obligée</u> de se nourrir de proies."	<u>élimination de l'idée parasite</u> ; notion de spécialisation
7 - "Un animal ne mange pas n'importe quoi ; il a un <u>régime alimentaire</u> ."	<u>généralisation</u> à l'ensemble des animaux énoncé correspondant à un <u>niveau de formulation</u>
8 - "La Notonecte ne peut se nourrir que de proies <u>car</u> c'est son régime alimentaire."	<u>utilisation</u> d'un niveau de formulation intégré pour expliquer un cas particulier
9 - "Si la Notonecte ne peut se nourrir que de proies, c'est <u>à cause</u> de la trompe qu'elle a."	idée d'adaptation : <u>rapport entre structure et fonction</u>
10 - "Les animaux ont un régime alimentaire qui est en rapport avec leurs besoins et avec la manière dont ils sont faits."	<u>généralisation</u> de l'idée précédente

"Les origines du Savoir"
Debochaux - Niestlé - 1987

in : A. Giordan, G. DE VECCHI

VOUS VOULEZ CONNAITRE LES REPRESENTATIONS
DE VOS ELEVES ? VOICI QUELQUES "RECETTES".
(Vous en trouverez d'autres tout au long de cet ouvrage.)

Faites-leur dessiner l'intérieur de leur corps,
une graine qui germe ; demandez-leur de représenter le
mécanisme d'un objet technique...

Exemple : "Où vont et que deviennent la pomme
et le jus d'orange que tu as avalés ?",
"Dessine une bicyclette".

Exigez des légendes les plus détaillées possible (ou,
pour les plus petits, écrivez ce qu'ils vous disent
quand vous les interrogez sur leur production).

Posez-leur des questions (par écrit ou oralement) sur
l'explication de faits ponctuels que l'on peut
rencontrer quotidiennement.

Exemples : Pourquoi il pleut ? Pourquoi il neige ?
... il vente ? Comment on fait pour plier le bras ?

Demandez-leur d'expliquer un schéma pris dans
un livre. Faites-leur choisir et/ou discuter des photos
en rapport avec le sujet que vous voulez aborder.

Placez-les en situation de raisonner "par la négative".
Exemples : "Et si le soleil n'existait pas ?"
"Et si tu étais aveugle ?"

Réalisez devant eux une expérience et demandez-leur
comment on peut en expliquer les résultats.
Une expérience qui les étonne, qui ne fournit pas les
résultats qu'ils attendaient, peut être encore plus riche..

Demandez-leur de choisir parmi différents modèles
analogiques celui qui, selon eux, représente le mieux
un organe ; faites-les argumenter sur leur choix.
Exemple : "un poumon c'est plutôt comme une éponge,
du gruyère, un sac de plastique, un ballon que l'on
gonfle...?..."

"Une cellule c'est comme un disque plat, une savonnette,
un sac plastique plein d'eau, une éponge ?", "La lumière
produit par une lampe est le résultat d'une explosion,

d'un combat entre deux courants,
d'un échauffement du filament... ?"

Mettez-les devant des faits en apparence
contradictoires et laissez-les en discuter.

Exemples : On dit qu'en expirant on rejette du
"mauvais air" ; alors pourquoi fait-on le
bouche-à-bouche ? On dit que les plantes se nourrissent
grâce à la lumière, alors pourquoi mettons-nous
des engrais ? On dit que la laine ne chauffe pas, mais alors
pourquoi se protège-t-on du froid avec des pulls en laine ?
On dit que l'eau de mer s'évapore pour former les
nuages, alors pourquoi ne pleut-il pas de l'eau salée ?

Faites-leur jouer des jeux de rôles.

Exemples : "Je suis l'estomac", "Je suis le cœur",
"Je suis le sang", "Je suis l'eau", "Je suis du fer" ;
"Ce que je deviens quand la température augmente
ou baisse ?"

Demandez-leur la définition de certains mots.

Exemples : "Qu'est-ce qu'un "anticyclone", une
"dépression", un "bon" aliment, une "fleur", un "fruit",
un "gaz", une "étoile", "l'horizon"... ?

Confrontez la classe à une conception émise par un
élève ou même à une explication tirée de
l'histoire des sciences.

"Les étoiles sont accrochées à la voûte céleste ?"
"Le renard vit dans la forêt parce que c'est là
qu'il se sent bien ?"

... Et soyez sans cesse à l'écoute des élèves : les
conceptions émergent à tous les moments d'une démarche
de recherche, et ce sont celles qui apparaissent "dans la
foulée" qui sont souvent les plus riches.

ATTENTION ! Expliquez bien aux élèves que leurs
productions ne seront pas notées mais qu'ils vont
élaborer un outil de travail. N'oubliez pas de les
interroger plus longuement sur leurs réponses,
quand celles-ci vous paraissent intéressantes,
afin de ne pas faire d'interprétation abusive.

CONSTRUCTION DU SAVOIR PAR NIVEAUX EN RELATION

NIVEAU 3

- les oiseaux ça a des plumes, des ailes, 2 pattes et un bec
- ils peuvent manger des choses très différentes
- ils pondent tous des oeufs, mais c'est pas les seuls animaux comme ça

NIVEAU 2

- y a des oiseaux qui peuvent manger des petits animaux
- y en a qui mangent aussi des fruits

- y a des oiseaux qui sont gros
- c'est pas toujours très sympathique
- un oiseau ça peut être méchant

- les oiseaux volent presque toujours
- ils peuvent aussi sauter et courir
- y a des oiseaux qui nagent sur l'eau
- des fois ils peuvent que marcher et courir

- l'oiseau vole avec 2 ailes
- il marche sur 2 pattes
- il a des plumes sur les ailes et sur le corps

1ère formulation affinée

NIVEAU 1

formulation initiale

- ça vole
- c'est mignon
- ils mangent des graines
- y en a dans des cages qui pondent des oeufs
- c'est tous des oiseaux

canari moineau rouge-gorge mésange

recherche on compare avec d'autres situations ponctuelles

canard autruche pie aigle

..... nouvelles situations ponctuelles.....

AFFINEMENTS

manchot : il ne possède pas de vraies ailes ni de grandes plumes ... mais il a un bec, il se déplace sur 2 pattes et il pond des oeufs : c'est tout de même un oiseau

tortue : elle possède un bec et pond des oeufs ; mais elle a 4 pattes, pas d'ailes ni de plumes : ce n'est pas un oiseau

et même :
"oiseau bleu"
"oiseau de mauvaise augure"
"oiseau rare"...

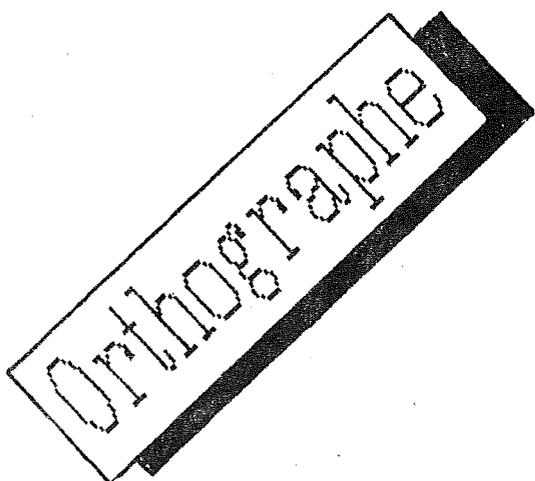
REINVESTISSEMENT

- Déduction
- Résolution immédiate
- Prévion

marabout

- c'est quoi ?
- je sais pas son nom mais c'est un oiseau : il a des ailes et un bec
- il a pas l'air marrant mais ça veut rien dire
- il a l'air gros : peut-être qu'il peut pas voler comme l'autruche

manchot tortue



ECHANGES SUR NOS OUTILS

A la suite de la parution d'UN OUTIL POUR L'ORTHOGRAPHE dans CHANTIERS 3 de Novembre, échanges entre Monique MERIC (caractères simples) et Didier MUJICA (caractères gras) sur leurs outils respectifs.

Comme toi, moi qui fais travailler mes jeunes en SEGPA, j'ai le souci que la correction des erreurs dans les écrits soit un moment intense de formation et d'amélioration du fonctionnement de l'écrit chez ces jeunes de 12-14 ans. Disons que c'est le moment essentiel d'étude et de réflexion orthographe-grammaire, puisque je me refuse à faire des leçons systématiques, préférant qu'ils écrivent un maximum en perdant les blocages acquis et prégnants parce que "je fais plein de fautes..."

Au contraire, je n'abandonne pas les "leçons systématiques" (même si ce terme ne me convient pas dans ma pratique) : la découverte d'erreurs est pour nous, individuellement, par petits groupes ou collectivement (suivant le moment de travail) et dans un laps de temps très court l'occasion de rechercher des mots comme... et de tenter de les écrire. cela peut nous prendre dix minutes et cela aide les enfants, je crois, à mettre en place cette habitude de travail qui consiste à faire appel à ce que l'on sait déjà pour construire ce que l'on ne sait pas encore.

Je ne vais pas répéter ce que j'ai déjà écrit dans CHANTIERS (Chantiers N°5- Mai 86) sur l'utilisation du COLORTHO auquel je reste fidèle pour tous les avantages cités, et que je complète quand je repère un manque lors de mon temps de correction des textes des enfants.

LA CORRECTION

Nous procédons de la même manière : soulignage du mot entier et numéro de la fiche de référence à consulter, signalé chez toi au dessus du mot, chez moi dans la marge.

Pour certains enfants, et suivant les erreurs, j'indiquais le numéro de la fiche référence en tête du texte (pour les erreurs de pluriel, par exemple, quand je pensais l'enfant apte à se corriger seul). La position du numéro de la fiche référence était un moyen pour moi d'adapter cet outil à chaque enfant en fonction de ses compétences, de ses capacités...

Avantage du Colortho, couleur du numéro et du soulignage, différents suivant la nature de l'erreur, ce qui permet à l'enfant de se rendre rapidement compte, lui même où se situent surtout ses fautes d'où souvent s'en suit une demande de travailler individuellement dans ces secteurs...

Au niveau de la correction, tu ne parles que de l'orthographe alors qu'il y a toutes les répétitions, erreurs de ponctuation, majuscules oubliées, mots manquants, et fautes de syntaxe qui donnent des phrases alambiquées et à refaire. Je sais, tu vas me dire toutes ces fautes là constituent à elles seules tout un monde, un de plus à travailler. Pourtant, je voudrais juste dire ici, à propos de toutes ces erreurs, que l'élaboration d'un code de correction précis, que les enfants ont bien compris et qu'ils retrouvent au niveau de tous les écrits, les aide beaucoup, non seulement à se corriger mais aussi à progresser en écriture. C'est tout simple mais important. Dans ma classe, tous les enfants possèdent ce code de correction à la première page de leur cahier d'expression et y reviennent lorsqu'ils ne se souviennent plus de la signification d'un signe.

C'EST COMME

Je trouve que la grande idée nouvelle de ton cahier de références, c'est que chacun à son rythme et suivant ses besoins particuliers, peut constituer SON PROPRE SYSTEME DE REFERENCES et cela me paraît essentiel. Car, comme le dit si bien, E Charmeux, si l'on se perd, c'est qu'on a pas de repères..

Or, les repères, les structures aussi, c'est bien ce qui manque le plus à nos élèves. Et ton outil est structurant.

Dans ma classe, j'ai remarqué que les enfants appréciaient de faire ensemble des mises au point. Alors nous mettons au point, en groupe, une lettre, un texte ou une création à peu près une fois par mois. Les enfants appellent cette activité "la chasse aux erreurs", et tels des chasseurs avertis, ils sont très actifs, très participants, même les ceintures les plus claires car ils savent qu'ils seront les premiers à avoir la parole...

C'est au cours de ce travail commun que nous gardons pour le groupe en question, des références communes. Ce sera comme :

le conseil	la merveille
le portail	la marmaille

et la liste du panneau "C'est comme" s'allonge un peu, toujours affichée et écrite en gros...

REMARQUES ET QUESTIONS

Je trouve compliqué le système de feux sur chaque fiche et pour chaque mot. Comment fait on pour changer de feu, on efface ? Est ce que les enfants ne se perdent pas pour faire la dictée au copain ?

Je le trouve aussi assez compliqué (sic !) mais crois moi, les enfants s'y retrouvent beaucoup mieux qu'on ne le pense au départ. Lorsque le mot doit être appris, il est rouge c'est à dire que l'enfant l'entoure en rouge. Au fur et à mesure de la dictée à deux, les barres indiquant le nombre de dictées justes viennent s'inscrire dans le rond. Arrivé à trois barres, l'enfant colorie en vert (crayon de couleur) son mot. Toutes les quinzaines, nous comptons ensemble le nombre de nouveaux mots acquis et en les comptant avec l'enfant, je rajoute un point vert au feutre indiquant que le mot a déjà été comptabilisé pour l'échelle d'orthographe correspondante.

Je pensais, en mettant en place cet outil que les enfants risquaient de se perdre dans l'ensemble de s fiches références surtout au moment de la dictée à deux. Et bien, ceux ci ont trouvé la parade puisqu'ils arrivaient en classe, au moment de la dictée à deux, avec inscrits sur un bout de papier le numéro des pages sur lesquelles leur camarade devait les interroger. (Numéros qui correspondaient aux pages qu'ils avaient étudiées chez eux ou en classe). Technique qui a posé problème puisque certains interrogeaient systématiquement leurs camarades sur les pages non apprises. Le Conseil a du décider qu'il serait donné priorité à la dictée des mots appris.

Encore plus que le carnet d'orthographe, le cahier de références est un outil fort intéressant puisque c'est un outil personnel à l'enfant, qu'il le garde et pourra l'utiliser tout au long de sa scolarité. D'accord. Mais, les collègues suivants auront-ils une attitude neutre sinon positive, à l'égard de cet outil, de sorte que l'enfant puisse garder le désir et la possibilité de continuer à s'en servir ?

Donc, 2 nécessités :

- que l'usage de ce cahier soit devenu un réflexe, dès que l'enfant écrit et non seulement corrige.
- que la pédagogie institutionnelle ait le temps de rendre l'enfant assez fort pour qu'il continue à se servir de ses outils d'autonomie malgré l'attitude ou le regard du prof..

La question et les éléments de réponse que tu y apportes sont valables pour tous les outils, techniques et institutions que nous mettons en place dans une classe coopérative, non ?

Ayant changé de classe, je n'ai même pas pu utiliser ce cahier de références sur deux années consécutives. Je peux seulement dire qu'il est devenu au fil des semaines et des textes écrits et corrigés, un outil indispensable à certains.

Le cahier que tu as réalisé est un outil de référence tandis que le carnet d'orthographe est un outil d'apprentissage.

Non ! Je crois que le cahier que j'utilise est à la fois outil de référence ET d'apprentissage.

Matériellement, comment as-tu fait pour fabriquer les 16 fois 100 fiches afin que chacun ait son cahier ou classeur ?

J'ai eu la possibilité d'utiliser la photocopie à prix réduit et j'ai payé de ma poche !! Il existe un moyen moins onéreux d'utiliser un tel cahier de références... à lire dans un prochain CHANTIERS.

D'AUTRES FACONS DE PROCEDER

Mes élèves ont chacun leur carnet d'orthographe. Le carnet contient :

Leurs mots ou expressions. Après la correction de chaque texte libre, je note au bas du texte de l'enfant, bien écrit (c'est important), les 4, 5 ou 6 mots que je trouve les plus urgents à mémoriser. Il les recopiera lui même et sans erreurs, bien écrits dans son carnet.

Des mots ou expressions découverts en groupe. Une affiche vide, au début de chaque mois, sur laquelle on note les mots inconnus rencontrés au cours de lectures, etc...

En fin de mois, on en étudie une douzaine au niveau de la signification et de l'orthographe. Puis, je les dicte au groupe, après démarche de photographie mentale, visualisation, audition, étude à la maison. Les mots non réussis sont alors ajoutés à la liste du carnet.

La dictée à deux, appelée dictée réciproque chez nous. Même procédé de dictée, mais chaque mot doit avoir cinq croix pour être considéré comme acquis, et ce n'est pas superflu. Chaque semaine, chacun étudie les cinq premiers mots de sa liste qui n'ont aucune croix. le vendredi, son camarade lui dictera tous les mots qui n'ont pas cinq croix, plus les cinq nouveaux, certains ayant d'ailleurs déjà participé à la dictée sans succès donc remis à l'étude.

Avant chaque vacances, toujours à deux, a lieu un contrôle sur tous les mots qui ont cinq croix. le résultat obtenu permet alors, ou non, de monter un échelon de l'échelle d'orthographe.

Les mots non réussis au contrôle sont re-essayés dans le cahier de brouillon et si, non réussis une deuxième fois, ils sont remis à la fin de la liste du carnet.

Aux mêmes périodes, avant les vacances, nous faisons une dictée collective de mots invariables. Là aussi, le résultat peut permettre de monter un ou plusieurs échelons de l'échelle d'orthographe. Les enfants savent qu'on emploie beaucoup de mots invariables dans l'écriture et peuvent utiliser les fiches rouges du Colortho et d'autres petits outils présents dans la classe pour les étudier. Certains y pensent de temps en temps, d'autres régulièrement.

La dictée réciproque ne peut commencer qu'en décembre car il faut une bonne réserve de mots pour que le système fonctionne ensuite sans interruption.

Résultats : L'an dernier, à la fin de l'année scolaire, dans le groupe de 5ème de 16 élèves qui avaient travaillé ainsi depuis la 6ème :

- 10 élèves de la classe savaient écrire entre 100 et 200 mots ou expressions de leur carnet. Cela représente déjà des écrits avec peu d'erreurs.

- 11 écrivaient sans faute au moins 40 mots invariables.

N'oublions pas avant de terminer de citer le travail mené par Jean Le Gal dans sa thèse sur l'orthographe qui m'a beaucoup aidé pour arriver à un meilleur, je dirais plus, véritable apprentissage de l'orthographe. (1)

Monique MERIC
Didier MUJICA

1 JEAN LE GAL : SAVOIR ECRIRE NOS MOTS- Thèse de Doctorat de 3ème cycle. Essai de mise au point expérimentale d'une procédure efficace et rapide d'apprentissage de l'orthographe. B.T.R (Bibliothèque de Travail et de Recherche) 26-27-28 Mars 78. Supplément à l'Educateur.

Imprimerie en classe

Depuis deux ans le travail à l'imprimerie se fait dans le cadre d'ateliers décloisonnés. J'ai choisi d'animer un atelier journal. J'ai six enfants venant de ma classe, mais aussi de deux autres classes qui viennent deux fois trois quarts d'heure par semaine. Nous avons le projet de faire un journal par trimestre. C'est un peu difficile car le temps est court mais des fois les enfants de ma classe aident à d'autres moments.

Le journal est donc commun aux trois petites classes de l'I.M.E. : ce qui doit être imprimé est fourni par les trois classes. Il y a donc actuellement de réalisé ou en cours de réalisation : les listes des enfants des trois classes, des textes, des dessins, un compte-rendu d'enquête de la classe d'un collègue.

MATERIEL UTILISE :

- 2 presses à volet 13,5 x 21
- 2 casses : 1 corps 36
- 1 corps 18
- 2 limographes 21 x 29,7
- 1 photocopieuse

En fonction de ce qu'il y a à faire l'atelier s'organise au début de chaque séance.

COMPOSITION : j'écris chaque ligne à imprimer sur une bande de papier en utilisant exactement les signes de la casse =====> les enfants cherchent les caractères au fur et à mesure, barrent quand ils ont trouvé et placé une lettre. Ils composent de gauche à droite et regardent dans la glace. J'ai besoin de beaucoup intervenir au début, ensuite cela s'arrange un peu.

Il n'y a pas plus de deux enfants à composer par casse.

TIRAGE : fait le plus souvent par une équipe de quatre enfants :

- un qui encre
- un qui place la feuille dans la presse
- un qui presse
- un qui enlève la feuille et va la mettre à sécher (c'est le facteur)

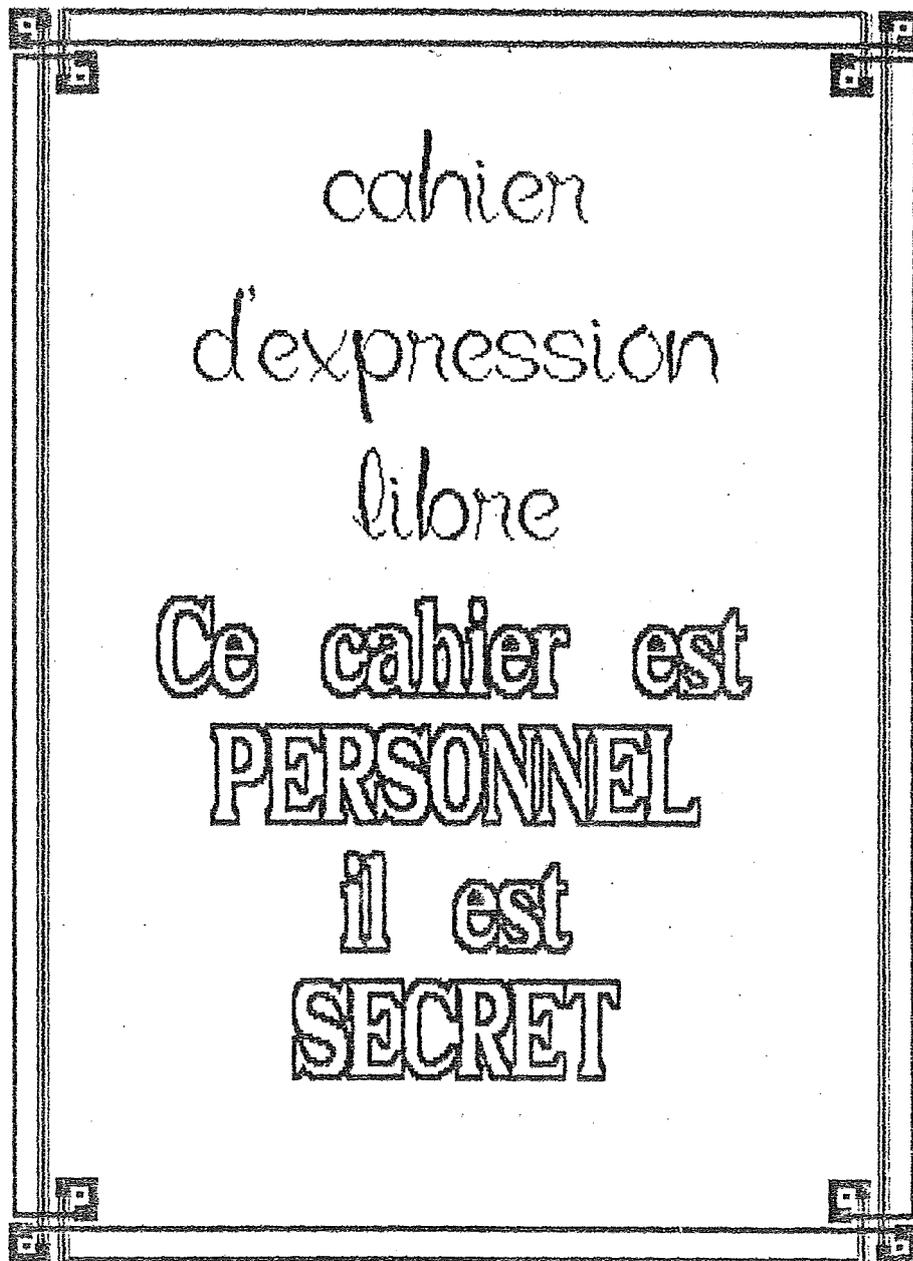
Les enfants qui touchent l'encre n'ont pas le droit de toucher aux feuilles. Ainsi nous arrivons à faire un travail à peu près propre.

ILLUSTRATION : au limographe : un enfant décalque le dessin choisi avec le stencil, perfore le stencil. Ensuite le tirage est effectué par un groupe de deux ou trois enfants suivant le nombre de personnes disponibles.

- un qui place la feuille sur le limographe
- un qui encre
- un qui va mettre la feuille à sécher

à la photocopie : c'est souvent moi qui effectue les tirages, la photocopieuse ne se trouvant pas à proximité.

NETTOYAGE ET RANGEMENT : par l'équipe qui a fait le tirage. Ce n'est pas toujours le plus facile pour certains.



Jean Paul
BOYER.

Au premier choix de texte, Nicolas et Sandra présentent un texte... D'autres avaient un texte à présenter, et ont hésité... Certains n'ont pas souhaité présenter leur texte

NOUS DISCUTONS DE L'OBLIGATION OU NON DE PRESENTER SES TEXTES:

"Ce n'est pas obligatoire de présenter un texte..."
"On peut écrire pour SOI..."

Sur l'idée de Céline et Nicolas, nous décidons de créer:

Le cahier d'expression libre

Mais pour mettre un texte au journal, il faut qu'il soit CORRIGE et PRESENTE A LA CLASSE.

*J'écris librement dans ce cahier
Ce que je veux
Quand je veux
PERSONNE n'a le droit d'y regarder.*

L'enfance des droits

La convention internationale sur les Droits de l'Enfant a été adoptée au mois de Novembre, par l'Assemblée Générale de l'ONU. Reste à ce qu'elle soit appliquée de par le monde. Et ici en France? Dans nos classes ?

Vous lirez ci-dessous 2 pages extraites d'un Dossier sur le thème des droits de l'enfant, réalisé par les enfants de la classe de Perfectionnement - Ecole du Centre - CHOISY LE ROI.
Michel FEVRE.

DANS la classe, nous avons:

LE DROIT d'avoir des responsabilités.

Chaque enfant a un métier (par exemple : responsable de la bibliothèque ou des élevages...). Ces métiers changent tous les quinze jours. C'est notre LOI N° 12.

LE DROIT d'APPRENDRE CHACUN à SON RYTHME.

Chaque enfant fait du travail individualisé. Cela veut dire que chacun travaille à son niveau.

LE DROIT de REALISER DES PROJETS PERSONNELS.

Tous les enfants de la classe peuvent faire un projet personnel dans les moments d'activités personnelles. 5

(par exemple: construire un jeu en bois, écrire un texte, regarder des diapositives , ...)

Le DROIT DE SORTIR DE LA CLASSE:

Tous les enfants ont la possibilité de sortir pour aller aux toilettes; pas tous à la fois.

Les sorties sont organisées pour visiter en dehors de l'école (par exemple: Paris) , pour apprendre, pour se promener.

Dans la rue et dans les lieux de sorties, nous avons un petit règlement à respecter. C'est notre LOI 9.

DROIT de PROPOSER et de DECIDER:

Une fois par semaine au moins, a lieu le CONSEIL.

C'est une réunion pour décider, organiser des projets, et régler certains problèmes.

Il est obligatoire. C'est la LOI 14.

DROIT de FAIRE DES LOIS:

Nous pouvons faire des lois ; nous pouvons aussi les supprimer, les remplacer. Les lois sont décidées au Conseil.

DROIT d'AIDER et d'ETRE AIDE:

Chaque enfant a le droit d'être aidé et d'aider les autres. Aider ce n'est pas : faire le travail à la place de l'autre ni copier sans réfléchir. C'est la LOI 7.

Le DROIT d'ETRE RESPECTE:

Chaque personne de la classe (enfants et adultes) a le droit d'être respectée. Pour cela sont interdits:
- les insultes - les coups - les moqueries -
C'est la loi N° 1.

LE DROIT DE SE TROMPER.

Se tromper n'est pas grave si on utilise son erreur pour comprendre et faire des progrès.

Le DROIT de PARTAGER.

On a le droit de partager ses affaires, sa place aussi dans certains moments ou cela ne gêne pas. LOI 18.

DROIT d'UTILISER LE MATERIEL FRAGILE.

Chacun peut apprendre à utiliser du matériel fragile:
- magnétophones, projecteurs, etc...

DROIT de JOUER:

Il est possible de jouer en classe dans des moments que l'on peut organiser ou durant les activités personnelles.
C'est la LOI 5.

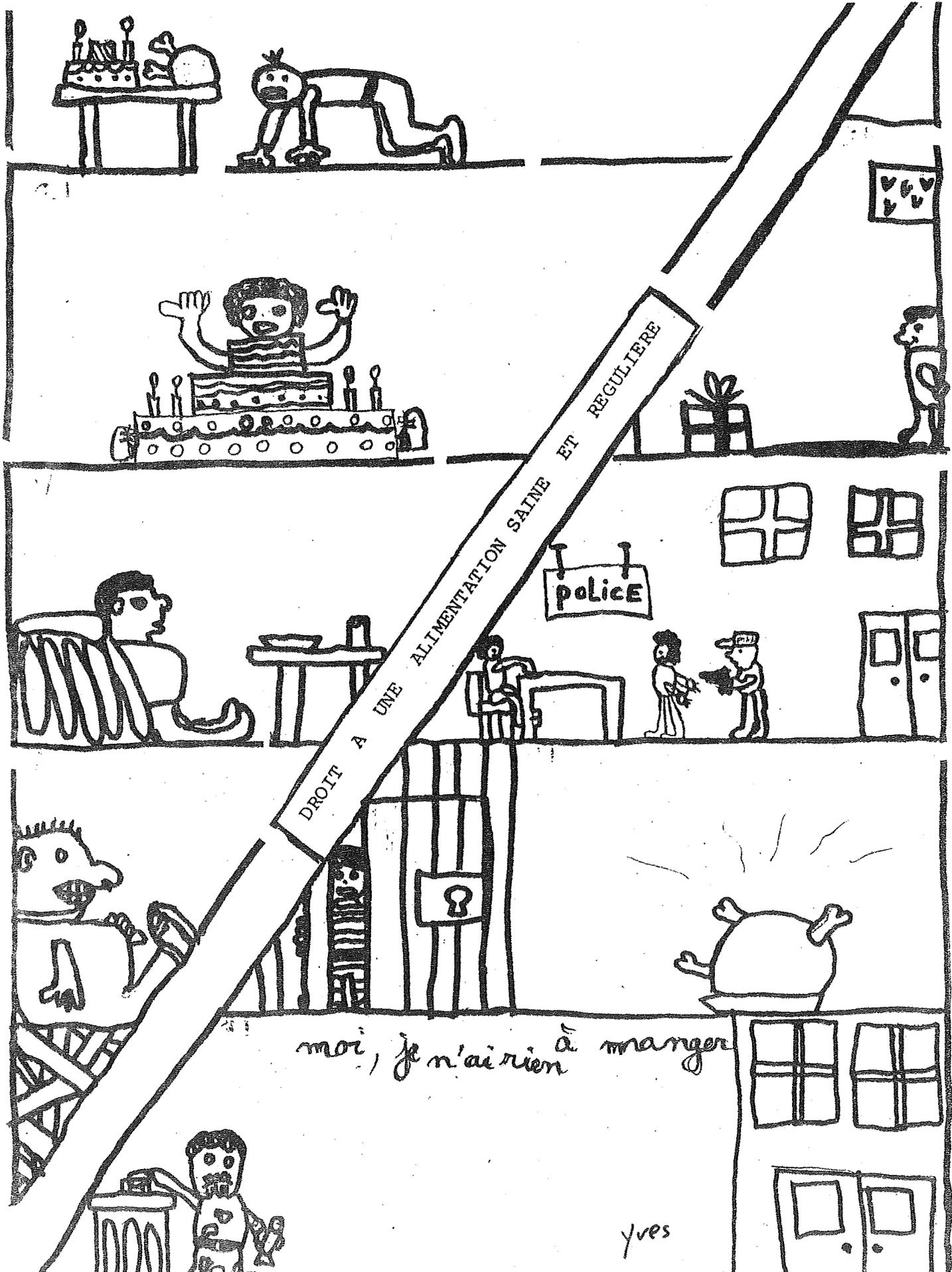
DROIT de MANGER:

Manger en classe est possible dans certains moments:
lors de gouters prévus ou improvisés; pendant les fêtes.
On ne peut pas manger toute la journée. LOI 4

DROIT de PARLER et de DEPLACER:

Il est possible de se déplacer et de se parler dans certains moments de travail et d'activités. Ceci est réglementé par des codes (bleu, jaune, rouge)

Extrait du dossier cité ci avant dans l'article: L'ENFANCE DES DROITS.



Entre les enseignants et le GAPP

un projet

Elisabeth CALMELS

Cette contribution fait suite à un article du même titre paru dans CHANTIERS N° 7 de 1988-89. Cet article avait suscité des questions de M Albert, parues dans Chantiers 9/10.

Michel Albert posait quatre questions, qui ont été un aiguillon efficace pour la réflexion des trois personnes du GAPP. Pour la première fois depuis que nous avons fait un bilan écrit. Appréciations individuelles et collectives.

Rappel de ces questions:

- 1) L'objectif suivi est "l'amélioration de l'autonomie de l'enfant par le dépassement de ses difficultés." A partir de l'expérience vécue, est-il possible de dégager un principe qui montrerait comment l'enfant parvient au dépassement de ses difficultés ? (Une sorte de genèse clinique de la maturation).
 - 2) Face aux enfants présentant des difficultés plus importantes qui se répètent et qu'ils ne parviennent pas à surmonter, avez-vous une démarche spécifique ?
 - 3) Comment s'articule le travail avec les enseignants et par rapport au groupe classe dans son entier ?
 - 4) quel bilan dressez-vous de ce travail ? Objectif atteint ? Y a-t-il convergence en ce concerne ce bilan entre les enseignants et les membres du G.A.P.P ?
- Reconduirez-vous ce travail ? Sous quelle forme ?

1. Pour apporter des réponses aux questions 1 et 2, je propose le BILAN QUALITATIF du PROJET au niveau RPP.

"C'est un travail visant à améliorer l'autonomie des enfants" (cf projet Concrètement, dans tous les ateliers, cet objectif se traduit par l'observation de chaque enfant à se situer:

- par rapport à un lieu.
- par rapport à une personne adulte.
- par rapport à un groupe d'enfants.
- par rapport à un travail.

Mise en place de grilles d'observation qui serviront au bilan du travail en novembre avec les maîtres.

Maternelle Grande section - ATELIERS ARGILE.

Organisation matérielle lourde.

A partir de décembre, ces ateliers ne fonctionnent plus de façon systématique. Le travail est orienté en fonction des difficultés spécifiques:

- langage
- organisation de l'écrit.

Le travail d'autonomie se poursuit avec deux groupes d'enfants et un suivi individuel.

Sur l'année scolaire, le travail évolue de l'argile (utilisation libre-techniques particulières...) au jeu de société (jeux mathématiques réalisés avec des collègues de maternelle).

Si les moyens mis en oeuvre ont permis aux enfants de dépasser leurs difficultés, je ne suis pas parvenue à dégager un principe qui montrerait comment l'enfant parvient au dépassement de ses difficultés.

Cours préparatoire - ATELIER "CONTES" choisis par deux C.P.

Livres lus par exemple: "Le Petit Léon et le Loup " (Belles Histoires)
"connaissez-vous Razibus le cheveulu" (La Farandol

Les livres sont choisis en fonction d'un thème (exemple de thème: l'enfant et l'animal, que peut-il se passer?)

Avec les écrits produits, fabrication de livrets pour la classe.

A partir de Novembre, travail spécifique (groupe et individuel) pour aider les enfants à se situer par rapport aux techniques d'apprentissage de la lecture.

Cours préparatoire - ATELIERS "CORRESPONDANCE"

Atelier choisi par 3 CP.

Au départ, tous les enfants travaillaient autour du thème "l'école aujourd'hui, l'école autrefois". Ce thème est abandonné au deuxième trimestre, les lettres correspondent aux désirs immédiats des enfants. Si en Septembre, c'est moi qui note ce que disent les enfants, en juin, chaque enfant écrit seul soit avec un modèle personnel, soit avec un modèle collectif, soit sans modèle.

Visite des correspondants (3 personnes du 3ème âge) dans les classes. Mise en place d'un cahier où je copie les lettres envoyées, où sont collées les lettres reçues, pour la classe.

Il y a trop de temps entre l'envoi et la lecture des réponses (une fois par mois par groupe). La technique semble mal appropriée à l'organisation.

Dans un C.P., la correspondance est prise en compte par la maîtresse: mise en place d'un groupe régulier. Evaluations en lecture en Juin.

Gestion lourde et délicate avec 3 personnes extérieures à l'école.

Cours élémentaire. ATELIERS D'ECRITURE.

Comme au CP, livres choisis en fonction de thèmes; production de livrets pour la classe.

De septembre à novembre: deux CE1 avec 1 atelier par groupe par mois (le rythme est trop lâche pour une production intéressante d'écrits).

Après Novembre, suite de ce travail pour un groupe régulier. Il s'agit pour ces enfants de ne pas décrocher de la lecture, de maintenir l'intérêt et le désir d'apprendre. Objectif atteint.

Après Novembre, groupes de jeux de lecture pour 3 groupes.

Ma difficulté dans ces ateliers d'écriture: je suis trop investie dans la lecture et l'écriture pour faire des observations précises.

Je remarque à la lecture de ce bilan, une multiplication des techniques qu'il ne me serait pas possible de gérer, si le projet était repris dans toutes les classes, toute l'année.

Les techniques utilisées comme support ne sont pas les seuls facteurs qui contribuent à atteindre l'objectif; ce sont les articulations de ces ateliers avec le vécu de l'enfant, avec le milieu dans lequel il vit, qui comptent. D'où l'importance des moments de concertation.

2. REPONSES aux questions 3 et 4:

Par rapport au groupe classe, dans la mesure où tous les enfants participent une fois par mois à l'atelier, dans la mesure où ces ateliers fonctionnent pendant un temps où sont prévus dans la classe d'autres ateliers, il n'y a pas de problèmes.

Dans un CP, à partir du moment où l'atelier correspondance n'a concerné qu'un groupe fixe d'enfants, la maîtresse a gardé le même moment pour faire un travail de correspondance avec tous les autres enfants.

L'articulation avec les enseignants se fait de plus en plus mal à mesure que le temps passe. L'objectif se perd, les moments de concertation aussi.

Le bilan de ce travail n'a pas été fait au dernier conseil des maîtres comme la présentation avait pu l'être. Effilochement de l'année, nombreuses autres préoccupations de tous, etc...

Dans les écoles maternelles, en début d'année scolaire 88-89 une réunion a été organisée pour ce bilan, avant les nouveaux projets. Nous avons parlé de l'importance des synthèses, garanties d'un transfert d'apprentissage. L'organisation de l'école permettra toutes les 6 semaines de faire le point. Dans les écoles primaires, il y a cette année une demande massive de cas...

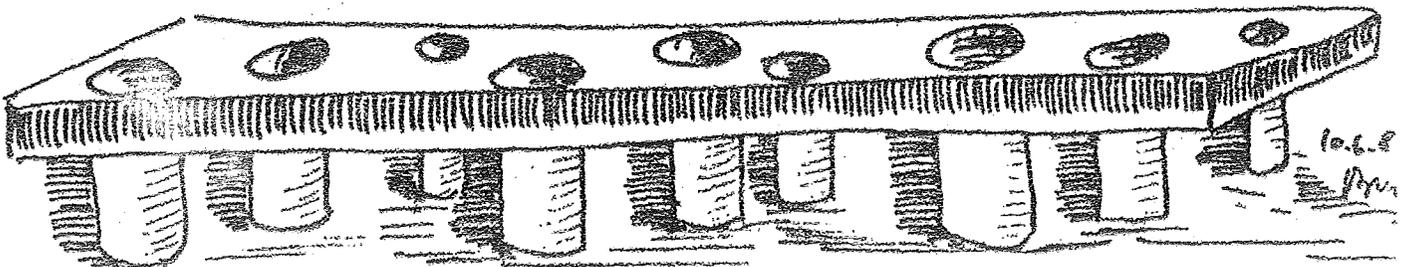
Nous avons laissé le choix:

reprise du projet ...ou... réponses à des urgences.

Dans une école primaire, notre travail a été complètement évacué à cause de notre refus de remplir un nouveau dossier scolaire.

Le bilan se termine ainsi: "Ce projet remet en cause les fonctionnements habituels. Pour être repris dans toutes ses dimensions, il demanderait des aménagements et ne pourrait être mené isolément." Nous demandons une entrevue avec l'IDEN pour parler avec lui d'une possibilité d'institutionnalisation des moments de synthèse enseignants-Gapp, parents si possible. A ce jour pas de réponse. Nous ne pouvons pas reconduire un tel projet qui double nos heures de travail à certaines périodes de l'année.

Elisabeth CALMELS.



GAPP :

Transformation en réseaux

Nous publions ci-dessous un RESUME de la circulaire concernant les transformations envisagées du GAPP. Cette circulaire a été diffusée auprès des rectorats, des académies et des directions des services départementaux de l'E.N.

Des copies ont été adressées aux organisations représentatives des personnels. Nous avons pu en avoir copie auprès du SNI et du SGEN. Nous avons emprunté à une revue du SGEN (Informations Actions N° 11 du 22/11/89) le résumé qui suit.

Des échanges ont commencé entre quelques personnes de la Commission ES de l'ICEM. Nous publions dans ce N° le résumé, nous publierons les réactions et contributions à mesure des avancées du débats. La réaction qui en sortira pourra constituer une prise de position de l'ICEM sur ce sujet IMPORTANT et d'ACTUALITE.

Envoyez vos réactions, vos positions, faites vous l'écho des débats et problèmes locaux.

Vos écrits à Michel LOICHOT.

RESUME de la circulaire ayant pour objet:

Mise en place et organisation des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté.

(communiqué par Elisabeth CALMELS).

Résumé

- Adapter le fonctionnement de l'institution scolaire à l'élève est une nécessité et un devoir.
- L'effort d'intégration doit être poursuivi.
- Les évolutions depuis les circulaires du 9.02.1970 et du 25.05.1976 imposent des dispositions nouvelles.

- A -
- Nature forme des aides spécialisées
 - Rôle, fonctions, type de personnels

A 1 Caractéristiques

1.1 Les aides spécialisées ne se substituent pas à l'action des maîtres. La pédagogie différenciée est la première réponse, les demandes d'aide interviennent si ce n'est pas assez efficace.

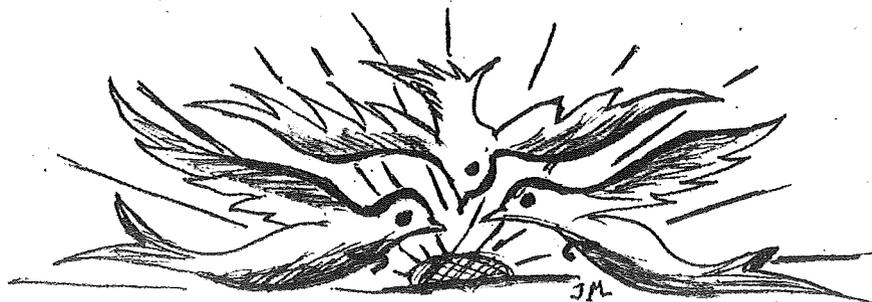
1.2 Les aides spécialisées sont sélectives. Le projet d'aide affirme les responsabilités de chacun dans les limites de ses compétences et associe les intervenants, le maître et les parents.

1.3 Les interventions d'aide spécialisée se font à l'école. Les intervenants sont tenus de conseiller si nécessaire le recours à des services extérieurs.

1.4 Les effets de l'aide spécialisée sont évalués. C'est la mission des IDEN.

A.2 Types d'aide

2.1 Aide spécialisée à dominante pédagogique (CAPSAIS E). Elle s'applique à l'amélioration des techniques et méthodes de l'élève pour qu'il dépasse ses difficultés d'apprentissage, soit en classe d'adaptation permanente de 15 élèves, soit en regroupement d'adaptation temporaire.



EN REACTION A L'ARTICLE "La classe ailleurs et autrement" de Monique MERIC paru dans Chantiers N°11/12 juillet-août 1989.

UNE LETTRE DE NICOLE ELERT

La lecture de cet article m'a relancée, car je suis en SES pour la première fois. Je travaille depuis 31 ans avec des enfants de 6 à 8 ans.

J'ai donc découvert le collège. Les locaux sont vastes, les élèves nombreux, car cette SES fonctionne ainsi:

Chaque maître a des options. Comme je suis la dernière arrivée, je dois faire biologie 3 heures en 6ème, 3 h en 5ème, 1 h pour les autres classes, par semaine. Je fais aussi 6 h de maths avec les 6ème, et 6 h d'arts plastiques avec 6ème et 5ème. Plus un atelier de lecture 1 h par jour, par groupe de niveau.

Alors, plus de mise en place d'une classe coopérative. Plus d'installations de coins ateliers...

J'ai commencé à chambouler un peu cet emploi du temps. Travail autour de l'expression théâtrale dans les ateliers lecture, en alternance avec les activités plastiques. Discussions instaurées aussi au sujet d'empoignades. Mise en place de règles de vie commune; c'est timide encore.

Anecdotes de rentrée:

Je faisais faire un exercice gestuel. Chacun devait faire un geste simple et s'en souvenir. Je n'avais pas donné la suite de l'exercice. Un des garçons fait un bras d'honneur. Rires énormes de tous les camarades. Aucune remarque de ma part. Faire ce geste le plus lentement possible... faire ce bras d'honneur au ralenti. J'ai fait refaire encore chaque geste plus lentement... On ne riait plus... On observait et on se concentrait.

Je faisais un test sur la numération pour cerner les besoins, les manques de chacun. Tous les élèves cachaient leur travail à tel point qu'ils étaient enfouis dans leurs bras.

Pourquoi vous cachez vous?

Réponse: ils pourraient copier.

Mais vous pouvez faire des erreurs ! ce n'est pas la peine de copier.

Etonnements: on peut faire des erreurs? Qu'allez vous faire si on se trompe?

Je vous apprendrai ce que vous ne savez pas.

Ils n'ont plus caché, le temps de cette séance. J'ai pensé que c'était révélateur quand même de la façon dont ils travaillaient.

Ce droit à l'erreur qui permet de dire, de se confronter, d'expérimenter, d'aller de l'avant au lieu de se rétrécir dans son corps et dans sa tête.

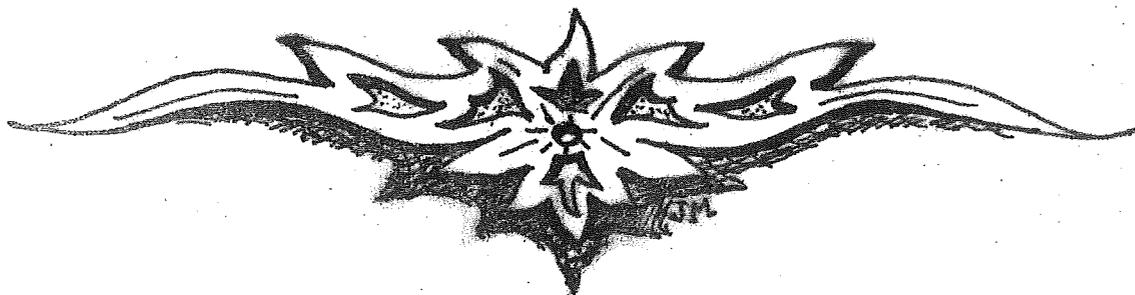
Oui j'ai du pain sur la planche.

Moi qui voulait quitter le spécialisé, et revenir au primaire.

J'ai bien tenté, mais rien n'était libre, cette année, sauf des CP. Et là il faudrait que les enseignants acceptent que la lecture se fasse sur deux ans.

Alors ton article me pousse à dire : voila le genre d'expériences qu'il faut à nos élèves.

Nicole Elert -



2.2 A dominante rééducative

Elle vise à ajuster les comportements, conforter l'efficacité scolaire et rendre la confiance en soi de l'élève en maternelle et élémentaire. L'engagement de l'enfant, le concours des parents sont nécessaires.

A.3 Mise en oeuvre

3.1 Après mise en commun des résultats des actions effectuées lors d'une réunion de concertation à l'initiative du coordonnateur le choix de l'action d'aide ou d'une saisine CDES est fait.

3.2 Pour l'aide à dominante rééducative l'intervenant complète l'examen des difficultés de l'enfant et conçoit les conditions de son action qu'il explicite à l'intéressé, la famille et au maître.

3.3 Un document écrit :

- décrit le cas à traiter ;
- énonce la stratégie envisagée ;
- prévoit la démarche et les supports qui vont progressivement organiser l'action ;
- donne une estimation de sa durée ;
- élabore les modalités de son évaluation.

3.4 Les évolutions de l'enfant sont prises en compte pour réajuster le projet.

3.5 Une évaluation régulière où l'enfant a un rôle actif d'appréciation des ses progrès est menée sur les points précis déterminés pour l'action.

3.6 La fin de l'aide est concertée. Parents et personnels sont informés. Un bilan est rédigé par l'intervenant. Cela concerne toutes les aides.

B - Organisation de l'aide

B.1 Réseau

Comprend des intervenants spécialisés (psychologues scolaires, maîtres spécialisés) en nombre variable selon les besoins et un coordonnateur (directeur d'école) désigné par l'IDEN. Ces intervenants oeuvrent à la prévention et la réduction des difficultés de l'élève en liaison avec parents et enseignants. Le coordonnateur harmonise les tâches. Bien que toute école relève d'un réseau, des priorités sont définies localement, départementalement ou nationalement chaque année.

B.2 Réseau et écoles

2.1 Une collaboration étroite et une information réciproque est nécessaire entre enseignants intervenants spécialisés, parents, médecin santé-scolaire et travailleurs sociaux.

2.2 Le conseil d'école est tenu informé. Le règlement scolaire est respecté. La localisation du coordonnateur est connue de tous les enseignants.

B.3 Les réseaux dans la circonscription

- L'IDEN est responsable de l'ensemble des réseaux d'aides implantés dans sa circonscription, ainsi que de l'organisation interne, du fonctionnement et de l'évaluation des actions de chacun d'entre eux.

- Il est tout particulièrement chargé de l'information et de l'animation pédagogique des réseaux de sa circonscription. Il arrête, après concertation avec les membres de chacun d'entre eux, et notamment avec le coordonnateur, les principes de l'organisation et l'ordre de priorité des actions, ainsi que les procédures de l'évaluation. Il assure les nécessaires régulations.

- L'IDEN fournit chaque année à l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation un rapport d'ensemble sur le fonctionnement des réseaux, des indications sur l'évolution des besoins, des propositions quant aux modifications à apporter au dispositif départemental.

B.4 Le dispositif départemental d'aides spécialisées pour la réussite scolaire

- L'ensemble des réseaux des actions d'aide implantés dans un département constitue le dispositif d'aides spécialisées pour la réussite scolaire.

- L'organisation du dispositif - nombre et configuration des réseaux, effectif et qualification de leurs personnels - est arrêtée par l'inspecteur d'académie, après consultation des instances paritaires départementales compétentes.

- Le dispositif départemental est étudié et arrêté après recensement des besoins. Il est modifié, compte tenu de l'évolution des ces besoins, lors des opérations annuelles de révision de la carte scolaire après consultation des instances paritaires départementales compétentes.

- Cette organisation qui se substitue notamment à celle des groupes d'aide psycho-pédagogique (GAPP) doit se caractériser par sa souplesse et son efficacité.

C - Les intervenants spécialisés

C.1 Les personnels qui participent aux activités d'un réseau sont :

- le coordonnateur ;
- des psychologues scolaires ;
- des maîtres spécialisés titulaires du CAPSAIS (option G) ;
- des maîtres spécialisés titulaires du CAPSAIS (option E) lorsqu'ils exercent leurs fonctions dans une classe d'adaptation, ou sont responsables de regroupements d'adaptation.

Les personnels spécialisés qui exerçaient leurs fonctions à la rentrée 89 dans un groupe d'aide psycho-pédagogique ou dans une classe d'adaptation sont intégrés au fonctionnement d'un réseau. On veillera à ce que le passage de l'ancienne organisation à la nouvelle s'effectue dans de bonnes conditions.

Les actions d'aide spécialisée à dominante rééducative sont assurées par les maîtres titulaires du CAPSAIS option G (1) Les actions d'aide spécialisée à dominante pédagogique (classe ou regroupement d'adaptation) sont assurées par les maîtres titulaires du CAPSAIS option E (2) et par les autres maîtres spécialisés qui exerçaient leurs fonctions à la rentrée 89 dans des structures d'adaptation.

C.2 Obligation de service

Les emplois du temps des intervenants sont établis avec le coordonnateur et soumis à l'IDEN. Le service des enseignants des écoles est de 24 heures en 8 demi journées en présence d'élèves.

C.3 Nomination, formation continue

Les rattachements des intervenants sur une école du réseau ne conditionnent pas leur champ d'action. Toutes les écoles peuvent servir de support. Des actions de formation continue seront mises en oeuvre dans les centres CAPSAIS.

(1) Les instituteurs spécialisés titulaires soit du CAEI-RPP soit du certificat de stage RPM ou de l'attestation de capacité RPP ou RPM sont réputés titulaires du CAPSAIS option G.

(2) Il est rappelé que les maîtres spécialisés titulaires du CAPSAIS option E peuvent être chargés d'autres classes, notamment d'une classe d'enseignement adapté pour handicapés mentaux (dite de perfectionnement).

D - L'évaluation des aides spécialisées

D.1 L'évaluation interne

1.1 L'évaluation par les intervenants, de leurs propres actions

Elle consiste essentiellement à confronter aux différentes étapes de sa réalisation le processus d'aide à son projet, ou à en établir le bilan, lorsque l'action a pris fin. Ces évaluations doivent être effectuées quelles que soient la nature ou la forme des aides spécialisées mises en oeuvre. Elles doivent toujours pouvoir donner lieu à communication sous une forme adaptée aux différents interlocuteurs concernés (maîtres de la classe, parents, élèves eux-mêmes, autres intervenants, autorités de contrôle etc...).

1.2 L'évaluation de l'activité du réseau

Sous la responsabilité de l'IDEN les différents acteurs du réseau devront, avec l'aide du coordonnateur, régulièrement consulter le tableau de bord dont ils auront mis au point les divers indicateurs. Ces évaluations, qualitatives, quantitatives, systémiques, sont une garantie de cohérence, en même temps qu'elles permettent les régulations nécessaires.

1.3 La formation des intervenants à l'évaluation

Un effort particulier sera entrepris lors des stages de première formation spécialisée ou de formation continue pour aborder efficacement les aspects théoriques et pratiques de l'évaluation des actions d'aide spécialisée. La mise au point de procédures et d'instruments utilisables fera l'objet de recherches et d'expérimentations.

D.2 L'évaluation externe relève de la compétence des responsables académiques

2.1 L'IDEN de la circonscription :

- évalue l'action du réseau en procédant avec l'ensemble des intervenants à l'examen critique de son fonctionnement et de ses résultats ;

- procède à l'inspection individuelle des intervenants en situation professionnelle.

Il associe chaque fois qu'il est possible son collègue spécialisé à ces activités.

2.2 L'évaluation du dispositif départemental est effectuée sous l'autorité de l'inspecteur d'académie, avec le concours de l'IDEN spécialisé. Un groupe de travail départemental peut être constitué en vue de rechercher, d'expérimenter et d'utiliser les indicateurs les plus pertinents.



Quand je serai grand
j'aurai une grosse bagnole
je devrai gagner de l'argent
en travaillant
mais moi je suis feignant
tout le l'monde le dit
ma mère mon père
et aussi mon prof
ils ont peut être raison
mais moi, à l'école
je préfère regarder
les mouches voler
et à la maison
je dors tout l'temps tout l'temps
quand je serai grand
j'cambrionnerai les banques
j'volerai des sous
j'partirai avec ma grosse bagnole
très loin très loin

FRANCK

Extrait d'un recueil réalisé
à la SES du Collège Ch Walch
à Thann. Octobre 1989.

BON DE COMMANDE

Réf.	<u>DOSSIERS DISPONIBLES EN 89/90</u>	Prix	Port	Nbre	TOTAL
4	Construisez vos outils (pour le journal scolaire)	10 F	9 F		
7	Marionnettes - Théâtre d'ombres. Expériences	15 F	9 F		
14	Fichier Général d'Entraide Pratique (Fiches pour l'organisation de la classe coopérative)	30 F	16 F		
15	Magnétoscope en S.E.S. Utilisations pédagogiques	15 F	9 F		
19	Enfants de migrants (Jalons pour une éducation interculturelle)	30 F	16 F		
20	Evaluations en classe coopérative	20 F	9 F		
21	Enseignement spécialisé et Intégrations	30 F	9 F		
22	Stratégies d'intégrations (Intégrations d'enfants de perfectionnement en classe ordinaire)	30 F	9 F		
23	Moins d'écrits vains, plus d'écrivains..	30 F	9 F		
Pour T.O.M et Etranger, port : 13F et 22F					
SOUTIENS A L'ASSOCIATION. Merci.					
Facture en trois exemplaires. (+ 5 F).					
NET A PAYER					▷

PRIX EN BAISSSE!!

A servir à (nom, prénom, adresse précise) :

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

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. VILLESASSE - 35 rue Neuve - 59200 TOURCOING
Commission Paritaire des Papiers et Agences de Presse n° 58968
Imprimerie Spéciale: Ecole Célestin Freinet - IMP Clair Jole -

69070 - LAMURE S/ AZERGUES