

Amé

CHANTIERS

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



184
sept. 91

sommaire

La Commission E.S. de l'ICEM au Congrès de Villeneuve d'ASCQ.	P. 3.
Quel enseignement spécial pour demain ? C.R. Serge Jaquet.	P. 4.
L' A.I.S. et ses contradictions. Serge Jaquet et Michel Albert.	P. 6.
Pédagogie Freinet, Pédagogie Populaire ? Monique Méric.	P. 10.
Texte libre dans ma classe. Monique Leyder.	P. 16.
Note de lecture: Ces enfants qui n'apprennent pas à lire, sans que l'on sache pourquoi... Philippe Geneste.	P. 19.
Evaluations: dans une classe de CM 1. Adrien Pittion-Rossillon.	P. 22.

APPEL pour stage ...

URGENT.

STAGE RECHERCHE ET APPROFONDISSEMENT

avec la commission de l'enseignement spécialisé
de l'ICEM

**Un stage sur le temps de travail est prévu fin mars début avril 1992 :
(5 jours du lundi au vendredi).**

Thème : Pratiques et stratégies d'aide aux enfants en difficultés

Si tu es intéressé(e), CONTACTE ASSEZ RAPIDEMENT avant le 20 septembre 1991
CHARRON Janine
27, rue du Collège
72200 LA FLECHE

REABONNEMENTS

Avez vous songé à vous réabonner?

Oui ? Non ?

Vous trouverez un BULLETIN D'ABONNEMENT à la fin de ce numéro.

41^{ème} CONGRES VILLENEUVE D'ASCQ - UNIVERSITE DE LILLE III 26 AU 30 AOÛT 1991

La participation de la Commission à ce Congrès. s'est réalisée sur plusieurs axes:

1 - L'accueil au congrès de nouveaux venus. L'installation d'un stand pour la présentation de nos dossiers et de la revue Chantiers.

2 - L'organisation du travail pour l'année 1991-92 avec:

- la poursuite d'échanges dans Chantiers de débats et de communications de pratiques: contradictions AIS, évaluations, Pédagogie Freinet et Pédagogie de riches ou Pédagogie populaire.
- l'organisation et la proposition d'un stage sur le temps de travail (voir l'appel plus loin).
- les échanges de pratiques dans CHANTIERS.

3 - La tenue d'ateliers orientés plus spécialement sur la prévention des échecs par l'aide à la petite enfance.

Ces ateliers se sont déroulés sur trois séances:

- Classe coopérative et aide à la maturation de l'enfant en école maternelle.
- aide à la petite enfance avant l'école.
- expérience en psycho-motricité.

Les compte-rendus de ces ateliers seront publiés dans CHANTIERS.

4 - Un travail de réflexion et d'échanges sur les structures de l'AIS.

Un compte rendu (pages suivantes) résume les aspects importants de notre travail.

Un courrier sera adressé au ministère au nom de l'ICEM pour:

- demander des précisions les critères d'orientations dans les diverses structures .
- donner la position de l'ICEM sur le projet de transformation des classes de Perfectionnement en CLIS.

Dans l'année, nous échangerons aussi sur la place des structures et des classes spéciales dans le cadre de l'organisation en cycles.

Bien entendu, nous avons aussi participé aux diverses activités proposées durant ce congrès .

A Villeneuve d'ASCQ , le 30 Août 1991, Michel FEVRE.

Quel enseignement spécial pour demain ?

La structure de l'école est en complète mutation ; nous vivons une période de réformes voire de complète révolution. La formation est confiée aux I.U.F.M. (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres) ; à l'école primaire, les cycles remplacent les classes. Deux grands mots d'ordre flottent à tout vent :

- 80% d'une classe d'âge au niveau du Bac ;
- aucun jeune ne doit sortir du système scolaire sans validation de ses acquis.

En filigrane, derrière, l'INTEGRATION

Et les classes de l'A.I.S. (Adaptation et Intégration scolaire)???

De nombreuses transformations ont eu lieu durant les 5 dernières années :

= l'Ecole Nationale de Perfectionnement (E.N.P.) est devenue E.R.E.A. (Etablissement Régional d'Enseignement Adapté) avec la loi de décentralisation ;

= la Section d'Education Spécialisée (S.E.S.) s'est muée en Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (S.E.G.P.A.) ;

avec pour ces deux structures l'objectif du niveau V, c'est à dire de positionner le jeune par rapport au C.A.P..

= les Instituts Médico-Pédagogiques, à la lecture de l'annexe 24, doivent ré-écrire leur projet et accueillir les polyhandicapés..

= à l'école primaire, les Groupes d'Aide Psycho-Pédagogiques ont disparu, les rééducateurs ne sont plus psychomotriciens ou psychopédagogues. Les Réseaux d'Aides Spécialisées les ont remplacés.

= enfin aujourd'hui, "ON" pense à remplacer les classes de perfectionnement, à les supprimer. Pour des C.L.I.S. (Classes d'Intégration Scolaire pour handicapés auditifs, visuels, moteurs ou mentaux (4 types de CLIS).

Dans le flou actuel, nombre de questions se posent : à l'école primaire, chaque enfant devrait suivre son rythme et aller au bout des cycles. Alors à quoi servira la CLIS ? Pour le réseau d'aides, la prise en charge individuelle est prônée mais dans les cycles, il est stipulé que "l'aide se déroule de préférence dans la classe par petits groupes", alors ...?,

Dans la nouvelle formation des maîtres, aucune place n'est faite pour l'enseignement spécialisé. Qui peut nous informer quant au futur statut de maître A.I.S. ? Quels seront les rôles et places des enseignants A.I.S. pour les cycles, pour le conseil d'école... ?

Ces interrogations sont accentuées par les constats de divergences dans les pratiques actuelles : dans chaque département, les structures spécialisées, les modes d'orientation dépendent souvent du désir, de la cohérence, ou de la lubie de quelques personnes (inspecteurs ...), à tel endroit, on ferme des perfs pour récupérer

des postes, à tel autre. "on" remplit la classe de perf car elle existe.

Alors, quelles sont les actions que nous pouvons mener ?

Tout d'abord, il nous faut réaffirmer nos positions philosophiques, pédagogiques et politiques : en ce sens, le dossier "INTEGRATION" de notre Commission reste moderne et précis. Oui, l'intégration est positive en tant qu'elle brise les filières ; oui, la volonté que chaque enfant suive l'entièreté des cycles primaires est positive ; oui, l'action du réseau d'aides spécialisées s'effectuant au niveau de la maternelle est une perspective alléchante.

Mais nous ne sommes pas dupes car les contradictions sont évidentes ! Par exemple, pour les réseaux c'est "la prise en charge individuelle" qui est essentielle alors que dans les cycles "l'aide se déroule de préférence dans la classe en petits groupes". En S.E.G.P.A. ou E.R.E.A., il faut "positionner les élèves par rapport au niveau V alors on reçoit des jeunes qui ne vont plus en Lycée professionnel, le C.A.P. n'y étant plus préparé ; jeunes qui prennent la place d'autres que par ailleurs on devrait intégrer ("jeunes ayant un retard mental léger").

Et les critères d'orientation ne sont pas clairement définis : le texte (projet) C.L.I.S. est emprunt de bons voeux, assez clair en ce qui concerne les handicaps auditifs, visuels, et moteurs mais pas du tout pour "les handicaps mentaux légers".

- Nous avons trois niveaux d'action :
- = niveau local individuel
- = niveau national avec réponses pédagogiques de militants et du Mouvement I.C.E.M.
- = niveau national avec réaffirmation philosophique et politique des positions du Mouvement I.C.E.M.

En premier lieu, ici, au Congrès (et ensuite par les journaux du Mouvement), nous interpellons le mouvement sur le rôle et la place de l'enseignement spécial :

FAUT-IL SUPPRIMER LES CLASSES SPECIALISEES ?

Nous continuons le travail de réflexion autour du texte C.L.I.S. et écrivons au Ministère de l'Education Nationale pour demander de définir et de préciser la notion de handicap mental léger.

Ensuite ? Nous attendons vos commentaires et désirs quant à cette problématique. Quelques idées ont déjà germé ; seront-elles en bijection avec les vôtres pour créer l'énergie nécessaire à l'action. Pour terminer, nous ne pouvons passer sous silence les paroles d'un participant à cet atelier ; il souhaite que nous ne parlions plus d'intégration mais plutôt d'aides et de projet individuel. Car parler d'intégration, cela revient qu'on suppose un état idéal et qu'on tente d'intégrer ceux qui ne participent pas de cet état.

L'A.I.S et ses contradictions

Dans CHANTIERS 181 de Juin 1991, pages 10 et 11, Pierre YVIN proposait en huit points une réflexion sur l'AIS et ses contradictions.

Serge JAQUET et Michel ALBERT ont réagi à ces questions. Nous publions donc des extraits de ces réponses.

Mais le point 1 du texte de Pierre Yvin concernant les Classes de Perfectionnement doit être à présent examiné en prenant en compte le projet de texte qui prévoit de transformer ces classes en CLIS. Lire aussi Chantiers 182-183 page 5.

L'AIS se transforme... certains aspects paraissent positifs, des contradictions apparaissent... la réflexion continue.

L'un des buts de cette réflexion est de mettre au clair un document qui pourrait être remis au ministère.

REACTION de SERGE JAQUET:

Ma première réflexion, c'est une sensation: l'AIS est actuellement en mouvement sans que l'on sache exactement vers quoi et pour quels objectifs. A mes yeux, si l'AIS bouge, c'est parce que la loi d'orientation, les objectifs ministériels actuels, ont deux objectifs:

- 80 % d'une classe d'âge au niveau du BAC.
- pas de sortie de l'école sans positionnement par rapport à un niveau (niveau V pour la formation professionnelle minimale).

Alors, SANS AUCUNE ANALYSE (il n'y a pas de documents officiels cohérents), l'AIS subit le contre-coup de décisions, d'options qui ne le concernent pas.

Première CONTRADICTION A MES YEUX.

AIS veut dire Adaptation et Intégration Scolaire. Adaptation? Laquelle? En réalité, oubli de la réalité des élèves (et je dis bien élèves) quand on évoque le niveau V. Le système de positionnement n'est pas inintéressant mais il est dérisoire pour un élève sur 4 en SES et EREA. Et je ne parle pas des IME. On adapte les structures et les enseignants à la disparition des CAP (en LP cela n'existe plus ou presque) et des CPPN (c'est pour l'an prochain).

Donc on utilise les structures existantes pour un enseignement pro que l'on souhaite ne plus voir mais dont on sait qu'il est indispensable. SES devient SEGPA, EREA vise à la disparition des classes de petits pour ne garder qu'enseignement professionnel. Pour les élèves cela a quelques retombées: les "rejetés de LEP" vont ils venir en SEGPA ou EREA? C'est peut-être cela l'intégration !!!

Pour les jeunes de SEGPA ou EREA, on peut assister à trois perspectives:

- situation aisée par rapport au niveau V, car l'élève n'a pas trop de problèmes.

- jeune en échec scolaire à cause de problèmes sociaux ou par refus d'école: une situation par rapport à un NIVEAU SCOLAIRE et PROFESSIONNEL exclut ce qui est capital pour lui. C'est à dire l'EDUCATION HUMAINE (la prise de conscience de ses qualités, une reconnaissance de soi, une capacité à être un "animal social").

Les enseignants pris par les programmes et le positionnement n'auront plus le temps , ni la possibilité d'oeuvrer dans ce sens.

- jeune en grosses difficultés: celui qui vient d'être intégré (arrivant d'IME), celui qui a d'énormes blocages affectifs... Pour lui, je suis inquiet. C'est lui qui correspond à la norme OMS du Retard Mental Léger.

Sera t'il le futur exclus du système. Donc quelle intégration?

Et Scolaire, dit on aussi. Si l'on dirige des jeunes en IME, l'aspect scolaire devient peu important, au dépend du médical.

Deuxième CONTRADICTION A MES YEUX.

On continue à former des enseignants , directeurs et éducateurs spécialisés, alors que d'autre part apparaissent les cycles en primaire, existent une politique de dilution des SES dans les collèges et une politique de professionnalisation de type second degré en EREA.

Que va-t'on faire de ces compétences ? Des économies ou un redéploiement vers des zones à fort besoin ou une utilisation in situ ???

AUCUNE PERSPECTIVE PRECISE.

Tout ce bouillonnement m'amène à penser que l'on se dirige de plus en plus vers une école à trois vitesses:

- Vitesse de croisière. Tout va bien, direction BAC. Temps: beau fixe .
- Vitesse lente: quelques ratés. Trous d'accélération. On fait du bricolage sur des modèles peu fiables que l'on recycle dans des utilisations peu importantes, dévalorisées (on forme des sous-prolétaires).
- Point mort: plus de vitesse car la boîte de vitesse ne fonctionne pas. On jette la voiture dans des cimetières de voitures. Mais là il s'agit de jeunes qui ont (et c'est heureux) une capacité de réactions. Probablement la violence , la délinquance. Mis hors circuit, ils se constitueront des systèmes parallèles. Danger !

Serge JAQUET. Le 3 Juin.

REACTION de MICHEL ALBERT.

1- Préliminaires: Je travaille en maternelle et primaire, je connais donc très peu les problèmes de SES-SEGPA.

2- LES CONTRADICTIONS de l' AIS:

- cohabitation de l'intégration et de structures ségrégatives.
- considérations humanistes côté pile: " Enfant au centre du système scolaire" et évaluation normative et ségrégative côté face : "Q.I."...
- Baisse du niveau de recrutement et exigence supérieures quant à la formation.

8.

Ces contradictions sont issues, en partie du moins, de l'incohérence entre les orientations émanant du ministère et la mise en oeuvre pratique de celles-ci. J'irais même jusqu'à dire qu'il s'agit de l'incompatibilité entre la "politique changeante, opportuniste parfois prospective et la réalité-matière" profondément ancrée aux capacités des enseignants et structures de base concernant l'école.

Les orientations sont généreuses. Elles sont souvent empruntées à la recherche et aux mouvements pédagogiques, ICEM comprise.

D'où: "Enfants au centre du système scolaire, Intégration des enfants en difficulté, Pédagogie différenciée, Mise en place d'équipes pédagogiques, Enfant responsable de son apprentissage, Mise en place de cycles."

Autant d'éléments qui engagent un bouleversement fondamental des conceptions et de la pratique pédagogique. Il s'agit du passage d'une pédagogie du Contenu à une pédagogie de la capacité.

Or la pratique pédagogique a peu évolué. La plupart des enseignants se font violence pour répondre de manière trop souvent formelle et hâtive aux impulsions découlant des instructions officielles:

- "Equipe pédagogique; projet d'école; respect du rythme de l'enfant et modification de l'organisation de la semaine, mise en place des cycles..."

Toutes choses qui demandent une formation, une technicité, la création d'outils dont beaucoup d'enseignants sont partiellement démunis, leurs formateurs aussi d'ailleurs.

Il y a clivage:

- d'un côté "la tête-orientations" relativement bien faite.

- de l'autre, les "jambes-pratique-matériel" en décalage marqué.

Ceci explique aussi les échecs de l'intégration ou des équipes pédagogiques, la survivance de structures ségrégatives, le recours à l'évaluation par le QI.

3- MISE EN PLACE DE STRUCTURES D'ADAPTATION AU COLLEGE.

Oui, à condition que celles-ci fonctionnent comme moyens d'adaptation et non de ségrégation (perft ou SES déguisées).

L'expérience de la pratique de ces classes ou regroupement d'adaptation dans l'enseignement primaire nous apprend que celles-ci sont d'autant plus intégratives qu'elles sont gérées collectivement par une équipe Educative efficiente.

La structure d'adaptation se fonde sur la mise en place d'une pédagogie de la capacité.

3- QUELQUES BASES POUR INSTALLER DES STRUCTURES D'ADAPTATION.

- Reprendre les notions.

-Enfant au centre du système scolaire.

- Pédagogie différenciée. Donc travail individualisé.

- Expression libre et organisation Coopérative de la classe. Moyens essentiels pour la restauration de l'estime de soi et pour développer l'aptitude à la responsabilité (être responsable de ses apprentissages et projet).

(Ca sent fort la pédagogie FREINET).

- J'ajouterais 2 points :

1 - Au niveau du groupe scolaire, mise en place d'une équipe pédagogique fonctionnant sur le mode coopératif (cf Document Educateur 224-Dossier Chantiers 22.

2 - Création d'outils d'observation et d'évaluation en ce qui concerne les :

- Comportements, apprentissages, relation à l'environnement...

Ces outils permettront :

- d'évaluer les capacités de chacun (différent de sanction par l'échec).

- Constituer des repères objectifs pour organiser la structure d'adaptation.

- Fournir des éléments d'échanges formateurs entre parents-enfants et enseignants.

Enfin, toute installation d'une structure d'adaptation ou d'un système d'intégration d'enfants en difficulté devrait être précédée d'un stage de toute l'équipe éducative.
Ceci afin de mettre en place les objectifs, les principes et le cadre d'intervention.

Pour conclure sur une note de prudence, j'envisagerai les choses sur le mode évolutif et pratique.

Une structure d'adaptation ne se décrète pas, elle se met en place. Une classe de perfectionnement ne se supprime pas, elle dépérit pour disparaître éventuellement quand l'aménagement du groupe scolaire le permet dans le respect de l'accueil de tous les enfants.

Il reste cependant indispensable que les enseignants continuent de se former au travail avec des enfants en difficulté (voir l'article de Monique MERIC dans Chantiers de MAI 1991 sur la spécificité des enfants de SES). C'est ensuite à l'équipe éducative de décider le mode de prise en charge de ceux-ci.

Michel ALBERT - Juin 1991.

A PROPOS DES CLASSES DE PERFECTIONNEMENT: Michel FEVRE.

Les éléments du débat concernant la classe de Perfectionnement et son avenir ne figurent pas dans les réactions ci-dessus. Elles sont rassemblées dans le travail de réflexion autour des CLIS (pages suivantes).

Quand Pierre YVIN a lancé ces pistes de réflexion, nous envisagions deux pistes possibles pour les actuelles classes de perfectionnement:

- soit leur suppression et donc l'intégration des enfants dans le système des cycles et ... accueil des enfants en grande difficulté (cf QI 50 à 70 selon nomenclature OMS et référence des textes .!!!) dans des IME ? Dans ce cas, nous avançons l'idée de conserver les postes des enseignants sur les écoles.
- soit leur transformation en classe d'intégration d'enfants ayant des handicaps définis , avec les dangers que cette définition représente.

C'est actuellement la deuxième solution qui est proposée dans l'avant projet du texte CLIS.

Faites nous part de vos avis, propositions dans ce débat... en écrivant à CHANTIERS.

Pédagogie Freinet, Pédagogie Populaire ?

Commentaires ... de Monique Méric

Dans le cadre des échanges sur le thème "PEDAGOGIE FREINET, PEDAGOGIE POPULAIRE" (animateur des échanges : Serge JAQUET), nous publions ici les commentaires de Monique Méric sur les premiers échanges de ce groupe de travail.

A Serge JAQUET (1):

- Par rapport à l'organisation, je dirais qu'elle est la base des conditions de réussite des projets du groupe et des enfants, donc de la naissance de la confiance en eux et, par suite, de l'augmentation de leur implication et de leur capacité à progresser.
- Par rapport aux projets personnalisés : votre équipe semble avoir une attitude différente suivant la nature du projet de l'enfant :
 - projet impossible à réaliser à l'E.R.E.A ----> essai de réorientation.
 - projet trop ambitieux ----> essai d'ajustement au principe de réalité avec le gamin et les parents.
 - Absence de projet ou indifférence apparente des parents ----> choix adulte de l'équipe pédagogique.

La démarche différente dans mon collège tient, je pense, essentiellement au fait que le Responsable et les collègues tiennent et luttent pour le maintien de la structure, et tous les changements effectués ces dernières années ont, en réalité, cette finalité.. donc, quand en fin de 5°, le responsable convoque individuellement les enfants dans son bureau pour qu'ils rédigent leurs projets, il les oriente ostensiblement dans le cadre des quatre ateliers de la S.E.S. C'est pourquoi il ne veut pas que ce travail se fasse en classe. Mais, cette année, mes élèves sont partis chacun avec une petite liste de leurs désirs et un texte de leurs arguments de choix.. C'est pourquoi aussi, j'envoie le maximum de gamins au collège à la fin de la 6°, parce que je sais que même s'ils ne font pas un parcours mirobolant, ils pourront choisir une section plus proche de leur souhait à la fin de ce parcours, c'est important, il me semble.

Pédagogie Freinet, état d'esprit : Janine en parle bien dans sa première page (2). J'en reparlerai. La transmission à l'équipe d'adultes avec laquelle je travaille m'a été impossible et

(1) Pédagogie FREINET, Pédagogie Populaire ? - Serge Jaquet - CHANTIERS 177 - Fév 91.

(2) Réponse par multilettré de Janine CHARRON - Non parue - Pour se procurer copie contre frais duplication : Serge JAQUET - Maison Burnet - Rive Gauche - Gilly sur Isère - 73200 ALBERTVILLE.

c'est mon échec. Je regrette beaucoup, et si j'ai été un bouc émissaire contre lequel on n'a pas pu grand chose grâce à mes résultats pédagogiques (changement appréciable des gosses extérieurement), à la considération des profs et du principal de l'Etablissement et à l'appréciation de l'Inspecteur, je n'ai pas réussi à faire changer quoi que ce soit dans l'équipe.

Je comprends complètement ta nouvelle façon d'envisager les choses mais je crois qu'il y a plusieurs cas :

- les collègues ont des problèmes, se posent des questions, essaient de trouver des solutions. Là, sans te poser en leader et brandir ta casquette Freinet, tu peux, en t'appuyant sur leurs qualités, réfléchir avec eux ou même proposer humblement tes solutions: moi, dans cette solution j'ai agi ainsi, j'ai eu telle démarche et ça a marché.

- les collègues ne se posent pas de question et ne remettent jamais en cause leur point de vue, leurs actions pédagogiques mettant tout sur le dos des difficultés des élèves. Là, aucun dialogue n'est possible, même en acceptant de renoncer à une partie de ta propre démarche pour pouvoir collaborer, partant du principe qu'il vaut mieux aller moins loin, mais tous ensemble dans l'intérêt des enfants.

- Merci pour la justification des préfixes "in". C'est vrai qu'ils ne sont absolument pas négatifs, il sont seulement privatifs et la différence est importante.

A Paul LE BOHEC (3) :

Je n'aime pas que tu commences ton apport par "la Pédagogie Institutionnelle n'est pas la Pédagogie Freinet". Mais je n'insisterai pas à ce sujet car Michel ALBERT (4) a très bien exprimé mon sentiment dans son paragraphe IV-b.

Nos élèves de l'A.I.S ne sont pas dénaturés ; je crois que c'est le contraire ils ne sont pas assez "dénaturés", ils restent trop (et de plus en plus) "nature" c'est à dire animaux inculturés, sans codes de référence sur lesquels se structurer.

Je partage ton point de vue sur le travail de l'école : permettre aux enfants d'assimiler tout ce qui leur permettra de maîtriser le monde extérieur, de trouver place en lui et, si possible, place adaptée, et de pouvoir agir sur lui. Le monde intérieur de nos élèves n'est pas seulement en désordre ; dans ce cas là, c'est sûr que l'expression création est élément essentiel de ré-équilibre. De plus en plus, ils ne sont pas du tout conscients qu'ils ont un monde intérieur, qu'ils vivent et "sont". Pour beaucoup, c'est le vide et la réduction d'eux-mêmes à l'instant présent. Dans ce cas, l'expression-création ne peut être première, elle ne vient pas, elle angoisse, il faut d'abord donner tous ces "repères" dont tu parles aussi, il faut rendre conscient de soi, structurer. Et, si on ne peut s'appuyer sur les non-cultures, permettre la construction d'une société de la classe et effectivement d'une culture de classe qui peuvent servir de base à la construction d'une personnalité. Le temps passé avec le même maître ou professeur Freinet est, pour ce résultat, extrêmement important. D'autre part,

(3) Pédagogie FREINET, Pédagogie Populaire ? Paul Le Bohec - CHANTIERS 179 .

(4) Pédagogie FREINET, Pédagogie Populaire ? Michel Albert - CHANTIERS 179.

l'organisation-coopérative institutionnelle constitue la médiation fondamentale et ta hiérarchie des dominantes, Paul, n'est pas applicable chez nous, du moins au niveau des ados de S.E.S ou d'E.R.E.A.

A François VETTER (5) :

D'abord j'ai été contente de te lire.

Tu dis qu'aucune méthode n'empêchera un élève non-motivé de ne pas apprendre. Oui, mais l'essentiel n'est-il pas, aujourd'hui où Jules FERRY est largement dépassé, d'apprendre à apprendre ? Alors, ne crois tu pas, que les graines qui sont semées dans nos classes ne se perdent pas ?

J'ai le souvenir d'un Jean Philippe qui ne savait pas lire en quittant la S.E.S de Mérignac ! du moins je le croyais. Il est entré à l'Ecole de Mousses de Rochefort après de nombreuses démarches faites par une mère énergique qui, aussi, était impatiente de se débarrasser de son fils. Sept mois après, il venait nous rendre visite à la S.E.S et j'avais du mal à reconnaître le jeune homme assuré qui expliquait calmement à ses copains parmi tout ce qui permet de se repérer en mer, le fonctionnement du sextant, croquis au tableau avec dénominations exactes à l'appui. J'ai bien senti ce jour là que sa visite était un moyen de dire que ses deux ans dans la classe ne lui avaient pas été inutiles. Tu me diras...un cas...Sans doute ; mais je pourrais t'en citer d'autres qui n'étaient pas pourtant parmi les dits "intéressants" à la S.E.S. Tous les jeunes ne trouvent pas leur brèche à l'école, même dans une classe Freinet. Mais s'ils ont la chance de la trouver ensuite, les graines semées fleurissent, je crois. Et, peut être qu'une des fonctions importantes de l'ALS est de leur donner d'une part la connaissance d'eux-mêmes, d'autre part l'ouverture d'esprit nécessaire pour savoir saisir les chances ultérieures.

A Michel ALBERT :

Je trouve que ton travail est bien aidant par rapport à notre désir d'y voir clair dans la réalité de la Pédagogie Freinet. Je trouve importante ta réflexion sur l'imaginaire en IIIC. C'est vrai que des idées circulent sur la Pédagogie Freinet, qui sont complètement dans l'imagination des gens et qui n'apportent rien. Ces idées, elles existent à l'extérieur du Mouvement, certes, mais ne font-elles pas partie aussi de nos conditionnements personnels à l'intérieur même du Mouvement, dans les deux sens d'ailleurs ? Par exemple, quand on hésite à s'identifier pédago Freinet parce qu'on ne connaît ou n'applique pas telle ou telle technique, tel invariant comme le tâtonnement expérimental.. Ou bien, dans l'autre sens quand on refuse de mettre en place des traces d'évaluation par exemple, .. cela correspond bien à une crainte de rapprochement des pédagogies traditionnelles qui est dans notre imagination !

A LUIS GOUCHA (6):

Tu es vraiment très agréable à lire. Tu as les pieds bien solides sur terre et je pense que l'Education portugaise a bien de la chance de t'avoir.

Faire "pour" les gamins ----> faire "avec" les gamins. N'est-ce justement pas une des différences de notre pédagogie ? Parce que les collègues, ils sont sérieux, ils bossent aussi et pensent bien faire quand ils cherchent ce qui va intéresser les enfants, quand ils prévoient les questions à leur poser, quand ils pensent à leur place. Ils mettent "leurs compétences", leurs savoirs, leur Sagesse "zadultes" au service des enfants, qui eux ne "savent" et ne "peuvent" pas. Nous, nous faisons avec eux : nous construisons peu à peu, grâce au Conseil, au plan de travail, aux autres techniques et outils. Nous aussi, nous mettons au service des gamins tout ce qui précède mais en sachant qu'ils peuvent et pensent par eux mêmes et qu'ils développeront ces capacités à travers toutes les expériences enrichissantes qui mettront en oeuvre leurs potentialités. Oui, mais attention ! On sent une nuance dans ton "avec". Si les situations qu'on leur propose de vivre sont trop loin de leur réalité sociale ou des vécus antérieurs, il faudra leur donner des béquilles, mettre des rampes qu'on écartera peu à peu car on ne peut s'appuyer que sur ce qu'on connaît, et la liberté..ça ne se donne pas, ça se conquiert. D'où l'utilité des ceintures de comportement sans doute.. En tous cas, il faut faire "avec les enfants, et avec les enfants tels qu'on les reçoit.

" Tu as peu de temps, et tu dois être RENTABLE ET EFFICACE.. " Je sais que ta situation de travail avec les enfants est particulière. Par rapport au temps, je suis d'accord avec toi, tu n'es pas le seul à en manquer. Personnellement, dans la classe, nous manquons toujours de temps par rapport à ce que nous voulons faire et pourtant, nous rabioteons au moins demi-heure tous les jours ! Le rentable et efficace me gênent. ce sont des adjectifs trop utilisés et démolisseurs de tout dans notre société de fin d'ère.. qui ne voit pas plus loin que le bout de son nez avec ses rentabilités et efficacités tous azimuts et à court terme. Nos collègues aussi, ils sont efficaces à court terme. Seulement, ils font des veaux ! Il ne doit pas être question de rentabilité en Education ! Quant à l'efficacité, il est impossible de la mesurer tout de suite. Janine le dit bien dans son compte rendu de la journée de l'AFL. et, pour moi, ce n'est que bien plus tard, dans les situations de transfert de la vie, dans les modes d'expression d'un individu (voir participation de Paul) dans la manière dont il élargira ses capacités qu'on pourra dire qu'une Education aura été efficace (je n'ai pas employé le terme Enseignement !)

Tu dis que tu ne cesses de manipuler, de séduire pour la bonne cause. Personnellement, dans mes classes, avec le fonctionnement avec "contrat de travail pour le travail individuel" et avec des projets régulés par le Conseil ainsi que les problèmes de relation, je n'ai pas besoin de manipuler. C'est vrai aussi que j'ai affaire à des ados et pré-ados et que j'ai envie d'être rentablepour les gamins.

A Catherine Mazurie (7):

Je suis absolument d'accord avec ce que tu écris. Par contre, si pour tes élèves, il y a eu intégration d'une norme sociale et scolaire, je ne suis pas du tout sûr que les élèves de S.E.S dans leur majorité, aient conscience de cette norme. Pour eux, la norme c'est ce qu'ils sont et la norme sociale, c'est d'avoir du fric, de n'importe quelle manière qu'on l'obtienne, pourvu qu'on en ait.

A Pierre YVIN (8):

Je ne sais pas si le but d'une pédagogie populaire est de diminuer les écarts entre les enfants. Pour moi, non. Son but est d'amener chacun aussi loin qu'il peut aller, donc l'écart peut rester important. Seulement, au dessous il y a la base sociale qui fait que tous n'auront ni le goût, ni la possibilité d'aller aussi loin qu'ils auraient pu....

MON OBJECTIF ESSENTIEL

Rendre les enfants du peuple conscients. je crois que mon premier écrit le fait ressortir. J'ajouterai chasser la peur, tuer la passivité et l'acceptation de tout sans vérification et / ou recherche de solutions.

Pédagogie Freinet, Pédagogie Populaire : On a tous parlé d'état d'esprit. Il y a une considération de l'enfant comme sujet à part entière que nous partageons tous, je crois. Ce qui sous-entend qu'il a des idées, des opinions et le droit de les exprimer, qu'il sait et qu'il peut des actions, que grandir suppose de ne pas être toujours soumis, qu'il est "égal" à l'adulte et ce dernier point, je pense qu'il n'y a guère d'autre pédagogie qui le défendent. Le pouvoir de l'homme sur l'homme est encore trop prégnant ...et pour combien de temps !

Freinet a annoncé clairement les finalités de son éducation . Je ne sais si tous les péda. Freinet sont encore bien conscients de ces finalités et pourraient les énoncer. En tous cas, c'est sûrement un des éléments essentiels qui différencient notre pédagogie des autres, du moins de la pédagogie officielle. Et le manque de finalités de cette dernière est sans doute la cause du manque de cohérence des objectifs, des changements, etc...

Et les finalités de la Pédagogie Freinet sont éminemment populaires puisque ce sont la désaliénation, la co-opération, la communication.. Lisez notre compte rendu de l'intervention de Jean Roucaute aux Journées d'Etudes. Il apportera sûrement des éléments intéressants à notre réflexion.

Ce qui fait aussi de la Pédagogie Freinet une pédagogie populaire, c'est que Freinet, pour résoudre le problème que j'énonce dans le dernier petit paragraphe de ma participation n°2 (8), a fait des enfants des producteurs. Et ça, c'est génial ! Ce faisant , les gosses se trouvaient dans la ligne de vie de leurs parents, ouvriers ou pay-

(7) Pédagogie FREINET, Pédagogie Populaire ? Catherine MAZURIE
- CHANTIERS 179 - Avril 91

(8) Multilettré non parue.

sans, et il n'y avait plus rupture entre la culture familiale et l'école, les gamins pouvaient apprendre sans nier leurs géniteurs. Et puis, pour n'importe quel gamin, devenir producteur d'un journal, d'un album qui va circuler, d'une construction qui va être appréciée par la classe, d'un objet ou jouet pour le corras, d'une réalisation qui peut être vendue, quel nouveau statut atteint !

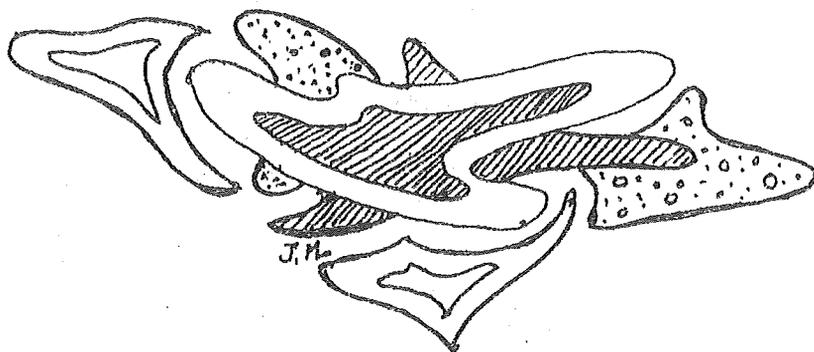
Et là, je crois effectivement, que c'est le point fort qui fait que notre pédagogie est populaire. Je peux en témoigner : après chaque production de groupe ou individuelle, j'ai pu constater un bond en avant des producteurs au niveau du comportement, de la relation, de l'être au monde en général.

Pour les apprentissages en travail individualisé, c'est à dire au retour au travail dans le classeur, l'avancée est plus variable mais ce que je peux affirmer, c'est qu'une connaissance acquise au cours des travaux d'une production transfère, alors qu'un savoir acquis par le travail sur fiches ne transfère pas forcément ou, du moins, n'est absolument pas systématique.

Moi, quand il m'arrive d'avoir des doutes sur la Pédagogie Freinet pour les enfants pauvres, c'est essentiellement par rapport au verbe. Paul dit "l'excellence se mesure à la possession du langage" et il renforce mon idée par ces paroles. En Pédagogie Freinet, encore plus que dans les autres, le "verbe est roi" et chez les élèves de l'AIS, "le verbe est paroi" pour reprendre Serge. Alors, comment respecter les différences en faisant taire le gamin qui a les idées et sait les dire ? Et comment l'obliger à laisser la parole à l'autre qui ne sait pas s'expliquer et, à la limite, préfère écouter le petit copain qui a le charme même s'il en crève... de dépit. Bien difficile pour ce pauvre maître qui a à coeur de respecter les différences tout en faisant son possible pour éliminer celles qui sont négatives..

Heureusement, les techniques de la la Pédagogie Institutionnelle sont venues relativiser ces situations dramatiques ! En tous cas, moi je suis bien contente que dans les fonctions de l'animateur, il y ait : "quand plusieurs lèvent le doigt, je donne d'abord la parole à ceux parlent le moins souvent." et d'autre part, "avant de faire voter, je demande leur avis à ceux qui n'ont rien dit".

Monique MERIC



Le texte libre dans ma classe

Dans l'enseignement spécial comme dans l'enseignement ordinaire, le texte libre est et reste un moyen d'apprentissage et thérapeutique. C'est ce que nous montre Monique Leyder, au travers d'exemples clairs et une pratique rigoureuse

arrive le moment d'écriture, chaque enfant choisit son atelier d'écriture:

- imprimerie
- cahier de textes 1 ou 2
- machine à écrire
- les textes des amis
- la boîte à images
- la boîte à mots.

A l'imprimerie

Deux élèves choisissent d'imprimer un texte important pour eux ou pour la classe. Ce texte, illustré par la suite en travail manuel, paraîtra dans le journal de la classe.

Pourquoi 2 enfants? Afin de favoriser l'entraide, le dialogue, la confrontation.

Au cahier de textes

Dans le cahier n° 1, les enfants commencent leur dessin; par la suite, ils le racontent, je questionne beaucoup, pour approfondir leur message (ex.: c'était gai? C'était triste? Pourquoi?... Tu as bien aimé, pourquoi?...) pour ne pas en rester à une simple énumération de faits. Puis on sélectionne ce que je vais écrire, on prépare oralement la phrase à écrire pour qu'elle soit correcte et l'enfant me la dicte.

Je l'écris et on lit la phrase au fur et à mesure de l'écriture. On relit la phrase et on entoure ou colorie des points de repère connus de l'enfant.

Après, l'enfant recopie lui-même et relit son texte: il est aidé par l'enseignant ou un de ses amis.

L'autre groupe d'enfants qui choisit le cahier de textes n° 2 reprend ceux qui se "débrouillent" déjà un peu plus en lecture et écriture. Ceux-ci peuvent déjà écrire seuls la date au cahier de textes (par exemple).

Ensuite je leur propose un moment de réflexion afin de coucher sur papier un texte cohérent que je corrigerai encore avec eux oralement. Vient le moment d'écrire. Je prépare une "histoire" à la fois avec tous les enfants de ce groupe-là.

ex. Sandrine voudrait écrire:

1. *Je suis allée chez ma marraine.*
2. *J'ai ramassé les oeufs dans le poulailler.*
3. *Elle est vieille.*
4. *Elle était contente.*

Pour écrire ce texte, on rappelle ensemble la majuscule en début de phrase et puis on réfléchit: par ex.: *Je suis allée.* Sandrine l'a déjà écrit dans une histoire précédente. Elle ira le chercher elle-même.

Je prépare alors les emplacements. Plus tard dans l'année, je ne les prépare plus:

Chez ma marraine. Sandra l'a déjà écrit précédemment. Les enfants s'en rappellent. Sandra montrera la bonne page de son cahier de textes à Sandrine.

La première phrase est prête:

En quelques lignes, je vais essayer de rendre vivant le texte libre que nous pratiquons dans notre classe.

Dans ma classe, j'ai 10 enfants de 8 à 10 ans qui se situent tout au début de l'apprentissage de la lecture et 2 enfants lecteurs de courtes phrases.

Tous les lundis (et les autres jours), nous partageons les nouvelles lors de l'entretien familial.

Mes enfants parlent de choses importantes qu'ils ont vécues à l'école ou à la maison. J'écris ce qu'ils racontent dans mon "cahier des enfants".

J'écris également leurs textes en grand (album de papiers peints), s'ils me le demandent dans le cahier "Les jolis textes".

A la fin de l'entretien, les enfants sélectionnent eux-mêmes leur "histoire" qu'ils ont envie de dessiner et d'écrire au cahier de textes.

Plus tard dans la matinée, quand

Parfois, des structures de phrases ou des mots ne sont pas familiers ou affichés dans la classe. Mon intervention est alors plus importante.

Par ex.: *Elle est vieille.*

L'écriture de "*elle est*" n'étant pas connue des enfants, je l'écris moi-même; "*vieille*" n'est dans aucun écrit de la classe, Sandrine ira le

des histoires de leur cahier de textes qu'ils aiment beaucoup ou des textes du livre de vie de la classe, les moments qu'ils ont beaucoup aimés. Avant que les enfants ne tapent seuls à la machine, on a appris ensemble son utilisation. Au début de l'année, je prépare avec eux l'histoire à taper. Je transcris le texte

tion des enfants que j'ai. L'année passée, par exemple, j'avais quelques enfants qui n'étaient pas motivés du tout pour apprendre à lire et à écrire.

Ces enfants n'éprouvaient vraiment pas le besoin de raconter. De plus, ils n'avaient pas encore compris le lien entre l'oral et l'écrit, et encore moins la fonction d'une phrase comme véhicule d'un événement, d'un sentiment. Pour eux, plusieurs mots agencés en phrase équivalent à plusieurs "choses" mises les unes à côté des autres. J'avais créé pour eux l'atelier "boite à images".

Les enfants choisissaient des images qui avaient un certain rapport entre elles (une dizaine maximum), par exemple: des images d'animaux, des images dans lesquelles on entendait un même phonème, des images d'enfants,....

Ils les collaient. Ensemble, nous cherchions un titre à cette page. J'écrivais les mots en-dessous des dessins. On les (re)relisait ensemble. J'écrivais ensuite les mots sur des bandelettes. Les élèves jouaient à reconnaître les mots par rapport à sa feuille-référence.

En plus, à partir de cet atelier, on pouvait imaginer des petits jeux.

Je peux encore ajouter l'atelier "boite à mots":

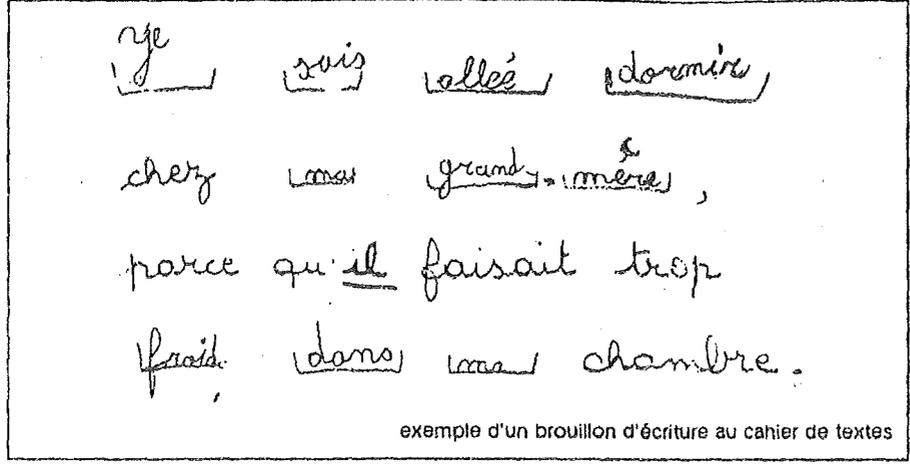
En début d'année, j'écris l'histoire des enfants sur bandelettes (après préparation orale, voir plus haut).

Nous lisons l'histoire mot à mot.

Chaque enfant reçoit un morceau, le lit et tous les élèves reconstruisent l'histoire.

Au fur et à mesure des créations d'histoires, nous réutilisons d'abord le capital-mots de la boite.

Par exemple: *Je suis allé* ne peut pas se trouver deux fois dans la boite.

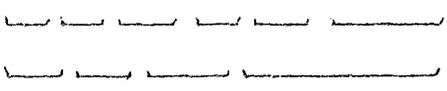


exemple d'un brouillon d'écriture au cahier de textes

chercher au mini-dictionnaire.

Si ce mot n'y est pas, je l'écris moi-même dans son mini-dictionnaire.

Voici donc la structure pour les phrases 1 et 3 de Sandrine:



On procède de même pour les autres "histoires". Il existe bien sûr d'autres référents en classe: les histoires affichées, le cahier des jolis textes, le livre de vie de la classe, les lettres des correspondants et en plus, ce qui sera expliqué plus bas. Ma part d'intervention est plus importante en début d'année. Par la suite, les enfants savent où chercher d'eux-mêmes. Cette évolution pour les enfants de l'enseignement spécial est évidemment assez lente.

Les enfants qui choisissent l'atelier "*machine à écrire*" tapent en général

avec les lettres telles qu'elles sont sur les touches:

Par ex.: *Je suis allée chez ma marraine* devient

JE/SUIS/ALLÉE/CHEZ/MA/MARRAINE/./

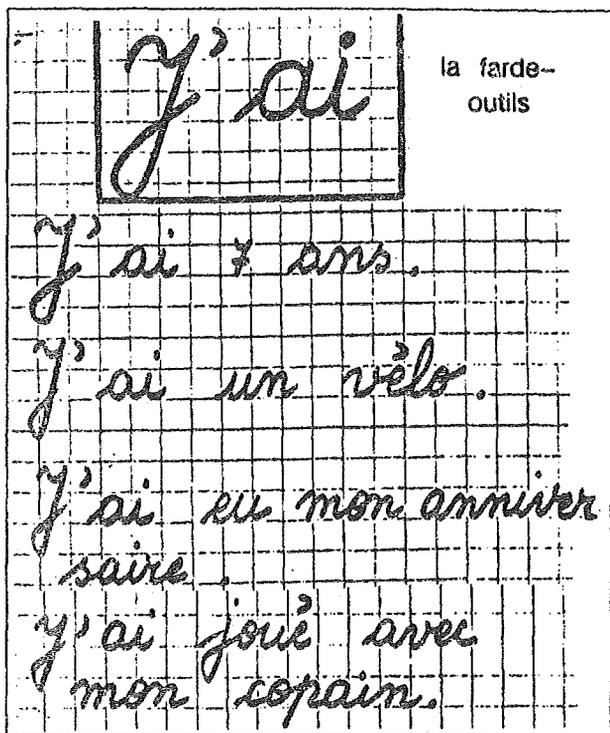
Plus tard dans l'année, je transcris le texte avec les lettres telles qu'elles apparaissent sur la feuille de la machine à écrire.

Par ex.: **Je/suis/allée/chez/ma/marraine/./**

Ensuite, petit à petit, l'enfant se débrouillera seul avec son texte manuscrit.

Les enfants sont motivés dans cette activité par la manipulation de l'outil: "machine à écrire".

D'autre part, les enfants sont fiers de coller leur histoire imprimée dans leur cahier de textes et de le photocopier pour leurs amis. Ces ateliers ne sont pas immuables et chaque année, j'adapte en fonc-



A la fin de ces ateliers, nous prenons un moment de partage des "travaux": chacun présente, lit son travail pictural et écrit.

A la maison, les enfants partagent avec les parents, relisent leur histoire, recherchent des mots, des structures de phrase, de la documentation demandés, terminent leur écriture, leur dessin, certains réécrivent leur texte.

De retour en classe, nous prenons encore un moment pour que chacun lise son histoire. Ces histoires, nous les partageons également avec une autre classe de plus grands et ceux-ci nous partagent les leurs. De temps en temps, nous éditons un livret "Les textes des amis" comprenant les histoires préférées des enfants transcrites en manuscrit et en imprimé.

D'autres histoires encore paraissent dans le journal scolaire ou sont envoyées aux correspondants. Ces ateliers d'écriture trouvent leur prolongement dans la création d'une "farde-outils":

Quand la nécessité d'un approfondissement d'une structure de phrase

se présente, nous la fixons dans la farde-outils:

Par exemple: *J'ai*. Les enfants recherchent d'abord oralement puis dans leur cahier de textes des phrases commençant par *J'ai*. J'en transcris quelques-unes puis les enfants en écrivent chacun une. Cet exemple vaut aussi pour d'autres petits mots: dans, chez, on est,

Un autre prolongement est l'exploitation des textes des amis sous forme de "lecture silencieuse", recherche de sons, recherche de sens

et intuitivement de structures orthographiques et grammaticales (voir exemple).

D'autres histoires encore trouvent leur prolongement en activité d'éveil: exploitations, début de projets, créations de livres et d'albums.

Voilà, j'espère que cet article vous aura intéressés. Si vous avez quelques critiques ou suggestions à formuler, je serais heureuse si vous les partagiez avec moi.

Monique LEYDER

Lundi, le 9 octobre 1989.

J'ai été à la foire.

Je suis monté

sur la grande roue.

Fabrian

Lundi, le 9 octobre 1989

J'ai été à la foire .

Je suis monté

sur la grande roue .

Fabian

Pendant les vacances ☺

 lecture

Je suis allé à Méli.

J'ai vu des dauphins.



Je suis allé à Méli.

J'ai vu des dauphins.

JE SUIS ALLE A MELI.

J'AI VU DES DAUPHINS.

exploitation du texte des amis

Extrait de Education Populaire. Revue du Mouvement Belge d'Education Moderne. N° 7. 6 Avril. Mai 1991.

Ces enfants qui n'apprennent pas sans que l'on sache pourquoi

■ Ramozzi-Chiarottino,
*De la théorie de Piaget à
ses applications*, Paris,
Centurion, 1989.

■ J.M. Dolle, D. Bellano :
*Ces enfants qui n'appren-
nent pas. Diagnostic et
Remédiations cognitifs*,
Paris, Centurion. 1989,
187 p.

L'objet du premier ouvrage est de proposer une explication de l'échec scolaire d'enfants dont on ne comprend pas ou mal pourquoi ils échouent. Romozzi-Chiarottino, chercheuse brésilienne dont s'inspirent pour leur démarche Dolle et Bellano, parlait de "ces enfants qui n'apprennent pas sans que l'on sache pourquoi : qui n'ont pas de lésion cérébrale, ne souffrent pas de dénutrition, ne présentent pas de déficience auditive, ne manifestent pas d'indices clairs de psychose, ne révèlent pas de lésion de l'appareil phoniatrice" (citée p.54).

Le cadre d'analyse est celui de la psychologie génétique de Piaget considérée comme la psychologie actuellement la plus complète car articulant trois dimensions.

-- une dimension expérimentale : qui permet, par delà les performances, au sujet de révéler ses propres compétences ;

-- une dimension "diagnostique" : en fonction de ce qu'on sait de la genèse cognitive on peut saisir ce qui est présent ou absent comme structure chez un sujet. (Le lien avec l'expérimentation est essentiel et permet éventuellement de modifier la théorie) ;

-- une dimension remédiatrice : ayant un diagnostic on peut procéder à une remédiation.

Le but enfin est de proposer des axes de remédiations après avoir saisi par l'étude et l'observation de ce type d'enfants, les moments différents du processus cognitif mis en cause.

ORGANISER LE REEL

Dans la théorie piagétienne, on distingue deux formes d'activité.

L'activité figurative est une "activité perceptive" qui lit les propriétés des objets (couleurs, formes, etc..) ; elle interroge le réel pour en tirer des propriétés ; elle aboutit à des états ; la perception, l'imitation, et l'image sont les trois moteurs de l'activité figurative.

La deuxième forme d'activité est l'activité opérative qui organise les propriétés du réel, opère les classifications ; cette activité de classification renvoie aux propriétés de l'action du sujet sur les choses, à la relation active entre le sujet et le monde ; l'activité opérative vise donc "à faire subir des transformations" au réel, à le modifier par des actions exercées physiquement ou mentalement.

Ainsi l'activité figurative qui intéresse les états, aboutit au particulier (en reste prisonnière) ; l'activité opérative qui intéresse les transformations (et les changements d'état) aboutit à l'universel, au général.

Les observations menées par Ramozzi-Chiarottino amènent à penser que les enfants qui n'apprennent pas sans que l'on sache pourquoi, présentent une pensée de type purement figuratif. Cela signifie qu'ils ont insuffisamment construit le réel et qu'ils n'ont pas pu, à cause de leur milieu ambiant de vie, procéder à la reconstruction de ce réel sur le plan de la représentation. Le réel, pour Piaget, n'est pas donné, il est construit/reconstruit par l'enfant dans une interaction permanente sujet/milieu. C'est par ces actions et la projection de ce qui a été abstrait de l'action, que l'enfant organise le réel, distingue les propriétés des objets, les régularités de la nature, du faire-semblant et des jeux symboliques. Ramozzi-Chiarottino dit que *l'organisation du réel (...) permet à l'enfant d'établir le principe de réalité* (cité p.55). En donnant signification aux choses l'action les organise, le sujet organisant en retour ces actions, les coordonnant sur de nouveaux plans jusqu'à l'atteinte de la pensée logico-mathématique, atteinte corrélatrice de l'ajustement toujours plus intime de la pensée propre à celle des autres, mise en relation réciproque des perspectives qui assure la COOPERATION (voir Piaget, La construction du réel chez l'enfant. Deulchaux et Niestlé. 6ème édition/ pp 338-339).

Un enfant ayant insuffisamment construit le réel ne pourra pas tenir compte des conditions changeantes du milieu et de la complexité croissante des relations que le sujet établit avec ce milieu. C'est le processus d'équilibration, c'est à dire d'adaptation, d'ajustement incessant qui est mis en cause et qui rejaillit, montrent Dolle et Bellano, aux plans affectif et social.

ORGANISER LES REMEDIATIONS

Suivant partiellement Ramozzi-Chiarottino, Dolle et Bellano distinguent trois groupes d'enfants :

1- Ceux qui ne parviennent pas à organiser les expériences qu'ils ont pu faire dans le milieu où ils vivent ne possédant pas les notions du temps, de l'espace, de la causalité et qui ont une représentation du monde chaotique (p.59). Ces enfants présentent un retard de langage en production et en compréhension. Ils ont du mal à communiquer, ne comprenant que les ordres simples. Ce sont des jeunes qui jusqu'à l'âge de 4 ans ont peu entretenu de contacts avec le monde extérieur. Ils vivent dans les favellas, appartiennent aux classes populaires.

2- Ceux qui ont organisé le réel de façon inadéquate (p.60). Ils confondent le réel avec sa représentation. Chez eux les notions spatio-temporelles et causales se confondent avec l'imagination (cité p.61). Ils sont nourris de télévision, ont mal assimilé les multiples stimulations dans le domaine de la connaissance du réel, qu'ils ont reçues (subies). Ils inversent la représentation et la réalité. Ce sont des enfants des classes moyennes.

3- Des enfants ayant organisé le réel de façon adéquate. Bien qu'ils aient acquis la capacité de représentation, ils n'ont pas été sollicités au sens de structurer leurs représentations, soit en relation avec

l'espace, soit en relation avec le temps ou dans le sens logique et causal. L'enfant de ce groupe a des problèmes de mémoire, ne paraît pas retenir les informations. Son discours est comme attaché à ce qui est immédiat et présent (P.61). Ces enfants n'ont donc pas eu beaucoup d'échanges avec leur milieu sur leurs activités. Leurs expériences sont peu organisées.

Pour chacun de ces groupes, les auteurs proposent des "voies de remédiation". Pour le premier groupe l'éducateur/formateur/enseignant devra chercher les moyens par lesquels l'enfant par son action, organisera l'expérience, construira des schémas moteurs, les coordonnera. Bref, il s'agit de faire repasser l'enfant par les étapes cognitives (sucerprenre-tirer-pousser-réunir-ordonner, etc...) avant de travailler avec lui sur le langage et la représentation verbale puis sur l'acquisition des notions de conservation, de classification, de sériation.

Aux enfants du second groupe, on propose beaucoup d'expérimentations sur le réel en leur demandant de les relater. On vise ainsi à amener l'enfant à repérer les relations répétables qui figurent dans la nature, à se représenter toujours davantage le réel en *subordonnant l'organisation des représentations à son expérience.*

Pour le troisième groupe, on favorise la représentation du monde par l'enfant en faisant porter le passé récent dans le présent : on travaille au renforcement des représentations du monde, à la consolidation des opérations (de classification et de sériation notamment). Le but est ici de dépasser la communication pour atteindre le monde des arts, du mythe, de la connaissance scientifique.

De ces propositions, on retiendra notamment que les enfants qui apprennent mal - dans le sens indiqué plus haut - en restent à une abstraction simple et empirique qui ne leur permet de maîtriser ni l'espace, ni le temps, ni la causalité. Le figuratif primant sur l'opératif, ils restent enfermés dans ce singulier, ce qui les empêche de construire le réel.

Les techniques de remédiation évoquées par Dolle et Bellano ne se traduisent pas seulement pour ces auteurs par un meilleur rendement scolaire mais par un gain au niveau affectif. Ceci se comprend puisqu'un dysfonctionnement cognitif qui amène une perte d'adhérence au réel entraîne aussi un sentiment d'échec, des réactions de rejet et d'agressivité (cf p.156). Ainsi on retrouve le projet de J.M. Dolle (Cf Au delà de Freud et Piaget, jalons pour de nouvelles perspectives en psychologie, Toulouse-Privat, 1987), qui, considérant l'affectivité comme le cognitif sous l'angle de l'activité humaine en général (un sentiment est toujours un sentiment pour/envers quelqu'un, quelque chose), donne pour tâche au psychologue de chercher à mettre à jour les structures communes de l'activité (tant cognitive qu'affective). Les techniques de remédiation doivent s'envisager dans le cadre de l'interaction sujet/milieu pôle cognitif/pôle affectif par rapport aux objets/rapports aux personnes, significations issues de l'activité cognitive/significations sur-imposées par l'affectivité.

Philippe GENESTE

EVALUATION

En 90-91, un circuit a fonctionné autour de l'évaluation.
Voici des réactions autour d'une question.
Nous attendons vos réactions.

Michel FEVRE

QUESTION: Le type d'évaluation que nous mettons en place se veut
formatif et intégré aux apprentissages personnalisés.
En quoi réussissons-nous? Pourquoi ce type d'évaluation?

- pour nous (enseignant)
- pour l'enfant
- pour les parents

En fait il s'agit d'une interrogation sur nos
objectifs.

Adrien Pittion Rossillon

Lorsque je lis: "le type d'évaluation que nous mettons en
place se veut formatif et intégré aux apprentissages
personnalisés", je me demande si le "nous" ne nous met pas trop
vite dans le même panier.

L'évaluation dans ma classe tient compte de nombreux paramètres:

- le nombre d'élèves, le niveau de la classe
- les modes d'évaluation des collègues en amont et en aval (je
n'ai jamais suivi d'élèves)
- les matières
- les outils utilisés
- les instructions officielles
- la réflexion personnelle sur l'évaluation

Cette année, j'ai 21 élèves le matin, 23 l'après-midi (2
soviétiques en auditeurs libres)

En CE2 (amont) classes traditionnelles: notes, livrets,
classements, récompenses.

En CM2 (classe aval): notes, livrets, classement, dévalorisation,
petits cours payants à la moitié de la classe, garantissant des
progrès rapides ...

L'évaluation n'est pas la même selon les matières. A PARIS, nous
avons des professeurs spécialisés en EPS, dessin et musique: voici
trois matières que je n'évalue pas.

Au début de l'année, je fais passer des tests en lecture, calcul,
français.

Ni en histoire, ni en géo, ni en sciences, ni en éducation
civique, pourtant matières fondamentales au même titre que le
français ou les maths !!

En fin de lettre, je vous donne les références des documents des
CRDP que j'utilise pour ces tests.

Donc: * tests de début d'année, pour avoir un aperçu de la classe.
 * puis tests bilans de fin de trimestre (décembre, avril, juin) en orthographe, lecture, calcul.
 * contrôle continu des savoirs par l'évaluation des items des échelles de savoirs (cf. article "50 parents par an", Chantiers n°175-176).
 * contrôle continu de la mémorisation des notions (histoire, géographie, sciences, vocabulaire ...) non mises en échelles. C'est une évaluation sommative, sans retour.
 * Mise en place de la notion: erreur = base de travail:
 chez les enfants en leur indiquant que telle fiche d'orthographe leur est donnée sur leur plan pour essayer de remédier à telle faute faite dans un texte ou en dictée, en leur apprenant l'autocorrection et la nécessité d'être consciencieux si on veut progresser (fiches orthographe, fiches "coin lecture SRA), en leur demandant d'expliquer leurs erreurs de calcul.
 chez les parents, en leur faisant comprendre la même chose lors des réunions de parents, en prenant pour chacun d'eux un exemple pris chez leur enfant. Ça les touche.
 * réflexion sur l'efficacité de son travail: bilan du plan, comptage des travaux réalisés, comparaison avec les semaines passées, avec le score maximum réalisé dans la classe, essai de définition de la réussite ou de l'échec de son contrat.
 Contrat: 1 fiche ortho, 1 coin-lecture, 1 lecture dans le Journal des Enfants, 1 fiche conjugaison, 1 texte écrit ou recopié.
 Travail personnel: mardi, jeudi, vendredi, de 14/14h15 à 15h.
 Possibilité d'emporter du travail à la maison.
 * définition d'un barème pour chaque exercice noté, afin que noté et noteur, en cas de contestation, puissent trouver un accord sur des bases objectives.

Mes difficultés:

Je ne vous dis pas tout, il faudrait quinze pages...

Assez peu pour évaluer le calcul (mental, numération, opérations, géométrie).

Extrêmes pour évaluer le français.

Beaucoup pour évaluer le raisonnement.

Les parents sont habitués au 6,3/10, 15^{ème} sur 24, peut mieux faire" qui leur permet de savoir très vite s'ils doivent taper à coups de ceinturon et priver de télé, ou s'ils peuvent payer le bicross qu'ils ont promis depuis le début du trimestre à coup de "on verra si t'as un bon bulletin..."

Je suis tout seul pour mettre en place mon système, préparer mes items, les exercices-tests correspondants, et je trouve ça lourd. Je n'arrive donc pas à mettre en place une évaluation objective régulière et continue. Les enfants ne participent pas à leur évaluation continue. La seule réflexion qu'ils portent est à propos de leur travail personnel.

(Je suis très loin de la notion de brevet attribué en conseil, de ceintures, de bretelles et j'aimerais savoir combien d'instits les utilisent dans des cours moyens qu'ils n'ont qu'une année.)

Mes questions :

Que pensez-vous de l'évaluation de l'expression écrite ?

Les parents de vos élèves comprennent-ils votre système d'évaluation ?

Si oui comment le savez-vous ? Que faites vous pour ?

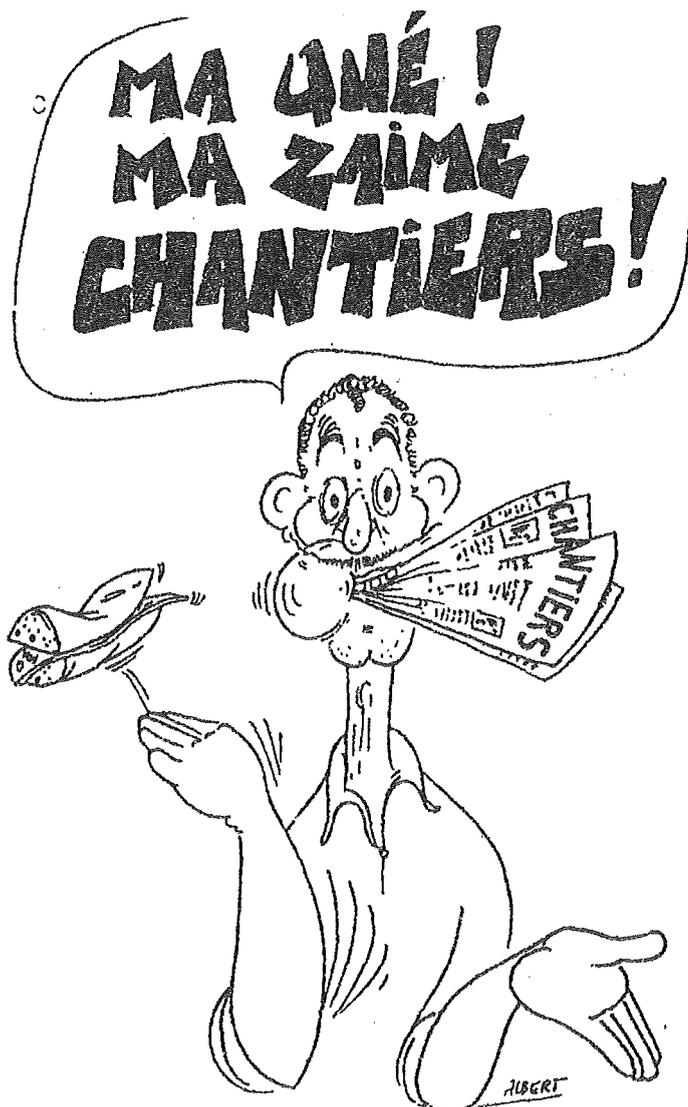
Références :

Evaluation continue du savoir-lire CE2-CM1-CM2. CRDP de Nantes 1983.35 F; (Chemin de l'Hébergement .44036 Nantes cédex).

Evaluation continue en orthographe CM1.1989.40 F; idem.

Essai d'évaluation des acquis des élèves du cours moyen en mathématiques. CRDP de Poitiers.1984. (6 rue de Ste Catherine. 86034 POITIERS).

La suite des réactions paraîtra dans le prochain Chantiers.



ASSOCIATION ECOLE MODERNE DES TRAVAILLEURS DE L'ENSEIGNEMENT SPECIAL

La Commission Enseignement Spécialisé de l'I.C.E.M (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 :

Janine CHARRON
27, rue du Collège
72200 LA FLECHE

Articles pour chantiers :

Michel LOICHOT
31, rue du Château
77100 NANTEUIL LES MEAUX

Directeur de la Publication: D. VILLEBASSE - 45 rue Neuve - 58260 TOURCOING
Commission Paritaire des Papiers et Agence de Presse n° 58958
Imprimerie Spéciale: Ecole Gêstain Freinet - IMP Clair Jolie -

18876 - LAMURE S/ AZERGUES