

CHANTIERS

l'anne

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

1991

GOLFE!

MENACE DE GUERRE CHIMIQUE!

GUERRE ET PET

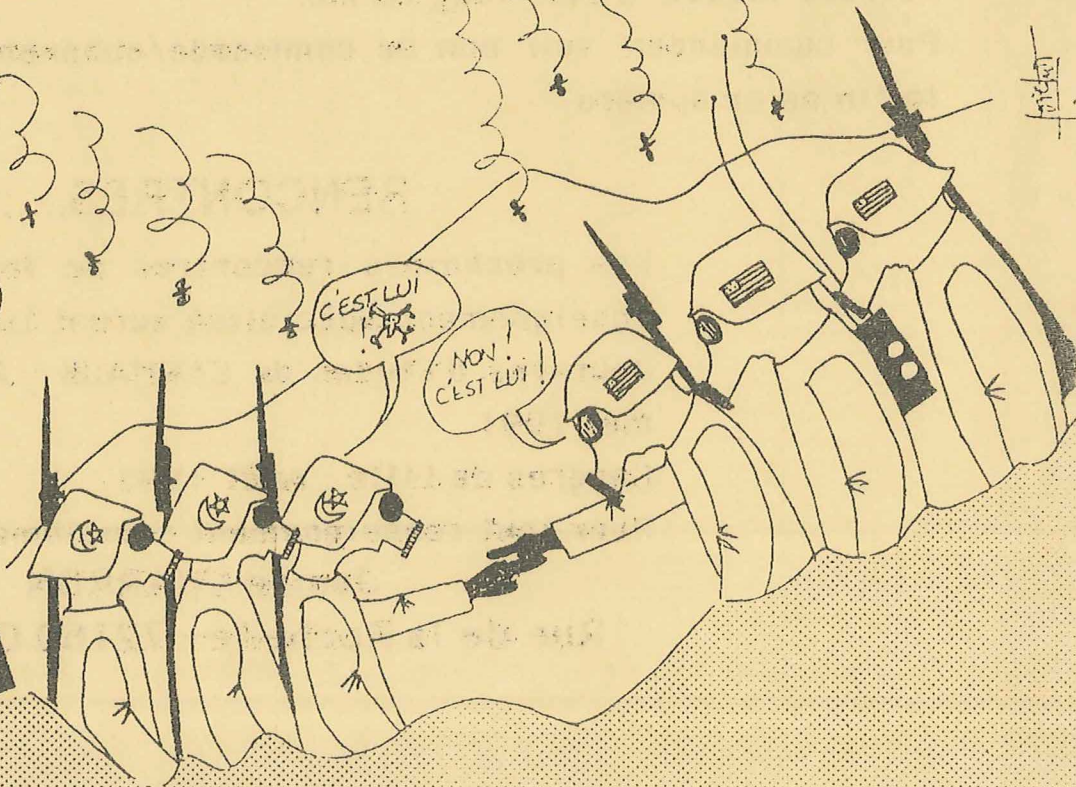
QUI A PÉTÉ ?

C'EST LUI

NON !
C'EST LUI !

177

FEV. 91



C
 O
 S
 T
 E
 S
 -
 R
 E

Maître, c'est vrai qu'il va y avoir la guerre.....	p.3
Pour la paix.....	p.4
Pédagogie Freinet, pédagogie populaire ?-S JAQUET...	p.5
Karine ou le réseau d'aide prématuré M. ALBERT, N. CONNES.....	p.10
Organisation du travail en lecture - D MUJICA.....	p.15
Salon des Apprentissages individualisés et personnalisés - Nantes 90 - J. CHARRON.....	p.23
Structures A.I.S - M.FEVRE, J. CHARRON.....	p.28

-

DOSSIER OUTILS D'EVALUATION

Le dossier 24 - Outils d'évaluation vient d'être réédité. Après une première édition en Avril 90 et un rapide épuisement du stock, ce dossier est à nouveau disponible. Le projet d'un autre dossier Evaluations devrait aboutir à plus long terme.

Pour commander, voir bon de commande/abonnement à la fin de ce numéro.

RENCONTRES.....

Les prochaines rencontres de la Commission Enseignement Spécialisé auront lieu aux :
Journées d'Etudes de CARMAUX : 29 avril au 3 mai 1991.

Congrès de Lille : Août 1991.

Pour tout renseignement complémentaire:

Janine CHARRON

Rue de la Rochelle- 72160 CONNERRE

C'est vrai qu'il va y avoir la guerre ?

Samedi 12 janvier, 11h.

Le Conseil se termine plus tôt que d'habitude. Hayette demande quand même la parole :

- " Maître, c'est vrai qu'il va y avoir la guerre ?"
- " Où en as tu entendu parler ?"
- " A la télé. Moi, je regarde le journal et ils ont dit que Sadam Hussein, il allait nous faire la guerre "
- " Et toi, qu'en penses tu ?"
- " Moi, j'aime pas la guerre. Il y a des morts, des enfants, des parents, plein de monde..."
- " Et les autres, qu'en pensez vous ?"

Les avis sont unanimes : NON à la GUERRE ! mais les enfants veulent qu'on leur explique les pourquoi et les comment ?

Mais comment faire quand, pour eux, l'Irak, le Koweït, Israël ne représentent rien. Comment leur expliquer en simplifiant sans bêtifier ?

Et, dans le fouillis des explications d'Hayette, une phrase :

- " A la télé, ils ont même parlé du Conseil , c'est comme nous ?

Nous sommes repartis de là.

En faisant l'analogie entre les décisions du Conseil de Sécurité et de notre Conseil de Coopé, les décisions, le respect ou non respect des décisions, les sanctions prises à l'encontre d'un des membres (blocus économique / ceinture rouge).....

Pendant quelques minutes, le Monde ressemblait à notre cour de récréation...

Nous avons conclu : il faut encore chercher des solutions avec Sadam Hussein au Conseil de Sécurité sans trouver de réponse à la dernière question : et s'il ne les respecte pas ?

P.S : 20 janvier 1991. La guerre est bel et bien là....

Les Grands s'entretuent et les petits de cette classe règlent leurs conflits au Conseil.....

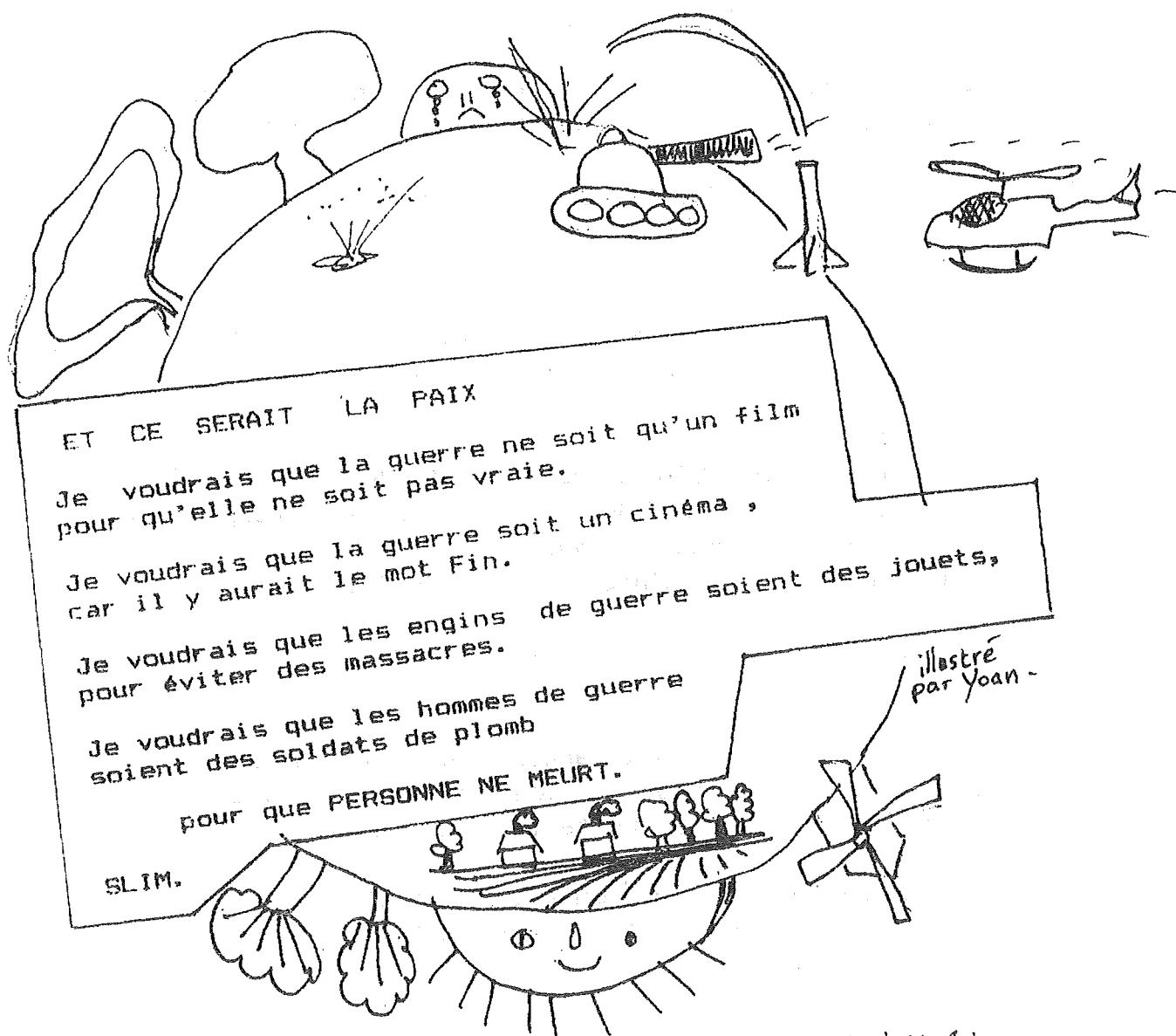
4.

POUR LA PAIX

Avant le début des hostilités, l'I.C.E.M. a fait parvenir le télégramme suivant
à F. MITTERAND - G. BUSH - S. HUSSEIN.

" Au nom des enfants que nous avons mission d'instruire et de protéger,
au nom des éducateurs qui agissent pour une éducation à la paix et à la solidarité internationale,
nous vous demandons:

- 1- De stopper le processus de guerre dont seront victimes des milliers d'êtres humains.
- 2- De rechercher au Moyen-Orient la mise en place d'une situation de paix, de justice sociale et humaine.
- 3- D'investir les crédits militaires engagés par la guerre dans une action urgente d'éducation et de protection des enfants du monde, les plus démunis, comme il en a été décidé au sommet des chefs d'état, aux Nations Unies."



Slim-Yoan - Classe de Perfectionnement - Ecole du Centre - Choisy le Roi.

Pédagogie Freinet , Pédagogie populaire

Serge JAQUET

La pédagogie Freinet permet-elle de réduire les écarts entre les enfants ou les augmente-t-elle ? C'est en ces termes que l'on résumait d'une manière manichéenne quelques-unes de mes réflexions. En réalité, plus frondeur, je me demandais SI LA PEDAGOGIE FREINET N'ETAIT PAS UNE PEDAGOGIE DE RICHES ? !!! Un écho à la scandaleuse parabole catholique des talents : il sera donné à celui qui a et oté à celui qui n'a pas?

Cette interrogation n'est nullement le fait du hasard. Elle entre dans la spirale des propos tenus autour de la Pédagogie Freinet entendus en stage ou journées d'études, lus ici et là dans une revue ou sur Acti (serveur minitel des militants Ecole Moderne); propos qui me font douter de la dénomination de ma pédagogie :

- * La P.F. est (ou n'est pas) synonyme de méthode naturelle,
- * Pas de P.F. sans tâtonnement expérimental,
- * Du tâtonnement expérimental dans tous les domaines et sans limites,
- * Pas besoin d'évaluation en P.F.,
- * Tout enfant progresse en P.F., le progrès est naturel,
- * ETC...

Hélas bien souvent, ces mots me paraissent sérieux certes, mais affirmations militantes, peu argumentées, dénuées d'exemples, donc insuffisantes. Or pour la meilllorisation de ma praxis pédagogique, j'aurais besoin de développement précis, étayés d'exemples, de contre exemples, d'analyses; ainsi je pourrais intégrer ces éléments à ma recherche de ce que je nomme Pédagogie populaire c'est à dire une pédagogie qui permettrait de combler les écarts, une pédagogie injuste et inégalitaire (en vertu du Summum jus, summa injuria) qui servirait ceux qui n'ont pas la chance de naître riche , beau, blanc et en bonne santé !

Tout comme moi vous avez lu Bourdieu, Ehrlich, Chiland, Chombard de Lauwe et autres , et vous savez que l'école n'empêchera jamais un enfant de riches d'apprendre à lire, et qu'il en sortira encore mieux loti ! Remarquez, les pauvres eux, en sortent encore plus démunis : nous avons une école de la multiplication... Ecole multipliée par rien = rien, et école multipliée par beaucoup = un maximum (très beaucoup) ! Mes choix pédagogiques, humains et politiques m'amènent à travailler avec ceux qui ont peu et ne sont pas grand chose (quand bien même nos sentiments humanistes nous amèneraient à dire qu'ils sont égaux aux autres, qu'ils valent autant, essayez d'en parler avec eux ... vous découvrirez leur véritable ressenti.). Alors je cherche une pédagogie pour eux et j'essaye de savoir ce qui est le plus utile, le plus efficace, le plus rentable pour les aider.

Je travaille avec des 6ème-5ème d'Etablissement Régional d'Enseignement Adapté, 12-14 ans, en échec scolaire, psychosocial et humain ; 2 à 3 années de retard selon la moyenne de la norme

scolaire ; des niveaux allant de la maternelle au CM1

Nous sommes 4 adultes pour 4 classes et travaillons en équipe ; nous constituons des groupes moins hétérogènes, moins disparates en mathématique et en français et prenons en charge une classe d'âge pour toutes les autres activités. (Pour plus de détails, se reporter à un article de Chantiers N°10 de 1983-84). Avec chaque jeune, nous essayons d'avoir un projet personnalisé.

Après une dizaine d'années passées à cette tâche, après divers tâtonnements et expériences, mon principal objectif est l'inversion du discours de l'enfant sur lui-même :

En arrivant, il hurle : "Je suis nul, je sais rien, j'y arriverai jamais"

Au bout de 2 ans : "Je suis capable de , j'ai envie de , mon projet est..."

C'est devenu très humble et je suis loin de réussir systématiquement avec chacun des enfants.

Pourtant, un certain nombre d'invariants existent dans une démarche de réussite, quelques-uns remettant en cause des axes fondamentaux de la Pédagogie Freinet.

1) TOUT D'ABORD LE DESIR D'APPRENDRE N'EST PAS LA , A PRIORI.

Certains refusent d'apprendre à l'école : "Dans ma famille, c'qu'on fait à l'école, ça sert à rien" disait Roger ; "j'suis là pour qu'mon père touche les allocations familiales" dicit Karim ; "J'vais en classe pour faire plaisir à ma mère" ou "pour qu'mon père me frappe pas"... Ce sont des mots classiques dans la bouche de ces mêmes ; des maux aussi par la même occasion parce qu'à travers cette expression externe, eux n'existent pas. De la même manière, pour un même qui est en échec, l'échec est un état, l'échec et lui ne font qu'un. (Dans une vie chacun a des échecs, vit ou subit des échecs : c'est le cours normal ; d'où la nécessité d'apprendre à avoir un échec pour ne plus être en échec ! Vaste programme...) D'où un deuxième invariant.

2) REUSSIR EN CLASSE IMPLIQUE UNE VIOLENCE.

Des années passées dans des situations d'échec, des discours internes (psy, assistante sociale, enseignants, voisins, famille,...) négatifs négativent l'enfant et l'amènent à se construire dans une image de "nul". Pour survivre tant bien que mal, bien des enfants s'accrochent de ces jugements extérieurs jusqu'à les ériger en techniques de vie.

SOUHAIL, après deux mois dans ma classe vient de réussir un test de numération (comparaison de nombres 2 à 2). Il hurle : "C'est pas vrai, c'est pas possible, j'suis nul, j'ai pas pu faire juste". Réaction de FABRICE : "On dirait que ça te fait mal d'avoir eu une bonne note." Oui , ça lui fait mal, réussir était une souffrance parce que cela ne correspond pas à l'image de SOUHAIL, image que lui aussi a adopté ; et à chaque fois qu'il réussit, il y a violence pour lui. Quelle sera son évolution, je l'ignore.

Dans le même registre, je situerais le rapport d'un enfant à l'ensemble du groupe. Cette année je décris ma classe d'âge comme une classe de "nombrils". En langage psychologique, on dirait que les enfants en sont à la phase du MOI-TOUT. Pour chacun, il y a

moi, et puis après MOI, et ensuite JE, et enfin MOI JE. Et rien d'autre. Le premier acte d'entraide a lieu à la mi-novembre : il s'agit du prêt d'une gomme. Alors quand je lis que les équipes se construisent toutes seules, naturellement, je souris.

D'abord il faut que l'enfant se rende compte de la présence de l'autre. Pour cela je suis très dur : le même qui vient me voir, me montrer une production lorsque je travaille avec un autre groupe, je lui dit qu'il nous dérange. Puis s'il continue à s'imposer, je lui montre qu'il nous dérange (je le reconduis à sa place, lui prends temporairement l'objet de sa venue allant parfois jusqu'à le détruire). C'est le moyen le plus efficace pour que l'enfant prenne conscience que l'autre existe, aussi important que lui.

Ensuite existe l'apprentissage du travail en équipe. J'ai longtemps laissé les enfants choisir systématiquement leurs coéquipiers, pour qu'ils se rendent compte de la validité de leur choix. L'apprentissage du travail en équipe par tâtonnement expérimental. Mais cela ne s'avère que rarement efficace. Parce que, au niveau de la production, le travail n'est pas rentable : temps perdu, résultats fantaisistes, textes illisibles, ... Les mêmes les plus conscients constataient que ça n'allait pas mais ignoraient pourquoi (trop de facteurs) et n'avaient pas de solution à proposer pour apporter une amélioration. Si j'agissais encore ainsi cette année, RACHID et OUAHID travailleraient toujours ensemble, aimantés qu'ils sont l'un à l'autre, mais se battraient tout aussi systématiquement au bout de quelques minutes.

Alors j'alterne : parfois je laisse les enfants choisir et effectuer leur tâtonnement vers leur conscientisation (avec réflexion à posteriori) ; dans d'autres cas je construis les équipes en fonction d'une production, avec rigueur. Pour ce faire, j'ai éliminé mon feeling, ma perception car l'exactitude n'était pas toujours au rendez-vous. J'utilise les sociogrammes, les échelles d'évaluation qui me renseignent sur les compétences de chacun. Ainsi je sais que FIKRI qui a pourtant de grosses difficultés en écriture et en lecture est capable d'organiser un panneau mural, alors que DANIEL est son exact contraire : d'où association rentable pour la classe car la production est assurée et rentable pour eux par entraide, co-apprentissage, et situation de réussite....

En conséquence, l'image du prof bienveillant, peace and love de l'après 68, celui qui, dans l'enseignement spécialisé faisait de l'éveil avec ses petits parce qu'ils échouaient en math et en lecture, cette image, je la combats ; et je combats ses zéloteurs car ils sont les co-responsables de l'inculture des jeunes et contribuent à les maintenir dans le sous-prolétariat social et affectif.

3) Le troisième invariant concerne le temps et l'urgence. A 12-14 ans, il reste trop peu de temps pour le jeune à fréquenter l'école où il a déjà perdu trop d'années. Alors il convient d'effectuer des choix, des choix rapides. De plus chez l'adolescent existe un désir incontournable de se situer face à la norme (norme sociale, humaine, scolaire, sexuelle, sportive). Pour les jeunes de ma classe, il s'agit quasi systématiquement de se rapprocher de la norme : "je vais à l'école au collège" est une phrase classique chez eux pour nier le nom de leur établissement ; "on veut des

devoirs", "pourquoi on n'a pas de livres de lecture, d'histoire, de géographie". Ces mots sont aussi ceux des quelques parents que nous rencontrons et nous devons en tenir compte. Ce désir de normalisation est un besoin de sécurité, d'évacuer une angoisse qu'occasionne une trop grande différence.

C'est ce qui explique à mes yeux, l'échec de l'utilisation de la méthode naturelle en lecture. La collègue qui a essayé n'était pas une novice puisqu'elle l'avait comme credo lorsqu'elle travaillait en CP. Deux ans d'essais avec toujours le même problème : il aurait fallu une méthode naturelle individuelle ; les enfants réclamaient un livre, les méthodes utilisées précédemment interféraient et gênaient la progression de chacun. Elle utilise maintenant une méthode mixte, avec support oral du vécu de l'enfant et support écrit préexistant, glané un peu partout (livres, revues, pubs...) avec une efficacité nettement supérieure.

Le rôle capital du plan de travail se situe dans ce même registre: outil de structuration, d'organisation, il est un grandissement de l'enfant. C'est l'outil que les mêmes s'approprient en premier lieu; toujours. C'est l'outil qui les amène à gérer leur temps, tout en tenant compte des besoins collectifs. C'est l'outil qui leur permet de choisir entre les différentes activités. Et essentiellement, c'est l'outil où l'enfant inscrit son premier JE lorsqu'il s'évalue en ma compagnie à chaque fin de semaine. Là encore certains se contenteraient de l'oral et de sensations. Je constate que c'est insuffisant : l'écrit est bien trop prégnant dans nos sociétés occidentales pour en exclure les enfants. Certes, dans ma classe, l'écrit d'expression existe (poèmes, journaux, textes libres, corres) mais là il s'agit d'un écrit de reconnaissance sociale dans le temps. Capital ! Et ce n'est pas un hasard si, lorsque des anciens élèves reviennent me voir et me ramènent des documents, ils exhibent leurs poèmes et leurs plans de travail.

4) Ces mêmes visiteurs évoquent tout aussi systématiquement le quatrième et dernier invariant que j'aborderai aujourd'hui : Le Conseil.

Là non plus ce n'est pas un hasard. Car le conseil est le lieu prégnant (pregnant en anglais veut dire enceinte) de la constitution puis de la cimentation du groupe, le lieu où JE peut devenir Autre lorsqu'un projet émanant d'un individu devient celui du collectif. C'est aussi cette institution qui permet de déterminer les lois de la classe, de gérer les conflits, de découvrir que JE a un pouvoir réel puisque reconnu. Je ne vais pas m'étendre longuement sur ce qui est le fondement de la réussite dans ma classe : d'autres l'ont déjà fait. Simplement je voudrais attirer l'attention de ceux qui estiment que c'est perdre du temps que de vouloir tangibiliser le système démocratique d'une classe Freinet en projets rigoureux et précis et en lois clairement énoncées.

Sur une demande initiale, itérative des enfants de ma classe ; chaque année, dans tous mes groupes, concernant l'initialisation du groupe, cette première demande qui devient loi c'est : A-t-on le droit de manger en classe ?

Libre à vous d'en interpréter la signification : manger ou être mangé, être gavé ou se gaver, se nourrir - se nous/rirer, déguster

Lorsque je balaye d'un oeil ce qui se passe dans ma classe pour ne garder que l'essentiel, je constate ipso facto, que l'aide offerte aux enfants en difficulté émane de pratiques institutionnelles alors que certaines techniques de la Pédagogie Freinet s'avèrent caduques, voire contraires à la réussite des enfants du quart-monde.

Je pourrais aller plus loin dans ma théorie descriptive, mais j'attends vos réactions. Hurlez, critiquez, acquiessez, affirmez, vouez-moi aux Gémonies si vous le voulez mais AR-GU-MEN-TEZ. Argumentez avec des faits, des exemples, des contre exemples. Et pas seulement avec un discours militant, ou une opinion basée sur des sensations, des sentiments. Tout en ne perdant pas de vue que mon objectif est de découvrir une véritable pédagogie populaire, palliant les carences sociales, familiales, culturelles et scolaires qui sont le lot des "Parias de l'enseignement spécialisé".

Serge JAQUET
Maison Burnet
Rive Gauche
73200 GILLY SUR ISERE

OCCASION A SAISIR =====

Claude BELLARD
7 rue Saint Laurent
77280 OTHIS
Tel (16-1) 60 03 05 62

vend du matériel d'imprimerie:

- 1 presse à épreuves 50 x 35 1000,00 F
- 1 presse à rouleau 500,00 F
- 2 casses caractères corps 36 - la casse ... 300,00 F
- 2 casses caractères corps 24 - la casse ... 300,00 F
- 4 casses caractères corps 18 - la casse ... 300,00 F
- 2 casses caractères corps 14 - la casse ... 300,00 F

caractères Normande, Bodoni, Rockwell

+ petit matériel rouleaux, encres, séparations,
limographe, linogravure.

C'était et c'est peut-être encore urgent. Merci pour lui,

KARINE et le reseau d'aides premature

Dans le cadre du circuit : "Prévention des Echecs", Nicole CONNES nous présente la monographie de Karine. Celle-ci illustre bien la nécessité d'une coordination des aides à l'enfant. Elle témoigne des difficultés et des balbutiements inhérents à l'organisation d'un "Réseau des intervenants" officiellement remplacé depuis septembre 1990 par le "Réseau d'aides à l'enfant en difficulté" ou "Réseau d'aides spécialisées".

1) Cadre de travail de Nicole :

"Je suis rééducatrice en psychopédagogie dans un G.A.P.P. incomplet puisqu'il ne comporte pas de rééducateur psychomotricien.

(Depuis septembre 1990, le GAPP est devenu officiellement RESEAU D'AIDES A L'ENFANT EN DIFFICULTE et les rééducateurs psychopédagogiques et psychomotriciens sont regroupés en une seule catégorie : "les rééducateurs")

Je travaille donc donc seulement avec une psychologue et les enseignants du secteur qui comporte notamment une classe d'Adaptation. Heureux hasard, la psychologue et l'institutrice sont deux copines du groupe Freinet, ce qui facilite la communication. Je vais exposer le cas d'une petite fille qui en est devenu un - non pas par ce qu'elle est ou était, mais par ce qu'on lui a fait, lui fait et fera encore vivre."

2) KARINE...

Karine en 1987-1988

SITUATION FAMILIALE :

- Retirée à sa famille pratiquement à sa naissance, elle lui a été rendue à l'âge de 6 ans en juillet 1987, à la demande du père.
- Une "aide en milieu ouvert" a alors été organisée pendant 6 mois à la demande du juge. Karine recevait aussi une aide psychomotrice au Centre de Guidance Infantile. Le père, décrit comme violent, n'acceptait aucune autre intervention.
- La famille s'est engagée à bien accueillir Karine. L'appartement HLM est convenable et elle a une chambre personnelle.
- Une assistante sociale auprès du tribunal a rencontré la psychologue scolaire pour présenter "le cas" de l'enfant lorsqu'elle est arrivée à l'école.
- Peu de temps après, nous apprendrons par l'assistante sociale que Karine dort dans la salle à manger parce qu'un fils aîné de la mère est arrivé vivre dans la famille.
- Au cours des deux années qui viennent de s'écouler, nous avons pu rencontrer la mère qui est suivie par une psychiatre. Celle-ci aurait souhaité pour la mère, le retour de Karine dans sa famille. Le père, chauffeur routier est souvent absent, il ne rentre qu'en fin de semaine et ne vient à aucun rendez-vous. Visiblement il ne veut pas nous rencontrer, et la mère de Karine ne semble pas non plus avoir tellement envie qu'il vienne.
- Nous rencontrons aussi régulièrement les personnes de la guidan

ce infantile qui aident Karine. Nous faisons un projet de maintien en groupe scolaire normal "tant que ce sera possible".

A L'ECOLE :

= en grande section (de maternelle) où elle a été maintenue un an, Karine ne pose pas trop de problèmes. Elle a beaucoup de mémoire. On accepte, un peu trop peut-être... ses débordements et ceux des autres.

Karine vient travailler avec moi (Rééducatrice en psychopédagogie) dans un groupe de trois enfants - travail d'expression, langage, écoute autour de livres, d'histoires et de jeux. Karine est vivante, elle comprend, a de la répartie, joue avec les mots - avec son nom de famille en particulier, qu'elle déforme, transforme,... Elle fait le pitre, elle a besoin de faire rire les autres, même à ses dépens ... Mais elle ne peut dessiner, si ce n'est "en refaisant", en "copiant" un dessin qui est au mur. Cependant, un beau jour, elle dessinera une maison, une petite fille, une sonnette et elle racontera l'histoire : "Drinn ! Bonjour ! C'est vous qui cherchez une petite fille ? Oui dit la dame..."

= Au Cours Préparatoire :

Karine est déroutante. Elle semble avoir les repères immédiats requis pour l'exercice du jour mais elle ne semble pas mémoriser. Elle a toujours de la répartie. Elle a des repères personnels en lecture. Elle sait téléphoner. Elle connaît des mots sur des affiches. Mais elle ne peut travailler seule, accepter de rester assise, attendre son tour.

Dans la cour, elle s'adresse en permanence aux adultes, elle fait le tour des classes pour rapporter des objets perdus, elle fouille aussi de temps en temps dans les sacs de goûter.

En fin de CP, elle n'a pas appris à lire. Elle n'a pu mémoriser l'écriture des neuf premiers nombres mais d'autres choses plus importantes sont arrivées.

= Situation Familiale en juin 1989

Début juin, la mère de Karine est hospitalisée, son père travaille toujours et c'est une voisine qui la garde.

Nous contactons l'assistante sociale qui nous informe : la mère enceinte de huit mois, s'est présentée à l'hôpital pour une consultation pour la ménopause ou un fibrome. Elle a été hospitalisée. On apprend qu'elle est alcoolique et a déjà subi une cure de désintoxication à la naissance de Karine.

C'est une tante qui vient habiter l'appartement familial et garder Karine. Cette situation se prolonge tout le mois de juin. Dans cette débâcle, Karine est conduite tous les jours à l'école.

Une petite soeur naît à la fin de juin.

= A l'école en juin 1989

Karine avait dit depuis quelques temps que sa mère était enceinte. Sa mère hospitalisée, Karine devient de moins en moins capable de suivre la classe, elle se réfugie en permanence auprès de l'institutrice.

Elle rapporte des scènes ou des propos qu'elle a entendus et qu'elle interprète à sa façon. On sent une très grosse angoisse qu'elle cache derrière une façon de parler "adulte". Elle entend

dire "que le bébé est descendu" ; elle traduit "il risque de tomber". Le jour de la naissance de sa soeur, Karine a tenu un petit ours toute la journée.

TENTATIVE DE METTRE EN PLACE "UN RESEAU DES INTERVENANTS"

- En juin 1989, le GAPP rencontre plusieurs fois par semaine l'assistante sociale de secteur elle-même en contact avec l'assistante sociale de l'hôpital. C'est la puéricultrice qui permettra aux services sociaux d'entrer à nouveau dans la famille après la naissance de l'enfant.

Une proposition de prise en charge de Karine pendant les vacances est faite ; le père refuse : "La famille se chargera de Karine".

EN FIN 1989

Situation familiale

- "Tout va bien" - Le bébé pousse bien, la mère s'en occupe.
- Intervention d'une travailleuse familiale 12 heures par semaine et passages réguliers de la puéricultrice, des infirmières psychiatriques représentant la psychiatre et de l'assistante sociale.
- La famille semble exister : la mère, Karine, le fils aîné, très présent, et... le père que personne n'arrive à joindre.

A l'école

Karine est en classe d'Adaptation. Elle se plaît dans la classe. Elle a quelques moments d'attention. Elle annonce que ses parents se disputent et qu'ils vont se séparer.

Après les vacances de la Toussaint

La veille de la rentrée, le père a pris le bébé de force et l'a emmené chez sa nouvelle compagne. La mère a réussi à garder Karine.

A l'école Karine est très mal, elle fait de l'opposition, fabule. Après l'intervention des gendarmes, contactés par la DDASS, le père ramène le bébé et fait des promesses qu'il s'empressera d'ailleurs d'oublier.

3) FONCTIONNEMENT DU "RESEAU D'AIDES":

a) Comment a fonctionné le réseau des intervenants ?

D'abord, il n'a pas fonctionné semble-t-il. Des personnes et systèmes différents sont intervenus sans coordination avec des points de vue et objectifs différents sans projet à long terme.

RESULTAT : des décisions graves et contradictoires:

- A sa naissance, Karine est retirée à sa famille. Les parents sont jugés inaptes à l'élever.
- Quelques années plus tard alors qu'aucune enquête sérieuse n'a été menée, les parents parviennent à récupérer Karine sans qu'un travail de suivi coordonné ne soit envisagé.
- Les décisions prises sans concertation dans des lieux différents sont contradictoires :

* La DDASS décide le retrait de Karine. Elle aurait pris cette mesure pour le bien de l'enfant mais elle se désaisit de

l'affaire par la suite.

* Le juge des enfants décide le retour dans la famille . Il prend le parti du père.

* La psychiatre qui suit la mère demande la réintégration de Karine pour le bénéfice de sa cliente.

Qui s'est préoccupé de ce que peut vivre un enfant retiré à 6 ans à la famille d'accueil qui l'a élevé ?

b) Le réseau fonctionne-t-il maintenant (janvier 1990)

- les intervenants se concertent - lors de notre dernière réunion, étaient présents autour de la table : l'assistante sociale de secteur, l'assistante sociale scolaire, la puéricultrice, deux infirmières psychiatriques, l'institutrice, la rééducatrice, la travailleuse familiale, l'assistante sociale responsable du secteur, l'inspecteur de la DDASS ... plus quelques autres.

- un cadre d'organisation se dessine

* objectif poursuivi : maintenir pour Karine et le bébé un cadre , en l'occurrence, rester avec la mère avec un suivi des services sociaux et organiser le droit de visite du père pour contenir ses débordements.

* les rencontres - jusqu'à présent, elles s'effectuaient sous la pression des événements,

- maintenant, elles vont être institutionnalisées avec dates précises et projets de travail regroupant les personnes intervenant directement auprès de la mère, du bébé et de Karine.

PROJET COMMUN : Il reste à construire. Nous avons nettement ressenti que nous (GAPP et instit) représentions Karine. L'assistante sociale ayant tendance à s'en tenir à l'image lénifiante de la mère et de l'enfant, il a fallu montrer à quel point Karine était perturbée.

Nous allons essayer de faire recommencer la prise en charge par la guidance infantile et nous envisageons une orientation scolaire pour l'an prochain en Institut de Rééducation si ce "montage" artificiel arrive à tenir.

Une évolution positive, tant de Karine que de sa mère a eu lieu.

Impuissance ?... On mesure vraiment les limites de notre intervention.

c) Que faudrait-il faire qui n'a pas été fait là ?

1-Donner la parole à l'enfant. Ne pas se contenter du point de vue de l'adulte.

2-Se mettre en situation de comprendre et d'évaluer la situation de l'enfant. Il y aurait à creuser sur ce que Karine "montre" de son malaise, son quelles formes elle cache son angoisse. Les assistantes sociales et puéricultrice ne le voient pas spontanément ; elles sont probablement trop en prise directe avec le choix familial qui a été fait. Il faudrait s'arrêter de s'accrocher au caractère "sacré" de la famille ou du lien mère-enfant. Il ne faudrait pas se contenter de regarder uniquement l'aspect matériel : appartement, propreté,...

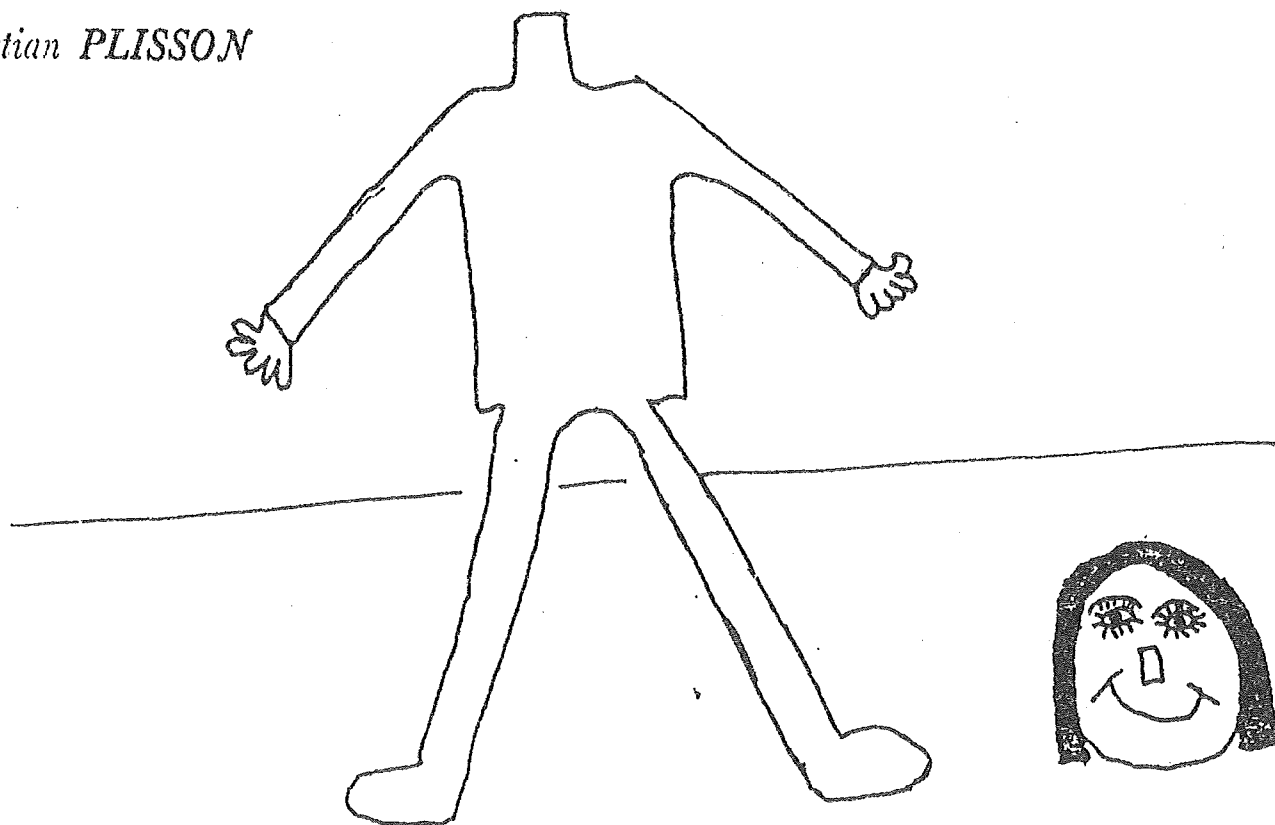
3-Assurer un minimum de lien entre les divers services et décisions. Ici aucun lien n'a été maintenu avec ce que Karine a vécu dans sa famille d'accueil - elle même n'en parle jamais -. Les services sociaux ont reproduit les ruptures qu'elle a subies dans sa vie.

4-Avoir la volonté et se donner les moyens d'aller jusqu'au bout d'une décision - mettre en oeuvre éventuellement un suivi sur plusieurs années.

Nicole CONNES
74 rue E. Marty
81000 ALBI

Papa m'a dit que souvent maman perdait la tête !

Christian PLISSON



Christian

ORGANISATION

du travail en lecture

Didier MUJICA

Ma classe comprend actuellement 10 enfants répartis comme suit pour les activités de lecture/ écriture :

- un groupe G1 de trois enfants de niveau maternelle . Avec ce groupe le travail autonome ne se met pas en place . Mon premier objectif est qu'ils arrivent à faire un travail, une activité donnée sans ma présence permanente...et c'est loin d'être encore le cas. (un de ces enfants ne parle pas: prononce seulement les voyelles; un autre devrait, si place il y avait, se trouver à l'hôpital de jour et le troisième est très très instable...). Ces enfants n'apprendront sûrement pas à lire dans le courant de l'année mais il me semble important qu'ils participent le plus possible à des recherches de lecture pour une première familiarisation avec l'écrit.
- un groupe G2 de deux enfants en début d'apprentissage de lecture / écriture.
- un groupe G3 de quatre enfants sachant déchiffrer et capables de comprendre des textes très simples. Dans ce groupe, une enfant est capable de lire des textes de niveau CE1 et un autre a lui, par contre, de grosses difficultés (s'enferme dans un déchiffrage systématique peu rentable et peu efficace).

LES ACTIVITES DE LECTURE

LES TEXTES LUS

Nous travaillons sur les textes écrits en classe (par un enfant à la suite du Quoi de Neuf, sur les textes libres de la classe, sur les textes collectifs) ou sur les textes arrivés en classe :

- affiches reçues à l'école.

- textes envoyés par les corres (dans quasiment chaque envoi, nous recevons 12 exemplaires d'un texte imprimé)
- photocopies de livres ou de débuts de livres que les enfants ont vu à la bibliothèque ou que j'ai commencé à leur lire au moment du conte.
- recettes de cuisine
- lettre aux parents
- documents dans le cadre d'une recherche
- les lettres individuelles et collectives

N.B : il est bien évident que tous les enfants ne lisent pas tout. Mais chaque écrit arrivant dans la classe fait l'objet d'une observation (même si elle ne dure que quelques minutes et d'une lecture soit par un enfant du groupe 3 soit par moi-même). C'est à ces moments là que nous nous familiarisons avec les termes d'affiche, d'information, de lettre, de courrier, de mot, de journal, de catalogue, de magazine...)

Chaque semaine, nous étudions collectivement au moins un texte. Les autres écrits de la semaine sont lus en groupes ou individuellement.

L'ETUDE DU TEXTE

Ce moment d'étude et de lecture est un moment collectif où, grâce à la participation coopérative de chacun en fonction de son niveau, de ses acquis antérieurs et des acquis du groupe, et avec des règles de fonctionnement connues de tous (le groupe G1 peut parler quand il en a envie, les autres doivent lever le doigt pour demander la parole ; la priorité est donnée du plus petit au plus grand ou plutôt du plus faible au plus fort), se construit la compréhension du texte.

Plusieurs "techniques" sont utilisées pour ce moment de découverte d'un nouveau texte :

- le texte est affiché au tableau, chacun (du plus petit au plus grand) annonce ce qu'il connaît ou reconnaît dans le texte. Au fur et à mesure de ces annonces, nous élaborons des hypothèses sur le sens du texte que nous vérifions grâce aux compétences du groupe. Certaines hypothèses étant éliminées très rapidement grâce aux compétences des "grands", il ne nous reste que les plus probables.

- le texte est au tableau mais caché (feuilles de papier blanc + aimant). Nous émettons dès le départ des hypothèses et le texte se découvre au fur et à mesure. Ainsi, en reprenant le fonctionnement précédent, nous sommes amenés à éliminer certaines de nos hypothèses ou à les affiner ou à en formuler d'autres en fonction de nos découvertes.

- Le texte est caché au tableau mais nous avons des informations (c'est un texte des corres ---> on sait déjà où se trouve le nom de l'auteur) (c'est un texte pris dans un livre sur les chats ---> on va voir le mot chat, on va savoir comment les chats font leurs petits) (c'est la lettre des corres ---< on relit notre dernier courrier pour se rappeler quelles questions on leur avait posé et de quoi on leur avait parlé...).

Le texte est ensuite découvert dans son entier.

Ce moment de découverte dure environ entre 30 et 45 mn. Il est coupé par des moments de relecture de phrases à haute voix et des jeux collectifs de lecture rapide.

- le maître montre un mot isolé ----> on lit le mot.

- le maître donne un mot --> on le retrouve dans le texte.

Ces exercices portent sur une ou deux phrases pour le groupe G2 et sur l'ensemble du texte pour le groupe G3. Les enfants du groupe G1 ne pouvant quant à eux suivre une activité aussi longue sont chargés des illustrations collectives du texte.

Chaque enfant illustre ensuite le texte sur son cahier.

Au cours de cette découverte du texte, les observations faites par les enfants sont notées et mises de côté pour plus tard...c'est comme dans... on voit la même chose... ça ressemble à...etc..

TRAVAIL SUR LE TEXTE

Cette deuxième partie démarre sur une relecture collective du texte, des jeux de questions réponses entre enfants (on pose une question, l'autre doit donner la réponse et montrer où il a "la preuve" de sa réponse), des jeux de recherche rapide de mots...

A ce moment là, le groupe G3 va travailler individuellement sur différents types d'exercices dans sa pochette (1)

Les exercices proposés sont :

- ♦ Remise en ordre de phrases : à partir des phrases et des mots du texte, reconstituer des phrases connues puis des phrases inconnues constituées de mots vus dans les différents textes.

- ♦ Dessiner six mots du texte. Objectif : habituer les enfants à reconnaître des mots en dehors de tout contexte.

(1) LA POCHETTE : chaque enfant a une POCHETTE (chemise cartonnée à élastique format 21 * 29,7) dans laquelle il trouve son travail à faire dans le courant de la journée quand il n'est pas dans un groupe d'apprentissage (travail individuel). Cette pochette contient à l'intérieur une deuxième pochette collée dans laquelle sont glissés les travaux terminés et vus par le maître.

Au début de l'année, la pochette ne contient que des exercices à faire dans la journée.

puis au fur et à mesure viennent s'ajouter :

- une fiche de travail pour les fichiers de lecture (annexe 1)

- une fiche de travail pour le fichier d'orthographe (annexe 2)

- le cahier de travail individualisé (fichier numération PEMF, fichier d'orthographe PEMF,...)

- les cahiers de techniques opératoires, les fiches opérations...

Et, dans ce même temps, se met en place un plan de travail collectif sous forme de tableau à double entrée qui devrait devenir plan de travail hebdomadaire individuel.

- ◆ Phrases à trous : compléter des phrases à trous
- ◆ Questions à choix multiples
- ◆ Mémorisation de mots : copie de certains mots du texte.
- ◆ Visualisation : sur une demi feuille , sur trois colonnes, une liste de mots. Au dos de cette feuille, cinq mots à retrouver dans la liste dans un minimum de temps.

Chaque enfant effectue ses exercices à son rythme. Ils ne sont pas autocorrectifs (2)

Pendant que ce groupe G3 travaille sur "sa pochette" comme nous le disons; le groupe G2 retravaille sur le texte avec moi. Chaque enfant possède un jeu d'étiquettes des textes précédents et de ce dernier texte et nous avons un jeu d'étiquettes collectives.

Plusieurs types de travaux sont alors proposés :

- ◆ reconstitution d'une phrase ou deux du texte avec les étiquettes.
- ◆ écriture de nouvelles phrases avec les étiquettes possédées.
- ◆ lecture de nouvelles phrases
- ◆ le maître écrit une phrase : on la lit et on dit si elle est possible ou folle (ou imaginaire).
- ◆ à partir d'une phrase du texte écrite avec nos étiquettes, on cherche quelles autres étiquettes on peut mettre à telle ou telle place (les phrases imaginaires sont acceptées) : ce sont nos premières approches de notions de grammaire... seul un verbe peut remplacer un verbe...etc...Bien entendu, aucune terminologie grammaticale n'est utilisée.)
- ◆ Même type d'exercice : on complète un trou mais sans se limiter à nos étiquettes (c'est un jeu d'hypothèses gratuites où tous les coups sont permis et les fous rires fréquents...)

Dans un deuxième temps, avec ce groupe G2, nous préparons les exercices de la pochette (les mêmes que le groupe G1) et nous les faisons ensemble avec nos étiquettes. Ensuite, les enfants tentent de les reprendre seuls sur les feuilles de leur pochette. Si, au

(2) L'AUTOCORRECTION : je ne suis pas un fanatique de l'autocorrection qui pose, souvent, plus de problèmes qu'elle n'en résout. Elle demande de la part de l'enfant qui la pratique une connaissance trop précise de ce qui lui est demandé. Je lui préfère nettement la correction à deux où deux enfants comparent leurs travaux, discutent, argumentent (sans s'en référer systématiquement, comme on pourrait le craindre, à celui qui est "le plus fort" des deux) et se mettent d'accord sur LA réponse qui la plupart du temps est une bonne réponse.

Ce moment de découverte dure environ entre 30 et 45 mn. Il est coupé par des moments de relecture de phrases à haute voix et des jeux collectifs de lecture rapide .

- le maître montre un mot isolé ----> on lit le mot.

- le maître donne un mot --> on le retrouve dans le texte.

Ces exercices portent sur une ou deux phrases pour le groupe G2 et sur l'ensemble du texte pour le groupe G3. Les enfants du groupe G1 ne pouvant quant à eux suivre une activité aussi longue sont chargés des illustrations collectives du texte.

Chaque enfant illustre ensuite le texte sur son cahier.

Au cours de cette découverte du texte, les observations faites par les enfants sont notées et mises de côté pour plus tard...c'est comme dans... on voit la même chose... ça ressemble à...etc..

TRAVAIL SUR LE TEXTE

Cette deuxième partie démarre sur une relecture collective du texte, des jeux de questions réponses entre enfants (on pose une question , l'autre doit donner la réponse et montrer où il a "la preuve" de sa réponse), des jeux de recherche rapide de mots...

A ce moment là, le groupe G3 va travailler individuellement sur différents types d'exercices dans sa pochette (1)

Les exercices proposés sont :

- ♦ Remise en ordre de phrases : à partir des phrases et des mots du texte, reconstituer des phrases connues puis des phrases inconnues constituées de mots vus dans les différents textes.

- ♦ Dessiner six mots du texte . Objectif : habituer les enfants à reconnaître des mots en dehors de tout contexte.

(1) LA POCHETTE : chaque enfant a une POCHETTE (chemise cartonnée à élastique format 21 * 29,7) dans laquelle il trouve son travail à faire dans le courant de la journée quand i n'est pas dans un groupe d'apprentissage (travail individuel). Cette pochette contient à l'intérieur une deuxième pochette collée dans laquelle sont glissés les travaux terminés et vus par le maître.

Au début de l'année, la pochette ne contient que des exercices à faire dans la journée.

puis au fur et à mesure viennent s'ajouter :

- une fiche de travail pour les fichiers de lecture (annexe 1)
- une fiche de travail pour le fichier d'orthographe (annexe 2)
- le cahier de travail individualisé (fichier numération PEMF, fichier d'orthographe PEMF,...)
- les cahiers de techniques opératoires, les fiches opérations..

Et, dans ce même temps, se met en place un plan de travail collectif sous forme de tableau à double entrée qui devrait devenir plan de travail hebdomadaire individuel.

- ◆ Phrases à trous : compléter des phrases à trous
- ◆ Questions à choix multiples
- ◆ Mémorisation de mots : copie de certains mots du texte.
- ◆ Visualisation : sur une demi feuille , sur trois colonnes, une liste de mots. Au dos de cette feuille, cinq mots à retrouver dans la liste dans un minimum de temps.

Chaque enfant effectue ses exercices à son rythme. Ils ne sont pas autocorrectifs (2)

Pendant que ce groupe G3 travaille sur "sa pochette" comme nous le disons; le groupe G2 retravaille sur le texte avec moi. Chaque enfant possède un jeu d'étiquettes des textes précédents et de ce dernier texte et nous avons un jeu d'étiquettes collectives.

Plusieurs types de travaux sont alors proposés :

- ◆ reconstitution d'une phrase ou deux du texte avec les étiquettes.
- ◆ écriture de nouvelles phrases avec les étiquettes possédées.
- ◆ lecture de nouvelles phrases
- ◆ le maître écrit une phrase : on la lit et on dit si elle est possible ou folle (ou imaginaire).
- ◆ à partir d'une phrase du texte écrite avec nos étiquettes, on cherche quelles autres étiquettes on peut mettre à telle ou telle place (les phrases imaginaires sont acceptées) : ce sont nos premières approches de notions de grammaire.. seul un verbe peut remplacer un verbe..etc...Bien entendu, aucune terminologie grammaticale n'est utilisée.)
- ◆ Même type d'exercice : on complète un trou mais sans se limiter à nos étiquettes (c'est un jeu d'hypothèses gratuites où tous les coups sont permis et les fous rires fréquents...)

Dans un deuxième temps, avec ce groupe G2, nous préparons les exercices de la pochette (les mêmes que le groupe G1) et nous les faisons ensemble avec nos étiquettes. Ensuite, les enfants tentent de les reprendre seuls sur les feuilles de leur pochette. Si, au

(2) L'AUTOCORRECTION : je ne suis pas un fanatique de l'autocorrection qui pose, souvent, plus de problèmes qu'elle n'en résout. Elle demande de la part de l'enfant qui la pratique une connaissance trop précise de ce qui lui est demandé. Je lui préfère nettement la correction à deux où deux enfants comparent leurs travaux, discutent, argumentent (sans s'en référer systématiquement, comme on pourrait le craindre, à celui qui est "le plus fort" des deux) et se mettent d'accord sur LA réponse qui la plupart du temps est une bonne réponse.

début, ces exercices semblaient difficiles pour eux, au fur et à mesure, ils arrivent à les effectuer assez correctement.

ET LE PREMIER GROUPE

Ce premier groupe de quatre enfants n'est pas actuellement prêt à l'apprentissage de la lecture. Nous essayons d'établir un premier contact avec l'écrit de la manière suivante :

- ce groupe travaille sur des phrases globales issues de la vie de la classe ou d'un événement particulier de la vie d'un des enfants. Ces phrases sont illustrées, copiées, affichées. Chaque enfant a un jeu d'étiquettes (chaque étiquette étant un groupe de mots : la notion de mot n'étant pas acquise par les enfants).

Nous remettons les étiquettes dans l'ordre, retrouvons une étiquette sur les textes affichés au mur, essayons de retrouver des éléments semblables.

Ce groupe participe au moment de lecture collective décrits plus hauts (il me semble capital que ces enfants voient les autres enfants en situation d'observation de l'écrit, voient leurs remarques (même si actuellement, elles leur passent largement au dessus de la tête, je ne suis pas sûr qu'un jour, on retrouve ce type de démarche d'observation chez ce groupe).

ET LE TROISIEME GROUPE

Le travail de lecture ne se limite pas, pour ce groupe, à travailler sur les textes de la classe. Les exercices qui leur sont proposés ont essentiellement pour objectif de les habituer à travailler rapidement sur l'écrit, à procéder à une lecture rapide, globale sans passer par un déchiffrement systématique... Ces enfants mettent environ 30 mn à faire la série d'exercices proposée.

Ce groupe travaille ensuite sur d'autres écrits :

♦ les écrits qui entrent dans la classe (affiche d'un musée, programme de vacances de la Maison des jeunes, mots aux parents (et ils cherchent quand le mot annonce qu'en raison du Conseil d'Ecole, il n'y aura pas classe...))

♦ d'autres écrits en fonction de la vie de la classe (Ce groupe est chargé (décision du Conseil) de chercher toutes les deux semaines une recette de cuisine et de faire la liste des ingrédients à apporter)

ET APRES

Cette organisation du travail de lecture n'est pas éternelle ; elle a déjà profondément changé dans la classe.

Les enfants du groupe 3 ont demandé à travailler sur de vrais livres .

Pour deux d'entre eux, nous avons donc beaucoup de lecture de livres (J'aime lire, Jmag et autres...) avec des moments d'échanges sur la lecture (questions/réponses, explications, discussions sur la suite, résumé oral....)

Pour deux autres moins intéressés par la lecture du fait de leurs difficultés, nos contrats sont plus restreints : présenter une

20.

histoire de Jmag à la classe, lire un livre après un spectacle vu et ces deux enfants participent aussi au travail de découverte des textes avec les enfants du groupe G2.

Je n'ai pas, dans ce texte, et ce, volontairement abordé le travail d'observation de l'écrit (les graphies, les règles de fonctionnement de l'écrit). Si celui-ci est mené en parallèle avec la lecture (on observe l'écrit quand on lit un texte) il me semble devoir être détaché de celle ci. Peut être dans un prochain article mais d'autres peuvent commencer avant moi....

ANNEXE 1

Fichier orthographe jaune

! Fiche !			
15	1	-----	2
	3	-----	4
16	1	-----	2
	3	-----	4
17	1	-----	2
	3	-----	4
18	1	-----	2
	3	-----	4
19	1	-----	2
	3	-----	4
20	1	-----	2
	3	-----	4

Voici une partie du plan de travail du fichier orthographe (fichier personnel). Pour chaque fiche, quatre réponses sont à donner. J'entoure le numéro des fiches que l'enfant doit faire en priorité (notion à revoir, notion à acquérir) : c'est notre CONTRAT.

Ce type de fiche est à la fois une feuille de réponse et un plan de travail. Il évite les nombreux allers et retours constatés auparavant entre un cahier de travail et un plan de travail qui, au bout d'un moment, surtout avec des enfants peu habitués au travail autonome, perdent tout le monde.

Un inconvénient toutefois : il nécessite que toutes les fiches d'orthographe soient faites sur le même modèle (avec quatre réponses à donner).

Un gros avantage : il prépare les enfants à bien utiliser un autre type de fichier comme, par exemple, ceux des PEMF.

Fichier de lecture

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12

Même remarque : à la fois feuille de réponse et plan de travail pour la lecture (fichiers PEMF). Chaque fichier est doté d'une couleur de niveau (blanc, jaune, orange, vert,..avec des distinctions jaune 1, jaune 2...). la couleur du fichier sur lequel l'enfant travaille lui est indiqué sur cette fiche par une pastille de couleur.

ANNEXE 3

Je complète les phrases.

1 Luisa va à la danse le

--

2 Elle met un

--

ANNEXE 4

Je remets les phrases dans l'ordre

 ! va ! Luisa ! à ! danse. ! la !

.....

ANNEXE 5

Je choisis la bonne réponse.

1 Luisa va à la danse /- le mardi
 -- le jeudi
 \ - le mercredi

2 Elle met /- un tutu
 -- une robe
 \ - un pantalon

2^{ème} SALON
NATIONAL DES

APPRENTISSAGES INDIVIDUALISÉS ET PERSONNALISÉS.

NANTES : 28/29/30
NOVEMBRE 1990.

J'ai assisté au salon seulement le mercredi, 29 Novembre.

Il y avait beaucoup de monde : enseignants, normaliens, quelques parents...

J'ai pu assister à l'intervention de André De Peretti et à un atelier proposé par Chantal Nay. (Lire les CR pages suivantes).

Ce même jour avait lieu la FOIRE AUX OUTILS :

à part PEMF, je n'ai pas vu beaucoup d'outils qui me semblaient intéressants pour le travail individualisé.

Je peux citer :

- l'imprimerie LEGOS : chère, mais pas plus qu'une vraie. Elle semble intéressante pour les petits. Il serait bien que des utilisateurs donnent leurs avis.

- L' AFL avait son dernier dossier (lire de 5 à 8 ans - lire en cycle 2). Je pourrai en faire un compte rendu.

- PEMF présentait - en plus des outils au catalogue - du matériel créé par les gens de l'ICEM, mais pas encore édité par l'entreprise.

- Deuxième série de dessins géométriques (Groupe du Bas Rhin) : frises, trames, arabesques, étude de lettres...

- Dossier du GLEM (Groupe Lyonnais) parlant de la personnalisation des apprentissages et gestion coopérative (expérience de décroisement dans l'école de Chantal Nay).

Le lendemain (Jeudi) était prévue une conférence d'Hélène Trocmé-Fabre (Université de La Rochelle) : la pédagogie à l'écoute des neurosciences.

Le Vendredi, une conférence de Jean Berbaum (Grenoble 2) : Comment on apprend.

J'ai pu assister aussi à un débat regroupant des animateurs d'ateliers personnalisés (Remise à niveau d'adultes) ou préparation à des concours qui se heurtent à des difficultés que nous connaissons :

- hétérogénéité des niveaux des personnes en formation, d'où nécessité de l'individualisation.

- motivations diverses de chaque apprenant, d'où personnalisation.

- nécessité d'une vie de groupe, vie coopérative pour restaurer l'image

de soi des apprenants. Ils fonctionnent avec des petits groupes (8 à 10) ; ils manquent d'outils, ils s'en fabriquent.

Il serait intéressant de rencontrer plus souvent ces gens qui travaillent avec d'autres personnes.

Les résultats qu'ils obtiennent semblent assez satisfaisants.

Compte Rendu de Janine CHARRON.

PRESENTATION DU SALON

L'accélération des mutations technologiques, économiques, sociales et culturelles, implique que chaque enfant développe au maximum ses connaissances et ses capacités à apprendre de façon autonome.

L'action pour une réussite de tous passe par la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée dans laquelle les pratiques d'apprentissage individualisé et personnalisé ont une place prépondérante.

Encore faut-il disposer :

- d'une organisation du travail : programmation, planification collective et individuelle, évaluation, entraide...

- des outils appropriés : fichiers et cahiers autocorrectifs, livrets programmés, logiciels, documentation, modules..., etc.

— des démarches et des techniques qui permettent :

— à l'enfant, au jeune, à l'adulte en formation,
• d'atteindre à son rythme les objectifs fixés,
• de développer au maximum ses potentialités,
• d'apprendre à organiser ses apprentissages, ses projets, • de planifier son travail et de l'évaluer, • d'acquiescer des démarches d'apprentissage autonome.

— à l'enseignant, au formateur,

• d'apporter à chacun une aide personnalisée,
• d'organiser des activités différenciées et d'en évaluer les effets, • d'intégrer les apprentissages dans une organisation de la vie du groupe où INDIVIDUALISATION et SOCIALISATION, PROJETS PERSONNELS et PROJETS COLLECTIFS doivent nécessairement s'articuler.

CONFERENCE - DEBAT de André De Peretti. Mercredi 28 Novembre.

" Vers l'AN 2000, Apprentissages personnalisés -
Responsabilité Individuelle et collective des élèves ".

Pour André De Peretti, il est important e de tenir compte des signifiants démocratiques :

- penser qu'n chaque personne il y a un plus.
- ne pas forcer les choses mais il est nécessaire cependant de ne pas abandonner, de continuer le combat pédagogique.

Il considère que nous sommes dans une période de "CHANCE HISTORIQUE".

- Nécessités économiques.

- La pensée systémique renforce nos idées. La potentialité maximale d'un système est atteinte quand chaque élément du système a une possibilité de croissance identique. Dans un système où les éléments sont différents, le sous-système qui a pour mission de les mettre en relation nécessite une grande variété de moyens. C'est la loi de la variété INDISPENSABLE. La classe est un système complexe et l'enseignant doit aussi avoir des moyens variés d'intervention. C'est une logique de la démocratie. Les théories systémiques nous aident donc pour l'individualisation.

- Ne pas oublier non plus les EVOLUTIONS qui s'amorcent du point de vue scientifique et philosophique.

- tout ce qui a tendance absolutiste ne peut plus se situer dans le monde moderne (existentialisme, structuralisme...)
- le cognitivisme montre bien que la participation de l'apprenant est nécessaire.
- post-modernité: mot utilisé d'abord par les architectes, puis par les philosophes, traduit cette évolution.
- le mouvement écologique rejoint ces idées: une nouvelle alliance est nécessaire avec la nature.

- Le point de vue économique et moral:

- pour les métiers, nous passons d'un système en pyramide (une petite élite) à un système de toupie (un grand nombre de personnes avec une formation et de moins en moins de personnes sans formation. Economiquement, nous avons besoin de tous, mais cela rejoint nos idées de reconnaître que chacun a sa valeur.
- le rôle des enseignants sera donc de plus en plus important: ce seront des organisateurs (= cadres) des apprentissages individualisés, personnalisés, coopératifs. C'est un problème de SURVIE économique et morale.

QUELS MOYENS POUR Y PARVENIR.

En ce qui concerne les enseignants:

Formation adaptée, il faudrait donc que les IUFM aient un ensemble de moyens pour raccorder le théorie et la pratique. La médiation de cette " ingénierie " permettra la défense de la professionnalisation de notre métier, de rappeler l'importance de la pratique, les chercheurs n'ayant pas à se mettre en priorité. C'est en commun que l'on doit CREER, PARTICIPER.

Les moyens doivent être constamment adaptés en fonction des progrès spectaculaires qui continuent au niveau des différentes recherches (médicales, pédagogiques...).

Au niveau des élèves:

Nécessité de la RESPONSABILISATION: place réelle de chacun dans la classe, dans l'école, donner un rôle à chacun: "chaque rôle est personnalisant (responsabilité individuelle) mais aussi socialisant (on est responsable au milieu des autres)."

Le ROLE a une forme nouvelle: il ne doit pas être isolant mais régulateur. Il est nécessaire de prendre conscience de la difficulté pour beaucoup d'enseignants.

L'ECOLE NE SIGNIFIE PAS " J'APPRENDS POUR MOI CONTRE LES AUTRES "

MAIS

J'APPRENDS POUR MOI ET POUR LES AUTRES

J'APPRENDS PAR MOI ET AVEC LES AUTRES.

Il y a de nombreuses contradictions à dépasser: notation dès le CP, dont la motivation est de réussir seul par dessus la tête des autres ce qui amène très tôt des mécanismes d'exclusion.

La sélection peut se faire au moment opportun si une évaluation formative a été pratiquée.

Le ROLE d'ENTRAIDE est nécessaire et même à J'ICEM nous ne le donnons pas assez. Toute société suppose des rôles complémentaires. La violence se déchaîne dès qu'il y a mécanisme de non-identification (travaux de René Girard) L'identité est différenciante.

L'attribution du rôle est possible dès la maternelle (exemple : rôle d'arroser les plantes...). On peut rappeler les travaux de Jacob Moréno (sociométrie): la personne c'est ce qui va émerger de la multiplicité de rôles responsables institutionnalisés, reconnus par les autres.

Une expérience en Uruguay dans un lycée: la violence y était particulièrement importante, l'organisation de responsabilités, en donnant un sens positif à l'évaluation (un jeune était comptable des succès de ses camarades) en donnant à chacun la possibilité d'exister a considérablement diminué les phénomènes de violences.

Il ne peut y avoir de CONTENUS sans attribution de rôles, sans responsabilisations: il est nécessaire d'aider chacun à lui montrer qu'il est utile.

UNE SOCIETE EST A CONSTRUIRE DANS LES CLASSES, LES ECOLES .



ATELIER : DECLOISONNEMENT SUR LE CYCLE DES APPROFONDISSEMENTS
à l'ECOLE ANATOLE-FRANCE de Vaulx en Velin. Chantal NAY.

PRESENTATION DE L'EXPERIENCE.

Le décloisonnement est complet pour la deuxième année en CE2 - CM1 - CM2 -

Organisation de la journée tenant compte des rythmes des enfants.

MATIN : 1 - Choix entre 3 activités recherches. Maths. Français écrit , français oral .

2 - Eveil : histoire, géographie, sciences et recherches documentaire. Sujet annoncé à l'avance, au choix des enfants.

APRES-MIDI : 1 - Sport: 3 activités en cycles.

2 - Apprentissages dans les matières fondamentales: 4 groupes lecture-grammaire, conjugaison-fiches, maths opérations-numération, maths Géométrie-Problèmes.

Les groupes sont alors établis (fixes) en début d'année et tournant sur les 4 plages. L'utilisation d'un poste supplémentaire ZEP permet d'avoir 4 groupes à deux moments de la journée.

Plans de travail personnalisés.

" Leçons reprenant les programmes officiels".

Cahiers d'EVALUATION pour 3 ans.

Stratégies didactiques mais dans un système coopératif.: prise en charge collective , organisation institutionnelle, réunions, responsabilités entraide, règlements, permis, lois, sanctions (prise de conscience des limites des uns et des autres).

ECHANGES AVEC LA SALLE qui ont permis DE MIEUX COMPRENDRE LE SYSTEME.

L'EQUIPE.

L'équipe est stable. Le système a été élaboré progressivement. D'abord abandon du livre de lecture au CP (Travail sur écrits réels), puis harmonisation en français, ateliers décloisonnés, réunions de classe, travail individualisé puis décloisonnement en éveil; décloisonnement enfin dans les matières fondamentales.

La concertation a lieu HORS temps scolaire.

Un quart d'heure par jour et deux heures par semaine pour prévoir les activités, parler des enfants.

La direction collective prend également deux heures par semaine.

VIE SCOLAIRE

Respect des niveaux: les classes existent et se retrouvent 1/2 h le matin (règlement des questions pratiques) et 1/4 heure le soir. On habite au CE2 , au CM1 ou au CM2.

Notes: pas de carnet de notes, mais un carnet d'évaluations pour les 3 années Avec planification des acquisitions. Contrôles obligatoires. 2 fois par trimestre, notés au CM2.

Répartition des enfants dans les activités-négociations:

Un problème de choix se pose quelquefois (2ème choix toujours demandé), un pointage régulier de la participation des enfants est effectué et des négociations sont parfois nécessaires.

Aucun enfant ne refuse en bloc les propositions, mais cependant, réactions, violence et échecs existent encore.

Tous les enfants ont envie de progresser et parviennent à s'exprimer.

Articulation travail individuel-travail collectif.

Les recherches personnelles sont toujours présentées en conférence. Les activités de début de matinée sont répercutées au niveau du grand groupe (articles pour les journaux, revue de presse...) Les projets personnels des enfants peuvent remplacer l'éveil.

Séances collectives:

En éveil, les documents sont les mêmes.

En français-maths: la leçon est pratiquement commune (c'est une sorte de lanceur...) aux CE2, CM1, CM2., mais les applications sont ensuite différentes.

Vie du groupe.

Le conseil regroupe tous les enfants et tous les enseignants. Il gère la vie de tous les jours. Enfants et adultes ont le droit de vote.

Il existe aussi des réunions de classe. Les enfants sont également représentés au conseil d'école.

ENVIRONNEMENT SCOLAIRE.

Réactions des parents. Elles sont diverses selon que les enfants ont droit ou non à la parole chez eux. Des négociations sont nécessaires aussi avec les parents.

Articulation avec le collège:

Dans l'ensemble les enfants de l'école s'adaptent bien au collège: ils ont l'habitude de prendre la parole et des initiatives.

Du point de vue scolaire les résultats ne sont ni mieux, ni moins bien que la moyenne nationale.

Les professeurs ont des appréciations diverses...

Passage CE1-CE2.

Il n'est pas toujours possible, si les acquis ne sont pas suffisants. Les enfants de CP-CE1 le savent. Une co-évaluation existe déjà entre enfant et instituteur.

CONCLUSION.

Ce fonctionnement semblable à ce qui est préconisé dans les cycles semble être une réponse partielle aux problèmes soulevés aussi par De Peretti.

L'aspect positif domine, même si ce fonctionnement ne résout pas tous les problèmes.

Janine CHARRON.

TRANSFORMATIONS DANS L'AIS

MISE EN PLACE DES RESEAUX D'AIDES SPECIALISEES AUX ELEVES EN DIFFICULTE.

Deux textes parus au BO N° 16 du 19 Avril 1990 précise les conditions de mise en place et d'organisation des réseaux d'aides spécialisées (Circulaire du 9-4-90) et les missions confiées aux psychologues scolaires (circulaire du 10-4-90).

Comment cela est il mis en place dans votre département? Dans votre circonscription ? Dans votre école ?

Il serait intéressant d'avoir des informations venant de différentes régions. Selon la façon dont cela s'est fait, le rôle et la place des structures AIS dans le premier degré sont sûrement différents. Le SNI est intervenu à plusieurs reprises sur ce sujet auprès du ministère.

Pourrions nous envisager une réflexion sur ce sujet ? Que tous ceux qui sont intéressés ou qui ont des remarques à faire me le signalent. Nous pourrions envisager un article.

Contact: Janine CHARRON. Rue de La Rochelle.

72160 - CONNERRE.

Tél: 43 89 06 37.

Sur ACTI : CHAR 05.

A VENIR ????? DES CLASSES DE PERFECTIONNEMENT

Toujours des rumeurs sur les textes en préparation visant à modifier peu ou considérablement les classes de perfectionnement. Les modifier en fonction de plusieurs constats:

- la caractère ancien des textes régissant le recrutement et l'aspect ghetto de ces classes.
- Trouver une place différente et des rôles différents pour ces structures
- souvent fermées - de l'AIS dans le cadre de l'organisation en cycles.

Nous sommes toujours à la recherche de ces fameux textes ou projets de textes qui auraient été "commandés" par le ministère.

Informations bienvenues: Michel FEVRE - 48 rue C Desmoulins.
94600 - CHOISY LE ROI.

LES S.E.S. DEVIENNENT LES S.E.G.P.A.

La circulaire sur l'Organisation des enseignements généraux et professionnels adaptés a été publiée:

c'est dans le BO du 20 Décembre 1990 . N° 47 . Les dispositions touchent aussi bien les SEGPA que les EREA. Ces structures de l'AIS s'inscrivent donc dans " Le cadre des enseignements du second degré... devant permettre de valider tout ou partie d'une qualification professionnelle de niveau V. "

Qu'en est il dans vos établissements ?

Vos envois à la rédaction de CHANTIERS.

ABONNEMENT COMMANDE DE DOSSIERS

				Nbre	Total
ABONNEMENT A CHANTIERS - 10 numéros - 250 p.					
Prix : 100 F					
No	DOSSIERS DISPONIBLES	Prix	Port		
4	Construisez vos outils	10 F	9 F		
7	Marionnettes-Théâtre d'ombres	15 F	12 F		
9	Formation professionnelle	15 F	12 F		
14	Fichier Général Entraide Prat.	30 F	16 F		
15	Magnétoscope en S.E.S	15 F	12 F		
16	Communauté Educative	15 F	12 F		
19	Enfants de Migrants	30 F	16 F		
20	Evaluation en classe coop.	20 F	9 F		
21	Ens Spécialisé et Intégrations	30 F	9 F		
22	Stratégies d'Intégrations	30 F	9 F		
23	Moins d'écrits vains,..	30 F	9 F		
24	Evaluations Outils	40 F	16 F		
Réductions pour achat en nombre					
(cf ci dessous)					
Pour T.O.M et Etranger : complément de port à reception.					
SOUTIENS A L'ASSOCIATION ET A SON BULLETIN. Merci.....					
Facture en 3 ex. (+5 F).....					
Réduction pour achat en nombre : 3 ou 4 dossiers Réduction de 10F 5 ou 6 dossiers Réduction de 25F 7 ou 8 dossiers Réduction de 50F 9 dossiers ou plus.. franco de port				NET	
				A	
				PAYER	

A SERVIR A (nom et adresse précise)

	PAIEMENT
	à l'ordre de
	A.E.M.T.E.S
	CCP 915.85
	LILLE
	Bulletin à
	renvoyer à
	Jean MERIC
	10 rue de LYON
	33700 MERIGNAC

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