

CHANTIERS

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



187-188

Déc. 91 - Janv. 92

Sommaire

Utilisation d'un outil d'évaluation. Patrick ROBO.....	p. 3
Droits des Enfants et Règlements scolaires - JP BOYER.....	p. 8
Des S.E.S aux S.E.G.P.A - J.P MAURICE & M. MERIC.....	p. 9
Genèse et Lecture - Cpte rendu de J. MERIC.....	p.13
Les C.L.I.S - Michel FEVRE.....	p.22
Vie coopérative - Classe hétérogène et apprentissage - Michèle DELCOS	p.23
Notes de Lecture - Michel ALBERT	p.27
Etrangers, immigrés - Communiqué par P.ROBO.....	p.29
Expression de nos classes	p.30
Une expérience en lycée professionnel - F. ALAMARTINE.....	p.31
Infos - Communiquées par D. MUJICA.....	p.34
Ecrire à l'école élémentaire Communiqué par M CHARLES.....	p.35
Numéro vert - Michel LOICHOT.....	p.41
CHANTIERS en Dordogne.....	p.43
Notes de Lecture - Michel LOICHOT.....	p.45

Avec toutes nos excuses.....

Comme vous l'avez sans aucun doute remarqué, le numéro de Décembre de CHANTIERS ne vous est pas parvenu dans les délais prévus...

Bien que la maquette de ce numéro soit partie de la région Parisienne à la date prévue, elle n'est arrivée sur les lieux de tirage de CHANTIERS qu'après de longues pérégrinations.. et hélas, trop longtemps après la date limite imposée du routage !

Nous n'avons pu, à notre grand désespoir, vous souhaiter un Joyeux Noël mais nous nous empressons de vous présenter nos

MEILLEURS VOEUX POUR 1992

en espérant que cette année sera l'occasion, pour nous, de faire votre connaissance par l'intermédiaire des nombreux articles que vous nous enverrez.

L'équipe de rédaction

Utilisation d'un outil d'évaluation dans un processus d'apprentissage

Témoignage de R. BLANCAS et P. ROBO lors d'une journée pédagogique A.I.S.

Il sera question ici d'une pratique récemment mise en oeuvre entre Raymond BLANCAS, psychologue et Patrick ROBO, enseignant de classe de perfectionnement. L'une des orientations du psychologue est psycho-pédagogique, ce qui se traduit par une "offre" qui débouche parfois sur une collaboration quant à la mise en oeuvre d'une pratique pédagogique intégrant un dispositif d'évaluation. La question de l'évaluation ne peut être éludée. Sa nécessité n'est pas contestable. Il paraît difficile de progresser, de perfectionner une pratique si l'on ne se donne pas les moyens d'évaluer son travail.

♦ EVALUER, POUR QUOI FAIRE ?

- . nécessité pour l'enseignant de faire le point sur les acquis.
- . nécessité de suivre l'évolution des enfants :
 - soit l'amélioration
 - soit le fléchissement
 - soit l'effet d'une action pédagogique de soutien
- . nécessité pour les parents d'une évaluation objectivée par un instrument à caractère scientifique (épreuves étalonnées)
- . nécessité pour l'enfant de savoir où il en est. Avec l'aide de l'enseignant il pourra analyser ses résultats. En instaurant une situation de communication entre l'apprenant et l'enseignant, il s'agira de l'éveiller à lui-même pour qu'il soit en mesure de comprendre et d'agir grâce aux repères donnés (un profil individuel est remis à chacun).

Cette démarche évaluative n'est évidemment pas la panacée. Il n'est pas inutile de rappeler que l'équipement d'un enfant, aussi bon soit-il, sera d'un faible poids face à l'absence de motivation ou face au refus d'apprentissage.

Susciter l'intérêt, la curiosité, l'enthousiasme, la découverte, en un mot l'appétit, n'est pas moins important. Aller dans le sens d'une évaluation formative peut y contribuer.

♦ EVALUER, COMMENT ?

Intervention de Raymond BLANCAS - Psychologue scolaire

L'outil présenté est le test de lecture et d'orthographe "BATELEM" qui comporte un triple étalonnage (Octobre, Janvier, Juin) par niveau CP, CE1, CE2.

Il permet à l'enseignant de situer tel ou tel de ses élèves, non plus par rapport à l'ensemble de la classe [tel élève qui apprend à un rythme "normal" pourra paraître faible dans une classe forte ou l'inverse] mais par référence à un groupe plus large ; ce repère statistique extérieur peut lui donner recul et lucidité.

Il permet au psychologue de collaborer avec l'enseignant et de réfléchir avec lui aux meilleures conditions à réaliser pour aider les enfants qui, en difficulté, nous mettent en difficulté.

La mise en oeuvre d'une meilleure adéquation pédagogique et relationnelle sera possible.

L'épreuve de LECTURE de ce test [Cf. ANNEXE 1] nous donne un score et un niveau pour chaque enfant.

Mais, au delà des niveaux d'acquisition que l'on peut déterminer, le texte de décodage BATELEM qui comporte une approche syllabique et une approche globale peut être l'occasion d'appréhender les stratégies d'identification des mots.

A ceux qui lisent un peu mieux je propose un deuxième texte plus élaboré "AMANDINE" qui me permet, par la même procédure de questionnement, d'approcher les stratégies utilisées par les apprentis-lecteurs.

Certains chercheurs en Sciences de l'Education les regroupent en deux catégories :

- l'analyse grapho-phonétique
- l'anticipation du mot à partir du contexte.

Il s'agira, non seulement de savoir laquelle des deux stratégies le sujet privilégie, mais aussi de savoir s'il est capable de les combiner et de vérifier ses hypothèses.

Par des questions successives, l'examineur, l'enseignant... permet au lecteur débutant de prendre une part active dans la recherche des mots, de prendre conscience de ses stratégies et de l'existence de différents indices que l'on peut combiner pour découvrir un mot non reconnu, ce qui permet de se dépanner au lieu de rester bloqué sur un mot.

L'intérêt de cette procédure n'échappe à personne car, ce n'est pas qu'une procédure d'évaluation, c'est aussi une procédure d'apprentissage.

En effet, "ce jeu de l'anticipation-vérification" fait de l'enfant un chercheur dont les investigations sont encouragées. Cette démarche associée à l'effort le plaisir de progresser, de découvrir : ce qui ne peut être que valorisant et sécurisant pour l'enfant.

Il est évident, ici, que l'erreur n'a pas le statut d'horreur, mais plutôt celui de moteur de l'apprentissage.

Pour les leçons que les pédagogues pourront éventuellement tirer, il me faut mentionner les résultats de certains chercheurs en psychologie de l'éducation : Ceux de BARR⁽¹⁾ (1971) qui a démontré que "les élèves utilisaient essentiellement la stratégie enseignée au détriment des autres".

Ceux de GIASSEN et THERIAULT⁽²⁾ (1983) qui concluent : "Une seule stratégie, même si elle est appropriée, ne peut résoudre tous les problèmes que rencontre le lecteur dans sa quête de signification à l'intérieur de textes écrits".

Ceux de VAN DER GRUNDERBEECK⁽³⁾ qui entérinent les résultats de ces chercheurs et confirment que "le lecteur moyen ou en difficulté est très dépendant de ce qu'on lui enseigne" et que "les élèves en difficultés apparaissent comme ceux qui n'utilisent qu'une stratégie ; très souvent ils recourent au code grapho-phonétique. Ils persévèrent dans cette approche du texte et ne dégagent pas du sens".

Le lecteur en difficulté serait mono-stratégique, ou bien, s'il change de stratégie, il ne peut en utiliser qu'une à la fois.

Que se passe-t-il parfois ? Que pouvons-nous constater ?

Quand un enfant est invité à lire, s'il n'y parvient pas bien, l'enseignant l'aide en lui donnant des stratégies de compensation : "Regarde la première lettre - ça ressemble à..."

Certains enfants dépassent ces procédures, mais d'autres les systématisent, non pas parce qu'ils sont inintelligents, mais parce que c'est une question de survie.

Un enfant peut-il déclarer qu'il ne parvient pas à apprendre ? Ne lui est-il pas interdit de ne pas apprendre ? Ne doit-il pas trouver des solutions pour ne pas se faire repérer ?... Et trouver la première lettre, c'est s'en sortir un peu ; apprendre par coeur aussi.

Le danger est qu'il risque d'automatiser ces procédures et de s'enfermer dans des représentations non adéquates de l'acte de lire. Il va confondre procédure et finalité.

1 : The effect of instruction on pupil reading strategies / R. BARR - Reading Research Quarterly, 1975.

2 : Apprentissage et enseignement de la lecture / J. GIASSEN & J. THERIAULT
- Montréal Ed. Ville-Marie, 1983

3 : Evaluation des stratégies d'identification de mots du lecteur débutant ou en difficulté / N. VAN GRUNDERBEECK, M. FLEURY & L. LAPLANTE - Revue Française de Pédagogie n°74, 1986

C'est pourquoi :

- repérer les procédures qui deviennent invalidantes,
 - éviter de les conforter avec des pratiques répétitives,
- est de la plus grande importance pour prévenir l'échec.

Mais il conviendra aussi d'être d'autant plus vigilant que certains enfants font illusion : oraliser, même bien, n'est pas forcément savoir lire.

En effet, on peut régulièrement constater qu'il y a de nombreux élèves de niveau moyen ou presque qui passent le cap du cours préparatoire en sachant à peu près lire et pour lesquels le cursus scolaire à venir reste toujours un peu préoccupant pour les enseignants.

Si l'on rapproche cela du rapport MIGEON qui, en janvier 1989, conclue avec gravité que "moins d'un élève sur deux arrive au collège avec une maîtrise suffisante de la lecture pour pouvoir l'utiliser comme moyen d'accès autonome à la connaissance...", on peut se demander si ce phénomène d'élèves "mal-lettrés" n'est pas le fait d'élèves mono-stratégiques dont les difficultés grandissent inéluctablement au fur et à mesure qu'ils sont confrontés, du CP au CM2, au métalangage et à des textes de plus en plus complexes sur le plan lexical et syntaxique.

Je rappelle que tout ce qui se rapporte aux usages et à la fonction de l'écrit peut s'acquérir dans le contexte familial, et si c'est le cas, ce sera facilitant pour l'enseignant. Sinon, ne faut-il pas que cela s'acquière à l'école ?

L'idée que c'est "chouette" de lire n'est pas accessible à tous les enfants ! Trouver donc des situations où lire a une signification est très important surtout pour ceux qui éprouvent des difficultés, pour ceux qui proviennent d'une certaine socio-culture. Ce qui ne veut pas dire pour autant que l'appartenance à un milieu social signifie automatiquement et fatalement réussite ou échec scolaire.

Les enfants en difficulté ne sont-ils pas aussi ceux qui vivent dans un milieu où l'on aborde la relation surtout sous la forme d'injonctions et trop rarement sous la forme d'un questionnement : "Comment ? Pourquoi ? Qu'en penses-tu ?..." Cette relation de questionnement, la possibilité de se poser des questions, de se donner des réponses ne devrait pas être quelque chose de sophistiqué dans le cadre de l'école.

Pour conclure, je ne crois pas trop m'avancer en écrivant que ces recherches sont une ouverture sur des conceptions telles que :

- le tâtonnement expérimental comme processus d'apprentissages (Cf C. FREINET)
 - la pédagogie de la gestion mentale par la prise en compte de la singularité de chacun dans sa méthode d'apprentissage (Cf A. de LA GARANDERIE)
 - la théorie constructiviste (Cf J. PIAGET) qui situe l'origine de la connaissance dans l'activité pratique et cognitive du sujet.
- J'en oublie sûrement.

Tous ces chercheurs soulignent l'importance du rôle actif du sujet pensant dans l'acte de la connaissance.

Ces théories ne donnent pas de recettes mais une démarche dont l'importance réside dans la prise en compte de l'enfant en l'élève.

Elles rappellent aussi que l'enseignant n'a pas qu'une place objective à gérer - la réalité ne doit pas être occultée à l'enfant, même si les résultats sont insuffisants - mais elles autorisent l'enseignant à occuper une place subjective : celle qui instaure une communication entre l'apprenant et l'apprenant, celle qui rassure l'enfant sur lui-même, celle qui nourrit la confiance en soi, celle qui ne fait pas peser sur l'enfant le risque de marginalisation parce que ses résultats ne sont pas satisfaisants et par conséquent peu gratifiants pour l'enseignant.

Espérer gérer cette place sans se déprendre de son propre narcissisme n'est pas évident. De la place des parents, s'en déprendre ne l'est pas moins.

Il est donc important d'associer l'enfant à l'évaluation, et qu'il sache pourquoi on la fait, à quoi elle sert. Pour cela on utilise des outils de visualisation (des échelles) :

-> le tableau du "profil" de la classe

-> le tableau de chaque enfant avec son niveau personnel qu'il inscrit lui-même

Ces tableaux (graphiques) qui marquent les réussites présentent beaucoup plus d'intérêt et sont plus efficaces dès lors qu'il y a déjà d'autres outils d'évaluation, de visualisation dans la pratique de la classe.

Remarque :

Il existe d'autres outils pour évaluer et pratiquer en lecture :

- BIEN LIRE A L'ECOLE chez Nathan (Textes et exercices d'entraînement progressifs. Batterie "Chevalier")

- ELMO (en informatique)

- A.R.T.H.U.R. chez Nathan (Atelier de lecture permettant de réaliser un bilan des difficultés de lecture : vitesse, compréhension, capacité d'adaptation ; constituer des groupes homogènes ; faire progresser chaque groupe à son rythme.)

Mais la "BATELEM" présente l'avantage de ne pas être sévère, d'être rapide et simple à faire passer.

En conclusion,

cette démarche évaluative, par la relation qu'elle instaure avec le psychologue qui fait montre de disponibilité et d'écoute, permet à l'enfant, non seulement d'être partie prenante de ses apprentissages, mais aussi d'exprimer ses difficultés d'être.

Elle permet à l'enseignant d'approcher les stratégies de lecture, notamment celles qui risquent d'être ultérieurement invalidantes et d'y remédier.

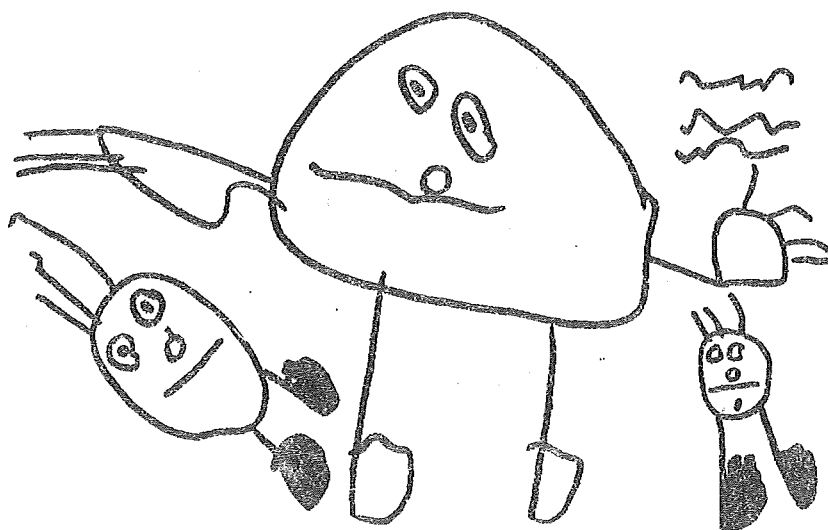
Evaluer sans envisager un travail de remédiation n'a pas de sens.

Il est à noter que :

- L'évaluation ne peut être qu'un constat même s'il a un caractère scientifique ; elle doit être un outil permettant d'associer l'enfant, de construire un projet ; elle doit avoir, en somme, une fonction d'aide et de soutien.

- Le temps de concertation psychologue/enseignant est difficile à trouver pendant l'horaire hebdomadaire, excepté celui qui est prévu pour les instituteurs spécialisés (Réunions de coordination et de synthèse - Circulaire n°71-148 du 19.04.1974).

Patrick ROBO, Novembre 91.



CORALIE 3 ans 1

BAT-ELEM A

Test de LECTURE pour les élèves des C. P. et Ç. E.

1. i . o . u . é . bi . ra . né . ou . oi
 fin . car . seu . chou . blon . ver
 grau . millet . rail . poin . yon

2. bébé a vu mimi le petit chat
 mimi est à côté de la porte.
 il joue avec la souris. il miaule
 et montre ses dents blanches,
 son œil pétille. papa ouvre la porte.
 hop ! la souris coquine s'est enfuie.

3. Pauvre chaton ! Voyez-le : vexé il tourne
 en rond dans la cuisine à la recherche
 de souricette. Puis il frotte son doux flanc au
 pied d'une chaise basse. Bébé l'appelle : "Viens,
 mignon Petit-gris". Minet s'approche en ronronnant.
 Bébé caresse son poil soyeux.

Amandine est couchée dans son lit.
 Elle regarde le plafond de sa chambre.
 Tout à coup, Amandine voit un petit lutin.
 Le lutin marche sur le plafond de la chambre.
 Amandine voit un autre petit lutin qui arrive.
 Les deux lutins dansent ensemble.
 Amandine se lève de son lit.
 Elle danse avec ses amis les lutins.
 Amandine entend sa maman qui lui dit :
 "Amandine, réveille-toi. Ton déjeuner est prêt !"

DROITS DE L'ENFANT A L'ECOLE et REGLEMENTS SCOLAIRES

Au cours de notre dernier Conseil d'Ecole, il a été enfin accepté de ne pas reconduire en l'état notre règlement intérieur datant du "siècle passé !"

Non sans peine des idées nouvelles sont avancées pour tenter de faire évoluer ce règlement, vers un outil éducatif, avec deux volets (l'un à l'usage des parents, l'autre à l'usage des enfants)

Une commission s'est mise en place pour réfléchir à une nouvelle rédaction de ce règlement, tenant compte des droits et devoirs de chacun dans l'école. Une réflexion va être menée également pour voir comment il pourra être possible d'associer les enfants à l'élaboration de leurs règles de vie.

Je propose un échange sur ce sujet : Comment ça se passe dans vos écoles ?

Je veux bien recenser les idées et questions que chacun se pose et animer un circuit d'échanges sur ces questions

Y-a-t-il un règlement intérieur ? Quelle est sa portée éducative ?

Qui le vote ?

La Convention des Droits de l'Enfant a-t-elle permis de modifier les règlements intérieurs ? Quelles sont les avancées ?

Les enfants participent-ils à l'élaboration de leurs règles de vie au sein de l'école ? Quelles structures le permettent ?

Y-a-t-il des conflits ? Comment sont ils réglés ?

Quelle est la place des droits et des devoirs de chacun ?

Pouvez vous m'envoyer le règlement intérieur de votre école ?
(même si vous ne répondez pas aux questions !!)

Jean Paul BOYER
LA ROUSSELIERE
3 ALLÉE DE LA PLANCHE
44120 VERTOU

ECOLE PUBLIQUE DES TREILLES
Classe de Perfectionnement
17 AVENUE DE HORGUES
44120 VERTOU

Un extrait d'un règlement scolaire sans commentaire

IL EST INTERDIT AUX ELEVES

- de pénétrer dans les salles de classe, la cantine, les escaliers, les couloirs durant la récréation.
- de toucher sans autorisation au matériel d'enseignement, aux ustensiles ou appareils de quelque nature que ce soit, installés dans l'école.
- d'apporter à l'école tout objet dangereux ou susceptible d'occasionner des blessures.
- d'apporter des ballons ou des balles dures (seuls sont autorisés les ballons ou les balles en mousse)
- de jouer avec les robinets, les fermetures des portes des W.C
- de monter sur les bancs
- DE SORTIR DANS LA COUR SANS PERMISSION
-

De SES en SEGPA...

Les SES mutent en SEGPA. Sur le terrain, pour le moment, il faut chercher les différences avec une loupe à fort grossissement !

Tout de même, les projets pointent le bout de leur nez surtout en ce qui concerne la prolongation de la scolarité jusqu'à 18 ans. (Lire à ce sujet l'avant-projet pondu par le principal du collège où je travaille, avant projet assez flou, reprenant d'ailleurs des arguments pouvant être lus dans la presse syndicale).
- Voir page suivante-

Je fais donc appel à vos brillantes intelligences: avez-vous des idées en ce qui concerne la prolongation de la scolarité jusqu'à 18 ans ? Connaissez-vous des gens qui réfléchissent actuellement au problème ? Dans l'affirmative pouvez vous me faire part de leurs coordonnées ? L'alternance 15 jours au collège, 15 jours chez le patron vous paraît-elle une bonne chose ? le "mélange" 3ème SEGPA et 3ème d'insertion est-il viable ?

Pour ma part, j'ai un peu peur que la spécificité de nos élèves soit un peu mise de côté, au profit d'un cadre général dans lequel ils auront du mal à se glisser.

D'autre part le recrutement actuel dans la SES où je travaille me fait penser que le niveau V n'est qu'une utopie pour 95 % de nos élèves !



Et chez vous qu'en est-il ?

N'est-on pas en train de préparer un CAP super dévalué ? pour une population, qui, à terme, sera vouée à grossir les rangs serrés qui se dirigeront vers l'ANPE ?

A VOUS LIRE TRES BIENTOT.

Jean-Pierre MAURICE
Le Fief Marron
Sainte Radegonde des Pommiers
79100 THOUARS.

PROJET de CREATION D'UN CYCLE
APPRENTISSAGE PAR ALTERNANCE
APRES la 3ème SLGPA et la 3ème D'INSERTION

1. BUT

Préparer en deux ans un C.A.P. avec une alternance
Collège - Entreprise

2. EFFECTIF

- 24 élèves maximum
- divisés en deux groupes de 12 afin de pratiquer l'alternance.

3- ENCADREMENT

Sous l'autorité du Chef d'Etablissement.

A - un Professeur coordonnateur assurant la liaison avec :

- l'administration du Collège
- les élèves et leurs familles
- les intervenants extérieurs
- les entreprises et les maîtres de stages

B - Des Professeurs du Collège (sur la base du volontariat)
constituent une équipe pédagogique :

- Instituteurs Spécialisés
- Professeurs
- P.L.P.

C - Des Intervenants extérieurs

- Sous forme de conférences (Chefs d'Entreprises, Cadres administratifs et commerciaux, service de santé etc...)

4 - PROJET PEDAGOGIQUE

- Mobiliser le jeune sur un projet professionnel (le désir du jeune servant d'outil pédagogique à partir duquel est déterminé son projet).
- Le préparer à un C.A.P. par une formation en alternance.

5- EMPLOI DU TEMPS

- a) formation théorique (enseignement général plus technologique)
33 heures par semaine du Lundi au Vendredi inclus
- b) formation professionnelle
39 heures par semaine (élèves de plus de 16 ans) afin de suivre le rythme de l'Entreprise
- c) les deux premières semaines seront réservées à des entretiens, à la mise en place du projet, aux contacts divers
- d) puis alternance de 15 jours au Collège, 15 jours en Entreprise (chaque groupe de 12 alterne entre Enseignement général et Stage)

- Un contrat d'apprentissage est signé entre le jeune, l'Entreprise et le Collège.

6- QUESTIONS PRATIQUES A REGLER

- Si l'expérience est concluante, nécessité de construction d'un bloc "apprentissage" afin que les jeunes ne se sentent pas encore des collégiens (voir utilisation du terrain de l'ancien CFA agricole)
- Hébergement au Collège (repas de midi)
- Jeunes boursiers (après vérification des ressources) ?
- Additif à apporter au règlement intérieur du Collège.
- Mise en place de stages pour les Enseignants (formation des Maîtres à travailler sur la notion de "projet" professionnel ou pédagogique)
- Répercussion sur la D.H.G. et sur les postes
- Mise en place de deux bilans à la fin de chaque année
- Stage d'un mois dans une autre Entreprise du même corps de métier pendant les grandes vacances.

DES	SES	AUX	SE	G	P	A
-----	-----	-----	----	---	---	---

Réaction de Monique MERIC à la lettre de Jean-Pierre MAURICE.

Je crois que tu mets exactement le doigt sur le noeud du changement quand tu écris: "J'ai un peu peur que la spécificité de nos élèves soit un peu mise de côté au profit d'un cadre général dans lequel ils auront bien du mal à se glisser"...

Moi, j'ai beaucoup peur !

J'ai résisté jusqu'au bout: l'an dernier, j'étais la seule à avoir "ma" classe tout le temps:

- avec cours de gym avec un prof de sport attribué à mi-temps sur la SES.
- avec des séances de travail en dessin avec le prof du collège, pour réaliser un projet de la classe (une peinture d'un mur de 6 mètres de long).
- avec une coopération TOUTE l'ANNEE avec la documentaliste qui a permis chaque semaine le partage du groupe en 2 pendant 2 heures:
 - une moitié au CDI avec elle
 - une moitié en informatique avec moi

et permutation des groupes au bout de une heure.

Les trois autres collègues de SES en enseignement général ont adopté le fonctionnement du collège en vue de la préparation au CAP, c'est à dire des cours de une heure avec changement de prof chque fois.

Déjà là, la spécificité de nos élèves, leur instruction, leurs difficultés d'organisation, leur besoin de sécurité n'est plus prise en compte. Conséquence de ce régime de vie: des problèmes de comportement, de discipline...

Solutions ? Repression d'abord, mise à la porte du cours dans le couloir dans un premier temps. Si l'agitation se renouvelle, envoi chez le directeur. Moralisation, sanctions (lignes nombreuses, travail supplémentaire avant de quitter la SES le soir).

Convocation des parents, si le gamin ne s'aplatit pas. Et on abouti ainsi au renvoi de 3 jeunes de 4ème dans l'année.

N'est ce pas, on ne peut garder quelqu'un qui "empêche" le groupe de travailler quand on fait quelque chose de sérieux, comme la préparation au CAP.

Là aussi la spécificité de nos élèves : leur agitation , leur instabilité et la nécessité de travailler avec eux, dans le sens de la vie, n'est pas prise en compte. Ces trois gamins étaient tout à fait de la population des SES.

Je ne te parle pas des contenus qui expliquent les perturbations comportementales.: on apprend les puissances ... on résoud $1/x = 1/18...$; cette année les collègues font des heures supplémentaires le mercredi matin car il faut que les gamins du CAP aient tout vu, que le programme soit fait...

Je ne mets pas en cause la bonne volonté des collègues, mais je ne comprends pas leur aveuglement et leur manière de suivre les désirs du directeur sans jugement, sans réflexion... l'an dernier, les deux familles "averties" m'ont téléphoné, affolées, me demandant si je ne pouvais pas faire quelque chose.

Les gamins qui vont passer le CAP cette année, je les ai eus en 6ème et 5ème. Ils ont tous plus de 18 ans. Certains plus de 19.

Ils ont sans doute fait des acquisitions scolaires, transposables, qui transfèrent ... ça c'est autre chose.

Ils ont surement progressé dans les ateliers, j'en suis convaincue? Mais ils sont complètement éteints, incapables de te dire quelque chose d'eux-même, et ils ont de moins en moins envie de quitter la SES...Donc je crois que les objectifs essentiels pour moi: autonomie et adaptabilité sont un échec. C'est loupé.

Et encore. Si le succès de la majorité à ce foutu CAP avec lequel on les leurre et on les illusionne depuis trois ans, était certain... ce serait bien.

Mais au CFG qu'ils ont tous (les 28) passé en 90-91, il y a eu trois reçus. Et le directeur a le culot d'afficher leur nom sur le tableau de la SES pour les récompenser. Le vécu des autres ne l'a pas effleuré. Et je me suis fait remettre en place quand je le lui dit.

Tu as tout à fait raison. Le niveau V est une vaste utopie pour 95 % de nos élèves et ceux qui étaient capables de réussir au CAP, à peu près trois par classe, l'obtenaient en quittant la SES à 16 ans et en trouvant un contrat d'apprentissage.

Par rapport au projet présenté par ton principal, je trouve positif:

- la formation par alternance 15 jours-15 jours; les difficultés éprouvées chez le patron peuvent influencer positivement la classe, si la confiance règne entre profs et gamins et si la parole leur est réellement donnée.
- le groupe réduit à douze lorsqu'ils sont au collège.
- les 35 heures par semaine car, pour le moment en SES, nos jeunes qui ont plus de difficultés que les autres et qui sont plus lents dans tous les cas, ont moins de temps en classe que les élèves de LEP et même que leurs classes équivalentes au collège.
- le projet de construction d'un lieu spécifique "apprentissage" afin qu'ils ne soient pas encore au collège...

Je ne suis pas d'accord avec un encadrement - formation par des profs du collège volontaires, à moins qu'ils n'aient eux-même reçu une formation valable car nos élèves méritent d'autres traitements et formes d'intervention et un autre rythme que les autres élèves du collège.

Je ne peux rien dire par rapport au mélange 3ème SEGPA et 3ème d'Insertion. Je ne connais absolument pas cette deuxième catégorie.

Monique MERIC. 10 rue de Lyon- 33700 - MERIGNAC.

Et chez vous ? Dans les SEGPA ? Vous pouvez réagir en écrivant directement à CHANTIERS et aux auteurs des deux contributions ci-dessus.

GENESE ET LECTURE

Participation d'Albert JACQUARD
au colloque, LECTURE POUR TOUS
Bordeaux, 30 Janvier 91

Le micro n'a été branché qu'un peu après le début de l'exposé qui a commencé par le souvenir d'une scène vécue au cours d'un récent voyage aux Indes. A Bombay, il a vu une petite fille en pleine misère ramasser dans le caniveau de quoi survivre. Cela l'a beaucoup ému et l'a fait beaucoup réfléchir.

A partir de ce triste constat, il reprend toute l'histoire de la création du monde, signalant au passage :

Qui croit à l'intelligence de l'autre, la sollicite et la fait croître.

Qui en doute l'inhibe et même la détruit.

ci dessous l'in-extenso de la suite de l'exposé

Cette petite planète où nous sommes nombreux comme jamais, 250 millions du temps de Jésus-Christ, 1 milliard et 1/2 au milieu de ce siècle, 5 aujourd'hui, 10 bientôt ...

Il nous faut organiser une humanité de 10 milliards d'hommes sur une toute petite planète !

Et puis, nous avons multiplié nos pouvoirs de façon étrange et le XX^e siècle a été la période où, tout d'un coup, il y a eu une accélération fabuleuse dans l'augmentation des pouvoirs des hommes.

DES POUVOIRS QUI NOUS FONT PEUR

On peut expliquer pourquoi d'ailleurs : parce que tout simplement les chercheurs ont devancé les bricoleurs. Et du coup, à partir de $E=MC^2$, on a fait des bombes, et des centrales ; à partir de l'A.D.N en hélice, on a fait de la manipulation génétique, etc....

Et nous nous trouvons maintenant devant des pouvoirs qui nous font peur. Alors, il nous faut monter une autre société des hommes, de toute urgence. Et l'actualité nous prouve à quel point c'est URGENT !

Comment faire ?

Récemment, un article passionnant d'Edgar MORIN, appelait à ce que toutes les idéologies du monde, toutes les religions, toutes les philosophies prennent la peine de dégager un noyau commun.

Qu'est ce que nous avons en commun, nous les hommes, la petite fille de Bombay et moi ?

Il faut répondre à la question de toujours :

UN HOMME, QU'EST CE QUE C'EST ?

On y a toujours répondu un peu stupidement, en nous coupant en deux : il y a le corps et l'âme, il y a les organes et l'esprit...

On peut aujourd'hui réunifier l'homme, le réinsérer totalement dans l'univers, en faire un objet sans qu'il perde la moindre dignité. C'est l'univers qui récupère la dignité que je lui apporte en étant un morceau de lui.

En effet, on peut raconter l'histoire de l'homme en remontant à l'origine, c'est à dire au fameux BIG BANG (ou plutôt un tout petit peu après, peu importe) et en disant : cet univers, dans lequel nous sommes plongés, dont nous sommes des morceaux (car nous sommes faits des mêmes éléments que n'importe quel caillou de l'univers), cet univers par quoi est-il mené ?

Il est mené par des forces, bien sûr : la gravitation, les forces électromagnétiques ou nucléaires, etc...

Mais il se trouve que nous sommes dans un univers qui a eu la chance que ces forces soient rigoureusement équilibrées, si bien qu'au bout de milliards d'années, aucune ne l'a emporté sur les autres. On peut alors résumer tout ce qui se passe dans notre univers en disant qu'il est mû par :

UN ELAN VERS LA COMPLEXITE

Ça rappelle un peu le fameux ELAN VITAL de Bergson, mais de façon beaucoup plus profonde. Bergson, pour expliquer le monde vivant, disait que le monde vivant était la partie de l'univers qui a l'apanage de l'élan vers la vie : ce n'est pas très sérieux ! Moi ce que je vous dis (et ce n'est pas seulement moi qui le dis, ce sont tous les physiciens, tous les astrophysiciens, etc...), l'univers tout entier est mû par un élan vers la COMPLEXITE : c'est cela, la loi de notre univers.

Et cette complexification progressive fait apparaître des objets ayant des pouvoirs nouveaux. Peu à peu, on a vu arriver dans l'univers, des structures un peu plus complexes, c'est à dire faites d'éléments un peu plus nombreux, mais qui, surtout étaient en inter-communication et par conséquent, ont eu des pouvoirs nouveaux. C'est ce qu'il y a de plus naturel dans cet univers : la complexification et l'apparition de pouvoirs nouveaux. Malheureusement, cela va très lentement, un peu partout.

Il se trouve que nous sommes sur une petite planète qui, par une chance inouïe, est très exactement dans la très étroite bande autour du soleil qui permet à l'eau d'être liquide :

- un tout petit peu plus près (3 à 4 %) et tout serait en vapeur
- un tout petit peu plus loin (1%) et tout serait en glace !

Dans les deux cas, la vie n'aurait pas pu se développer. Mais ...

LA VIE, au fond, QU'EST CE QUE C'EST ?

On va y venir, car personne n'en sait rien !

Ce qui se trouve, c'est que, à cause de cette conjonction de conditions favorables sur la Terre, des objets complexes ont pu apparaître, tout simplement parce que dans cette immense cornue chimique, qu'était l'atmosphère Terrestre il y a 3 ou 4 milliards d'années, des événements très brutaux se produisaient et cela fabriquait des molécules de toutes espèces.

Un jour, tout à fait par hasard, et au fond c'est bien naturel, c'est bien normal est arrivée une molécule pas très compliquée : la molécule d'A.D.N.

QU'EST CE QUE CETTE MOLECULE D'A.D.N SAIT FAIRE ?

Pas grand chose, sinon se reproduire

Alors ça, c'est décisif, car lorsqu'on sait se reproduire, on est IMMORTEL ou plus exactement on est NON -MORTEL !

Alors, du coup, l'A.D.N a pu constamment accroître sa complexité sans jamais reculer. Et c'est toute l'aventure des objets qui savent se reproduire, c'est à dire qui ont une molécule d'A.D.N en eux.

Ces objets, peu à peu, ont accru leur complexité, ont mis telle ou telle protéine à côté d'une autre, mis en place des métabolismes et, peu à peu, on les dit VIVANTS, tout simplement parce qu'ils ont des pouvoirs inattendus.

Pourquoi parler de VIE, alors qu'il est beaucoup mieux de parler de complexité ! Un objet vivant, une bactérie, une algue bleue, c'est tout simplement un objet fait des mêmes protons, des mêmes neutrons que n'importe quel autre objet, mais qui se trouve être tellement complexe qu'il est capable de digérer, de respirer, de réagir.

Alors l'aventure donc, de ce que l'on appelle la vie (mais que je préfère appeler l'hyper-complexe) s'est peu à peu développée ; cependant, c'est allé très lentement. C'est arrivé il y a 3 milliards 1/2 d'années sur la Terre, l'apparition de l'A.D.N et c'est très lent !

DEUX BACTERIES RATEES

Heureusement, un autre événement, dont malheureusement on parle très peu en classe, (on se demande pourquoi ce n'est pas mis au programme d'une façon nettement marquée), c'est le seul événement, au fond le plus important qui soit arrivé dans l'histoire de la Terre : l'apparition, un jour, d'Adam et Eve, sous la forme de deux bactéries ratées.

C'est moins joli que ce que l'on voit sur les plafonds de la Sixtine mais c'est plus réaliste !

Deux bactéries ratées au point d'être incapables de se reproduire, elles n'ont pas pu en donner 2, 4 ou 8 comme elles : elles ne le savaient pas ! Pour se consoler, elles ont inventé ce truc incroyable qui consiste à s'y mettre à deux pour en faire un troisième (il paraît que ça marche encore...)

Mais, au fond, cet acte est impossible à expliquer, ou plus exactement très difficile, et pendant longtemps on a nié la fameuse procréation à deux. D'ailleurs, on parle encore de la REPRODUCTION humaine (faut le faire !), comme si les hommes étaient capables de se reproduire.

Heureusement, ils ne peuvent pas et pourtant dans nos programmes de 5°, il y a quelques temps, je ne sais pas si c'est resté, on parlait de la reproduction BI-PARENTALE. Ça paraît très savant mais en fait c'est stupide car, quand on est deux, on ne peut pas se reproduire. On

fait bien mieux : on PROCREE, c'est à dire on CREE, on fait du neuf à tous les coups.

UN PROCESSUS DE CREATION

Voilà l'événement central de l'histoire de l'univers (de la Terre en tout cas) : l'apparition d'un processus, d'un mécanisme qui permet de créer. Voilà un monsieur, une dame (pour notre espèce), ou voilà une bactérie mâle .. ou enfin un objet mâle, un objet femelle qui, en s'y mettant à deux, en font un troisième qui ne reproduit rien, qui est AUTRE.

Toute l'aventure a justement pu se développer parce que, chaque fois, on fait du neuf, on fait de l'étrange.

Alors, au lieu de parler de cette fameuse apparition de la vie, qui n'a apporté QUE la reproduction, qui n'a apporté au fond que le nombre, et pas le neuf, il vaut mieux parler de la procréation qui, elle, apporte du neuf.

HANDICAP ET EVOLUTION

Alors l'évolution a pu s'accélérer : on a vu des êtres étranges apparaître car, quand on fait un troisième à partir de deux, comme il est la reproduction de rien, on fait de l'inattendu, on fait de l'imprévisible, on fait du non-normal, on fait même du HANDICAPE !

Je crois que c'est une idée très essentielle à développer, car on lutte là contre une idée reçue (idée reçue dans un registre simplet qui nous fait croire que l'évolution a été conduite par la sélection naturelle éliminant le pas-bon et gardant le bon.

Or c'est le contraire qui s'est produit bien souvent ; la sélection naturelle a laissé passer le handicapé et, du coup, celui-ci a été capable d'explorer des voies nouvelles et tout au long de l'évolution, c'est l'apparition du handicapé qui a été la promesse d'un renouveau.

Par exemple, le poisson handicapé est allé se promener sur la plage, ou le serpent handicapé qui avait des ailes s'est mis à voler : ils n'ont pas dû faire plaisir à leurs parents !

Mais ils permettaient d'explorer autre chose. Puis, peu à peu, on a vu des êtres explorant d'autres voies, on a vu des primates, et puis un jour ce fameux primate raté qui est... HOMO.

Mais avant d'évoquer homo, j'insiste sur HANDICAP: c'est un mot qui est tellement lourd, qui a fait tant de mal, qu'il faut insister réellement sur cette idée qu'un handicap, quand il est surmonté, devient une chance.

Deux exemples très simples, bien connus :

l'exemple du handicap terrible, quand on veut être pianiste de n'avoir qu'une seule main ! Mais ce handicap qui a été subi par un ami de Ravel, qui avait perdu une main à la guerre, a fourni ce merveilleux chef d'oeuvre qu'est le Concerto pour la Main gauche. C'est parce que Ravel n'avait pas le droit d'écrire pour la main droite qu'il a fait ce chef d'oeuvre merveilleux.

de même, l'aventure de Georges Perec, qui avait ce handicap : il ne pouvait pas écrire les E (or, écrire un roman en français sans E n'est pas facile !) . Le résultat a été : la DISPARITION, 330 pages sans E ! A cause de ce handicap, il a écrit un authentique chef d'oeuvre.

Un handicap surmonté, c'est une chance ! Or, bien sûr, ça pose des problèmes, c'est dur, c'est lourd, mais chaque fois qu'on est en face de quelqu'un qui est loin de la norme, on devrait lui faire comprendre que si, aidé bien sûr par tous ceux qui l'entourent, il parvient à surmonter ce handicap, il représente une aventure nouvelle, et par conséquent une richesse pour tout le monde.

UN LABYRINTHE ENORME

J'en reviens à HOMO. Il arrive, un jour, comme un primate terriblement handicapé. Il se trompait sur le contenu de son cerveau : il a fait fabriquer, pendant sa vie foetale, 10 ou 20 fois trop de neurones ! Il se trompe sur sa date de naissance : il naît prématuré au moins 5 ou 6 mois trop tôt. Le résultat ? une larve informe, incapable de rien faire et ce handicap devient LA chance. HOMO, après sa naissance, a déjà tous ses neurones mais fabrique des SYNAPSES, met en place un objet qui comporte un million de milliards de connexions.

Autrement dit, un petit d'HOMO, c'est un être qui a dans son cerveau l'équivalent d'un labyrinthe comportant :

1 000 000 000 000 000 de portes.

Peu à peu, ces portes, il les positionne, il les ferme, il les ouvre, il crée des circuits et il a, à sa disposition, un objet qui représente, semble-t-il, dans l'univers, localement au moins le chef d'oeuvre de la complexité. Rien n'est plus complexe, autour de nous (à une exception près) que le cerveau humain : un million de milliards de connexions et tout ça en interaction.

HOMO A FABRIQUE SAPIENS

Le résultat c'est que HOMO, si handicapé soit-il, a eu la chance de développer des pouvoirs étranges qui étaient tout simplement le résultat de son hyper-hyper complexité et parmi ces pouvoirs, un pouvoir qu'il est le seul à avoir : se donner des pouvoirs à lui-même.

Alors, du coup, il a inventé des choses étranges. il a inventé par exemple de regarder le monde autrement, d'inventer des modèles du monde, de le reconstruire à coup d'équations, de concepts :

c'est la SCIENCE.

Il a inventé de regarder le monde avec effroi ou admiration :

c'est l'ART

Et puis il a inventé de se regarder lui-même avec exigence :

c'est la MORALE

Tout cela n'était pas dans la nature, mais fabriqué par HOMO, peu à peu. C'est à dire que HOMO a fabriqué SAPIENS.

Car la nature ne pouvait pas fabriquer la sagesse : elle en est bien incapable. Celui qui a fabriqué SAPIENS, c'est HOMO. Il a mis quelques millions d'années, peu importe !

HOMO A CREE L'HUMANITE

Au passage, il a fabriqué des choses encore plus étranges : il a fabriqué des moyens de communication extraordinaires. Bien sûr, les animaux ont des langages, mais celui des hommes est autrement plus subtil. Il permet de faire passer bien plus d'informations, d'émotions.

Et nous avons inventé de nous parler à distance et même de nous parler dans le temps : c'est l'ECRITURE et la lecture.

En inventant ces moyens de communication, c'est à dire ces moyens de mise en commun, nous avons créé un objet qui n'a pas été fait par la nature, qui n'existerait pas nous, qui a été fait par nous, cet objet c'est l'HUMANITE toute entière.

L'humanité c'est un objet : c'est fait de protons et de neutrons, c'est réparti entre quelques cinq milliards d'hommes aujourd'hui, mais à partir du moment où les cinq milliards d'hommes en sont pas les uns à côté des autres en train de s'additionner mais sont les uns AVEC les autres, en train de mettre en place des mises en commun, des réseaux : alors ils créent un objet encore plus complexe qu'eux-mêmes : l'HUMANITE.

LA CREATION DE LA PERSONNE

L'humanité qui, étant plus complexe que chaque homme, a des pouvoirs qu'aucun homme n'a. Et parmi ces pouvoirs, on peut imaginer - cela me semble raisonnable - qu'il y a la création de la PERSONNE.

Si j'ai une personne, ce n'est pas parce que mon patrimoine génétique m'a permis de la réaliser ? Non !

Mon <JE> n'était pas dans mon patrimoine génétique. Il m'a permis de fabriquer des yeux, et mes yeux peuvent voir, il sont faits pour, mais je devrais dire "Mes yeux voient." Or, ce n'est pas ce que je dis, je dis : "JE vois"

D'où me vient ce "JE" ?

Ma réponse c'est qu'il me vient des autres et que ce JE a été créé, a pu éclore, parce qu'on m'a dit <TU> et qu'en disant TU à d'autres, je contribue à la fabrication, à l'éclosion de leur JE.

Bien sûr, JE me suis fait, JE suis devenu quelqu'un, une PERSONNE. Mais je ne le serais pas devenu s'il n'y avait pas eu des autres autour de moi. Tout est dans la mise en commun. Et du coup, vous voyez, mon programme est réalisé, je n'ai plus besoin de découper l'homme en deux : son esprit et son corps, son âme et ... le reste ! Je suis un objet mais j'appartiens à l'humanité et cette humanité fait de moi une personne.

J'AI DEMAIN EN CHARGE

Il n'y a plus qu'à continuer ...

C'est un peu la vision de Teilhard de Chardin, mais à l'inverse de lui, qui voulait expliquer pourquoi une partie de l'univers, des objets était capable de conscience, d'émotion en disant que les hommes sont la partie de l'univers attirée par un point OMEGA, attirée par Dieu ! Ce que je vous ai proposé, bien sûr sans prononcer le mot Dieu (il n'est pas un mot scientifique, il ne fait pas partie du discours des scientifiques) c'est que, depuis la création, notre univers ne pense qu'à une chose : fabriquer du complexe, et qu'il y a réussi localement.

Il a fait aussi l'homme champion toutes catégories de la complexité, qui, à son tour, a pris le relais et fabriqué l'humanité, encore plus complexe que lui.

Autrement dit, c'est l'univers qui m'a fait et maintenant c'est moi qui vais prendre la suite : j'ai demain en charge. La preuve, c'est que je peux faire que l'histoire de l'homme s'arrête demain. Tout est prêt : il suffit d'appuyer sur quelques boutons pour que dans quelques jours, il n'y ait plus un seul homme sur la Terre. Au passage, on aura détruit beaucoup de vies sur la Terre ! Mais si on pouvait disparaître sans faire trop de dégâts autour de nous, ce serait le plus beau cadeau que nous pourrions faire aux autres animaux !

L'HOMME DOIT-IL DISPARAITRE ?

A imaginer que l'homme disparaisse demain, les chimpanzés, les anémones, tout le monde pourrait dire sur la Terre :

- Ouf, on est enfin tranquilles !

Et beaucoup de gens le pensent aussi !

Je ne le pense pas.

Parce que je suis grand-père et que j'aimerais bien que ces enfants aient un destin. Mais la preuve que ce destin dépend de nous, c'est que nous pouvons faire qu'ils n'aient pas de destin, que tout s'arrête: c'est la solution du grand boum !

Il y a une autre solution qui se profile si on échappe à la solution explosive, elle est plus sournoise : la destruction de l'homme par lui-même, non plus brutalement, mais progressivement, par l'enlèvement dans l'oubli de notre qualité d'hommes. Tout est en train de se mettre en place pour ça.

Au nom de l'efficacité, de la compétition, on nous dit qu'il faut être satisfait de notre sort, qu'il faut être content si on a juste assez de nourriture...et de spectacles (crétinisants de préférence !)

Du coup, on fait de nous (nous faisons de nous, il ne faut pas mettre la faute sur les autres !), nous faisons de nous des EPSILON satisfaits. ceux qu'avait évoqué Aldous HUXLEY dans son fameux roman LE MEILLEUR DES MONDES, avec quelques ALPHA au sommet, qui avaient la richesse et le pouvoir, et tout en bas, une masse d'EPSILON contents de l'être.

DE QUI SE MOQUE-T-ON ?

Tout est prêt pour cela ! On nous explique, par exemple, qu'il faut être content du sport. J'ai été, hier, ce n'est pas vieux, effaré. Un journal traînait : c'était le PARISIEN. Il avait une grande photo en première page. Eh bien ! ces jours ci où normalement on devrait quand même penser à autre chose (*), la grande photo, c'était celle de Bernard Tapie et toute la première page était consacrée à savoir si les joueurs de l'O.M allaient jouer ou pas !

De qui se moque-t-on ? Qu'est ce qu'on va faire avec les hommes si on leur dit qu'aujourd'hui ce qui est important c'est le sort de B. Tapie et quelques buts marqués par quelques pauvres gladiateurs payés chèrement par quelques proxénètes pour se produire devant quelques crétins qui s'enrhument.

Voyons, c'est monstrueux ! Il est temps d'y réagir !

Avoir fait de mon pays, un pays qui 13 fois de suite a accepté l'abomination du PARIS DAKAR, ou là encore, de pauvres gladiateurs sont payés par de pauvres mères maquereilles qui s'appellent Peugeot ou

(*) Nous étions en pleine guerre du Golfe !

Toyota....ou autres. Ils feront des exploits qui mettent en danger leur santé, sous les yeux de gens qui crèvent de faim !

Alors voilà ce qu'on fait de nous ! Il paraît que nous sommes un peuple intelligent, et hier, dans un journal parisien, il était question de Bernard Tapie. Bien sûr, c'est dérisoire ! Mais c'est le poison sournois qui entre dans nos têtes (dans nos têtes ce n'est pas grave, pour nous, c'est peut être trop tard) mais qui entre dans la tête de nos enfants, et par la télé, et par tous les médias !

J'AI TRES PEUR DE LA TELEVISION

Il faut réagir, comment ?

En faisant des enfants capables d'être critiques. Et pour qu'ils le soient, il faut qu'ils sachent lire, bien sûr.

J'ai très peur de la télévision. Pour apprendre à lire, il faut beaucoup de millénaires. Ça fait pas mal de milliers d'années que notre cerveau s'est, peu à peu, orienté vers la lecture.

Effectivement, que j'entende un son : PA-PA, ou que je lise P.A-P.A, ce sont vraiment deux sensations très différentes, mais j'ai l'impression dans mon cerveau, que ce sont exactement les mêmes aires cérébrales qui fonctionnent et les sons PA-PA ou les lettres P A P A me font réfléchir de la même façon.

Par contre, quand je vois une image, c'est une toute autre partie de mon cerveau qui travaille et j'ai très peur de cette accumulation d'images qui, tout d'un coup, m'arrivent par la télévision.

Peut-être pourra-t-on (pourrait-on) la regarder dans deux mille ou trois mille ans (peu importe) mais pas maintenant. C'est très dangereux, il faudrait la voir à doses homéopathiques, une demi-heure par semaine, et pour s'y habituer tout doucement.

Maintenant, c'est un énorme danger car, peu à peu, cela met dans nos cerveaux des images... et finalement plus AUCUN message. Il n'a plus communication, il n'y a qu'information - mise en forme - par image et c'est la pire de toute !

QUI PEUT AGIR ?

L'exemple actuel est remarquable où, simplement de façon haletante, on nous dit qu'on est les premiers à savoir.. qu'on ne peut pas savoir !

Vraiment, était ce nécessaire de créer cette espèce de fascination. J'ai très peur de cette humanité qui, peu à peu, risque de s'enliser :

- comment réagir ?

- qui peut réagir ?

Ce sont ceux qui ont le POUVOIR !!

et ceux qui ont le pouvoir, dans notre société, ce sont évidemment...les INSTITUTEURS, un peu après, les professeurs du secondaire, puis ceux de l'Université.

Essentiellement, ceux qui peuvent parler en étant écoutés.

Non pas les hommes politiques, quand ils parlent on sait d'avance ce qu'ils vont dire, aussi on ne les écoute pas !

Tandis qu'un "institut", on l'écoute !

POURQUOI LIRE ?

Alors, j'en appelle aux instits. Bien sûr, il y a des techniques : il en faut, je ne connais pas bien comment apprendre à écrire, à lire. Mais l'objectif ce n'est pas de pouvoir lire le programme de la télé

ou un prospectus qui me dira qu'OMO lave mieux que Persil..ou le contraire.

Lire pour pouvoir s'arrêter de lire...et réfléchir. Lire, en appliquant, dès le départ, ce fameux conseil de Gide :

Si tu m'as compris, tu me jettes !

Voilà un livre qui dit ça, un peu comme une télévision qui vous dirait: - Si tu m'as compris, tu me zappes.

Ce serait la traduction de Gide en français d'aujourd'hui.

Mais ils ne vous le disent jamais, ils disent :

- Surtout restez avec nous, ne bougez pas, on va vous montrer des choses encore meilleures !

Ecrire, c'est dire au lecteur : va donc réfléchir tout seul dans ton coin, en regardant les étoiles.

Vous leur donnez en leur apprenant à lire ce merveilleux cadeau : ils vont pouvoir se CONSTRUIRE EUX-MEMES !

Et ils sauront que pour pouvoir se construire eux-mêmes, ils ont besoin de Montaigne, de Pascal, de Voltaire, et combien...

Ils en ont besoin et ils n'auront pas ce cadeau s'ils ne savent pas lire : alors comment pourraient-ils ne pas en avoir besoin ?

L'HUMANITE ENTRE DANS SA PUBERTE

L'enjeu est terrible, vous le savez bien. L'humanité entre dans sa puberté. Depuis un million d'années, nous avons joué les crétins, les enfants. On a même joué à la guerre dans la cour de récréation ..et on continue !

C'est fini : si on continue à jouer à la guerre dans la cour, la récréation va mal se terminer.

On a demandé à MAMAN la TERRE toutes les richesses dont on avait besoin. C'EST FINI ! Au rythme actuel, du pétrole, il n'y en aura plus dans un siècle. Bien sûr ne plus avoir de pétrole aujourd'hui poserait problème. Mais ne plus en avoir dans cent ans posera des problèmes encore pires !

Entrons dans cette puberté difficile qui va nous permettre de devenir adultes, c'est à dire de prendre conscience que le devenir des hommes, c'est aux hommes d'aujourd'hui d'en décider. C'est une évidence : on ne devrait pas penser à autre chose.

10 milliards d'hommes 10 milliards de petits enfants !

J'aimerais qu'ils soient tous des princes, tous des ALPHA. Et pour cela, il FAUT que la petite fille de Bombay que j'évoquais tout à l'heure, elle aussi, puisse être prince.

Beaucoup de chemin nous en sépare !

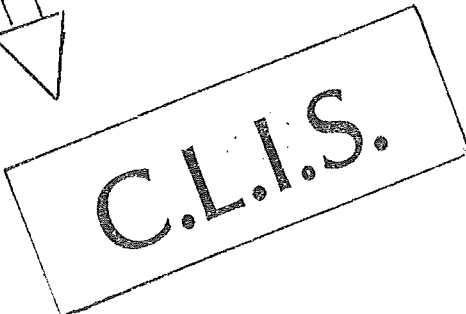
IL FAUT Y ARRIVER

En étant tous conscients que nous sommes des merveilles
que la petite fille de Bombay est une merveille
aussi merveilleuse que tous mes petits enfants.

Son destin va être moins beau.

Mais le destin de mes petits enfants ne sera pas beau
s'ils ne pensent pas
à la petite fille de Bombay.

CLASSES DE PERFECTIONNEMENT



C.L.I.S.

C'est en Juin 1991 que nous avons pris connaissance du projet de texte visant à transformer les actuelles classes de Perfectionnement en Classes d'intégration scolaire (CLIS) .

Notre commission E.S. de l'ICEM a mené une réflexion , comme d'autres mouvements pédagogiques et syndicats, afin de soumettre au ministère notre position. Cette position a été mise au clair après le congrès ICEM de Villeneuve d'Ascq (Aout 1991) et nous la publierons prochainement. Si nous avons jugé un certain nombre de proposition comme positives puisque favorisant des intégrations d'enfants marginalisés, nous avons émis de sérieuses réserves quant au flou de certaines dispositions comme le nombre d'élèves (maintenu à 15 ...) ou la formation des enseignants des futures CLIS.

Quant aux critères d'orientation , mettant en avant les notions de mesures d'intelligence (Normes de l'OMS), ils nous ont paru être un recul important.

Le ministère semble par ailleurs vouloir accélérer les choses, puisqu'il propose la publication du texte définitif pour ... avant les congés de Noël. Certaines modifications semblent par ailleurs avoir été retenues, comme la baisse des effectifs à 12...

Nous reviendrons sur ce sujet dans le PROCHAIN CHANTIERS.

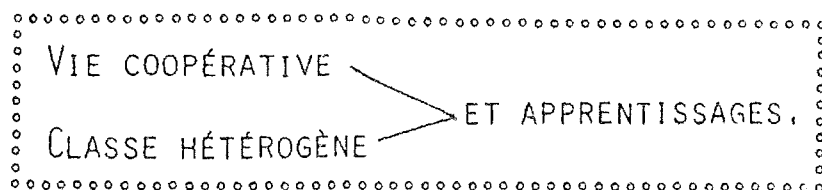
A vous lire sur ce sujet.

Ecrire à CHANTIERS

ou à Michel FEVRE

48 rue Camille Desmoulins

94600 - CHOISY LE ROI.



Deux points sur lesquels je voudrais réfléchir:

- Le rôle de la vie coopérative dans les processus d'apprentissage (et non seulement dans les processus de socialisation et d'accession à l'autonomie);
et, en corollaire,
- L'apport de la classe hétérogène dans l'évolution des apprentissages.

Je me place au niveau de l'école maternelle; je précise que j'ai des enfants de 4 à 6 ans.

1) RÔLE DE LA VIE COOPÉRATIVE DANS LES PROCESSUS D'APPRENTISSAGE.

Des études ont montré l'apport de la vie coopérative dans la socialisation des très jeunes enfants (voir *Animation et Éducation* n°77).

En fait, on ne peut dissocier les prises de conscience de soi et les prises de conscience des autres, car elles aboutissent, à la fois, à l'intégration dans un ou plusieurs groupes, et à l'autonomie d'acquisitions, de mises en œuvre d'apprentissages.

Je vois d'emblée plusieurs points:

- La structuration du temps et de l'espace qui est sous-jacente aux apprentissages fondamentaux. La vie coopérative est faite de projets, de bilans, c'est-à-dire de regards vers l'avenir, de retours vers le passé. En maternelle, elle utilise pour cela des outils qui aident à intégrer la notion de temps: par exemple les calendriers, témoins d'un déroulement des projets, les tableaux qui marquent l'utilisation alternée des espaces, des jouets collectifs, ou les passages en différents ateliers, ce sont aussi les diverses formes de mémoire de la vie collective qu'on peut établir: la frise des anniversaires, l'album de notre vie quotidienne, le journal...

Les projets comportent un "avant" de préparation, un *temps fort* de réalisation, puis le *retour* sur ce qu'on a vécu ensemble.

L'espace se structure de la même façon. L'enfant, dès la petite section, prend possession d'abord, de l'espace-classe où il peut déployer librement son activité mais où il doit tenir compte des contraintes de la vie collective (rangement, respect de l'espace des autres, partage du matériel) et l'espace ainsi conquis s'agrandit bientôt à l'ensemble de l'école, où les règles sont plus nombreuses, où d'autres contraintes apparaissent mais aussi d'autres possibilités d'action. La prise de conscience de l'espace est étroitement liée à celle du temps.

- La vie coopérative joue un rôle évident dans *l'apprentissage de la communication*. Le fonctionnement de la classe et/ou du groupe, le désir de se faire comprendre, tout simplement, incite les enfants à organiser leurs récits, amène à l'utilisation du langage explicite. Il me semble qu'en général, il est plus important pour l'enfant, de se faire entendre du groupe, que de l'adulte seulement. Certains gardent leurs nouvelles pour les moments de rassemblement. Les occasions de parler aux autres sont diversifiées par la vie coopérative: on raconte, on donne une information, on défend un projet, on critique une réalisation. Le groupe est pris dans un réseau d'échanges, à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, ce qui nécessite de communiquer oralement et par écrit - la médiation de l'adulte est alors nécessaire en maternelle -.

C'est à travers les occasions de communication nées de la vie coopérative qu'apparaît une dimension essentielle de l'écrit.

Lorsque nous abordons plus spécifiquement des apprentissages (et nous le faisons dès la maternelle), il est une manière de fonctionner qui est commune aux classes coopératives car elle découle naturellement de l'habitude de vivre ensemble et de partager les tâches et les plaisirs: c'est la pratique des recherches collectives. Si on interroge un écrit, par exemple, on met en commun les trouvailles de chacun, la remarque d'un enfant en amène une autre, le plaisir de la confrontation aiguise l'intérêt. Il y a un enrichissement de la recherche qui dépasse largement la simple accumulation d'observations. Les enfants prennent en même temps conscience de la diversité des démarches vers la lecture. Chacun peut utiliser les apports et les stratégies des autres, les plus lents découvrant ce que d'autres avaient observé quelques semaines plus tôt.

Cette mise en commun se fait de la même manière dans les autres domaines, comme par exemple la récapitulation de ce qui a été vu au cours d'une sortie, d'une expérience... Cela se fait dans la mesure où la mise en commun est nécessaire à la vie du groupe, a besoin d'être communiquée, sert pour continuer une réalisation...

Deux points sur lesquels j'aimerais réfléchir (si possible avec d'autres):

La vie coopérative me semble un facteur d'organisation de la pensée

- à travers l'organisation de l'espace-temps, du langage,
- parce que l'enfant est amené à utiliser des règles de vie qui sont à la fois contraignantes et porteuses de libertés nouvelles: possibilités d'agir dans des conditions établies, explicitées. Un système de règles de vie s'organise en système logique qui doit être compris pour bien être utilisé.

La vie coopérative est un stimulant de l'originalité et de la possibilité de création de chacun, parce qu'il y a confrontation fréquente des productions.

Je n'ai évoqué ici que les répercussions de la vie collective sur chacun, mais la vie coopérative favorise aussi les échanges en tout petits groupes parce qu'elle permet les projets individuels (et non pas seulement les grands projets qui sont trop souvent surtout ceux de l'adulte). J'attache beaucoup d'importance aux mini-projets individuels (qui se réalisent en fait à 2 ou 3) car ils supposent que les jeunes enfants mettent en œuvre *seuls* une pensée organisée pour *prévoir, ajuster* leur action, *l'évaluer*, et la *mener à terme*.

En ce qui concerne les apprentissages proprement dits, il arrive un moment où les enfants, entraînés à évaluer les résultats de leurs actions, sont capables d' "exercices" d'entraînement pour arriver à une maîtrise plus précise: ils s'entraînent à reconnaître les nombres ou à passer par-dessus le filet à grimper. Cela prend souvent la forme d'un travail à 2 ou 3 où, là encore, les échanges enrichissent chacun.

Ceci m'amène à la deuxième partie de ma réflexion (réflexion non aboutie, que j'aimerais continuer avec d'autres):

2) UNE CLASSE HÉTÉROGÈNE EST-ELLE UN FACTEUR STIMULANT DES APPRENTISSAGES ?

Si oui, profite-t-elle aux plus âgés ou aux plus jeunes ?

J'ai - volontairement - une classe mixte de moyenne-grande section. Je garde les enfants deux ans. Cette année, j'ai aussi cinq petits du début de l'année.

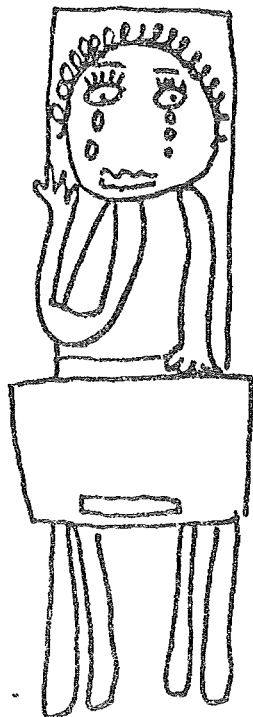
Pour moi, la classe hétérogène est un stimulant à l'apprentissage, et elle profite aux deux catégories d'enfants; mais j'aimerais discuter de cela.

Mes observations.

Pour les grands: ils sont responsabilisés. On arrive à une prise en charge des plus jeunes sans surprotection (je l'ai plus clairement observé encore dans le comportement des enfants envers la petite fille handicapée qui est intégrée à la classe).

Un enfant de six ans est capable d'aider sans faire à la place du plus jeune, de donner une indication sur un jeu et d'attendre la réaction du "petit". Il est capable d' "entraîner" un plus jeune: "je vais t'apprendre les jours de la semaine", de l'intégrer à une activité complexe en lui en expliquant le déroulement, de lui communiquer un savoir-faire (comment on découpe, comment on colle).

Toutes ces attitudes supposent chez le "grand" une prise de conscience de son savoir. Il a besoin de l'exprimer ce qui contribue à le consolider. Je pense qu'une des façons les plus efficaces d'intégrer un savoir est de le mettre en œuvre et de le transmettre. Parfois, c'est en s'engageant dans la transmission d'un savoir encore mal maîtrisé que l'enfant fait réellement son apprentissage (cela bien sûr, avec l'aide éventuelle de l'adulte). C'est l'engagement vis-à-vis d'un autre qui devient ici motivant et stimulant. Il y a le plus souvent, renforcement du désir d'être grand.

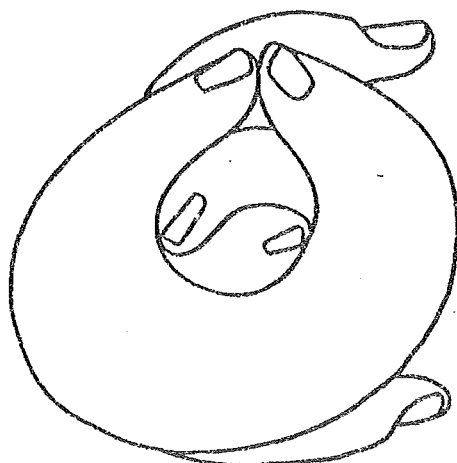


Ecole Primaire
VAULX EN VELIN

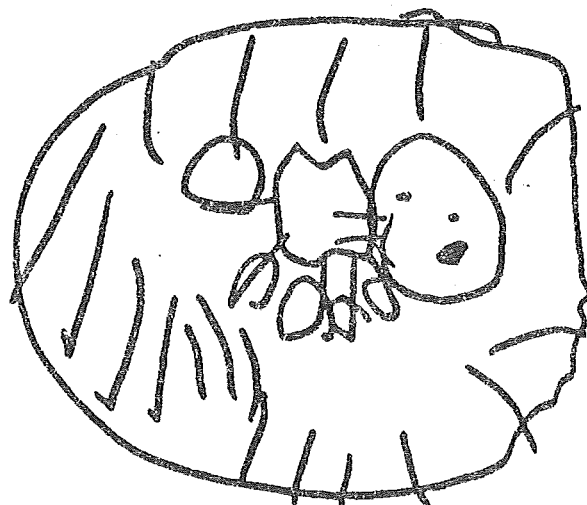
Je pleure
- Maman !
- Oui mon enfant...
- Je pleure pour toi.
- Mais pourquoi mon enfant ?
- Parce que tu es si gentille, Maman !
- Arrête de pleurer mon enfant.

Aïcha

Ecole
primaire
Vaulx en Velin



ABIDINE DINO (Artiste peintre)



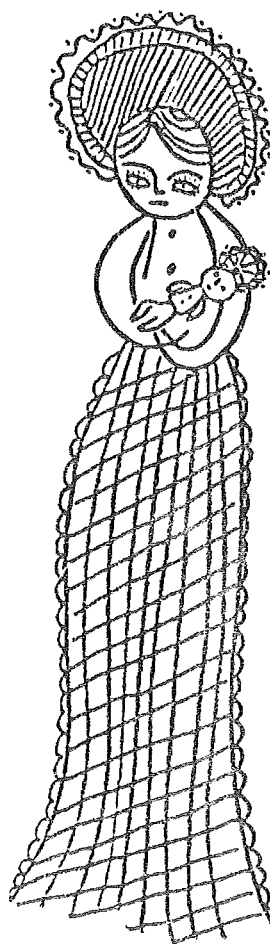
Noémie 3ans $\frac{1}{2}$

Main

Comme un être humain
Dans ton habit de peau



DESSIN D'ADOLESCENT classe de M^{lle} REY



ALINE 12 ans classe de Jean Le GY



Michel ALBERT

NOTES DE LECTURE

Gribouillages et dessins d'enfants: leur signification. Howard GARDNER

Tout au long de 360 pages abondamment illustrées qu'on lit comme un récit, Howard Gardner esquisse l'évolution du dessin du très jeune enfant à l'adulte en passant par l'écolier et l'adolescent. Une formule pourrait tenter de résumer cet ouvrage : "De l'enfance de l'art à l'enfant artiste jusqu'à l'Artiste". D'emblée, l'auteur place la production graphique enfantine dans la sphère de l'art comme élément de la genèse humaine.

"Le travail principal requis pour la compréhension de la signification et de l'importance du dessin enfantin ne sera pas réalisé tant que nous n'aurons pas examiné des aspects qui n'ont guère retenu l'attention jusqu'ici : les raisons pour lesquelles l'art enfantin suit son cours caractéristique ; les relations précises existant entre le dessin de l'enfant et d'autres aspects de son développement mental, social et affectif ; et la valeur esthétique du travail qu'il produit...."

L'auteur a eu l'heureuse initiative d'étayer sa démonstration à l'aide des dessins de ses propres enfants.

Avec l'évolution du dessin en relation avec le développement de l'enfant, un deuxième thème fait le corps de ce livre : "La valeur esthétique des travaux d'enfants."

"Nous ne pouvons éluder la question de savoir si ces travaux (dessins d'enfants) ont la même signification pour un enfant que pour un adulte. Si le jeune dessinateur est significativement impliqué dans le résultat ou s'il est entièrement absorbé par les processus créatifs ; et si quelque soit son attitude vis à vis de son travail, son savoir-faire utilise des processus analogues à ceux des artistes adultes de talent."

Après avoir évoqué quelques uns des plus grands et leur oeuvre (Picasso, Léonard de Vinci,...) l'auteur conclut :

"Les analogies entre l'art de l'enfant et celui du maître méritent d'être prises en considération. Car c'est dans l'activité du jeune enfant, - son sens pré-conscient de la forme, sa volonté d'explorer, de résoudre les problèmes qui surgissent, son aptitude à prendre des risques, ses besoins affectifs cherchant un exutoire dans le domaine symbolique - que se trouvent en germe les plus grandes réalisations artistiques."

Sans être essentiel, ce livre, facile à lire et bien construit est un ouvrage utile pour une première approche de l'art enfantin.

Michel ALBERT

Pour les plus jeunes, il y a aussi le désir de grandir, d'être comme les grands (chez nous, c'est: "Nous, bientôt, on ira au gymnase parce que ce sera nous les grands !").

Les petits sont très attirés par les activités des grands. Ils les observent d'abord, puis les imitent - maladroitement au début -: ils écrivent leurs prénoms en simulacre d'écriture, font courir les petits chevaux sur la piste sans souci des points, puis ils les questionnent, les sollicitent. Ils s'intègrent aux jeux et aux activités des grands, peu à peu en assimilent les règles avec leur aide. Ils entrent de façon intermittente dans les activités plus complexes, pour arriver en cours d'année à y participer de bout en bout. Ainsi se réalise, avec une moindre intervention de l'adulte, l'intériorisation des règles de vie, la prise d'autonomie de chacun, la prise en charge d'activités de plus en plus complexes.

Il y a en même temps une interaction en ce qui concerne les apprentissages, dont j'aimerais approfondir l'analyse.

La classe hétérogène est pour moi, un lieu d'échanges plus riche qu'une classe homogène. On peut répondre à cela qu'en proposant des décroissements fréquents ou même permanents, on évite les inconvénients de la classe homogène. Pour moi, ce n'est pas la même chose; je pense qu'un groupe a besoin de se sentir exister, et fonctionner en temps que groupe pour apporter à chacun. On ne peut sans cesse le dissoudre en nouvelles organisations. Bien sûr, une classe hétérogène ne se clôt pas sur elle-même. Elle est ouverte aux échanges et aux mélanges avec d'autres. Tout est question de mesure. Je trouve intéressant que le groupe ait, à l'intérieur de lui-même, des possibilités d'échanges accrues. Il en sera d'autant plus prêt pour des échanges avec l'extérieur, ayant une plus grande habitude des différences (C'est dans le même esprit que j'intègre régulièrement une enfant handicapée).

Pour résumer un peu...

Qu'est-ce que réussir à l'école maternelle ?

- D'abord y être chez soi; avoir envie de s'y investir parce qu'on y est acteur, qu'on peut y trouver place pour sa vie personnelle, pour ses projets.

- Ce qui implique pour moi de faciliter l'insertion des enfants de toutes les façons possibles.

Quels sont les apports de la vie coopérative à ce projet ?

- C'est un terrain stimulant où les possibilités d'investissement se multiplient, ainsi que les possibilités de relations.

- La vie coopérative permet de prendre conscience de ses possibilités d'action, et permet aussi de faire retour sur son action.

La complexité d'une organisation coopérative est structurante parce qu'elle met en jeu des règles de vie gérant l'utilisation de l'espace et du temps, et les relations avec les autres.

Michèle DELCOS.



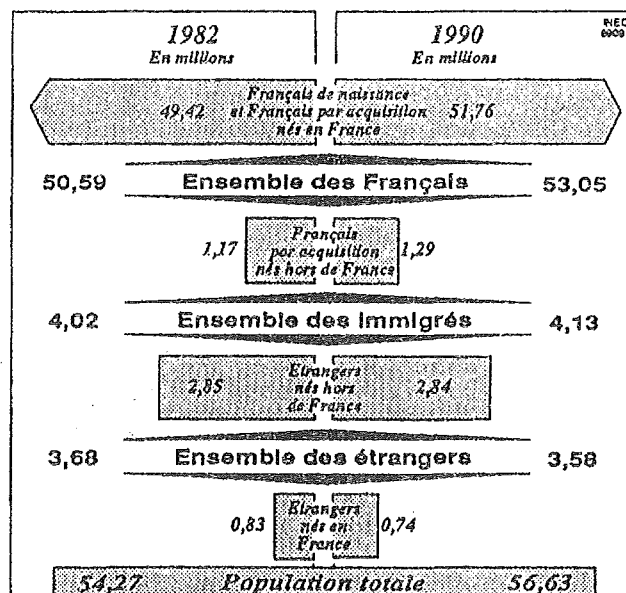
MISES AU POINT

Etrangers, immigrés, Français d'origine étrangère, renouvellement de la population

Le Figaro Magazine, du 21 septembre 1991, rendait compte des réponses à un sondage de la SOFRES, contenant la question suivante : « Selon les statistiques officielles, il y a aujourd'hui en France le même nombre d'immigrés qu'il y a dix ans. Est-ce vrai ? » (Oui, tout à fait 4 %. Oui, plutôt 13 %. Non, plutôt pas 26 %. Non, pas du tout 49 %. Sans opinion 8 %).

Préférant rappeler en quoi consistent les « statistiques officielles », plutôt que de s'en remettre à un sondage d'opinion pour déterminer si elles sont « vraies » ou non, le Président du Haut Conseil à l'Intégration, le Directeur général de l'INSEE et le Directeur de l'INED ont publié un communiqué rappelant les effectifs des étrangers et des immigrés, telles qu'ils ont été mesurés aux recensements de 1982 et 1990. Le texte de cette mise au point a été largement reproduit par la presse, mais non le graphique qui l'accompagnait et qui est repris ici.

Dans cette présentation, on entend par « immigrées » les personnes « nées étrangères à l'étranger » et résidant en France métropolitaine au moment du recensement. Parmi celles-ci, certaines sont restées étrangères ; d'autres sont devenues françaises (« Français par acquisition »). Sont exclus de cette définition les Français de naissance qui sont nés hors de France métropolitaine (étranger, départements ou territoires d'outre-mer) et qui résident en France métropolitaine. S'il y a stabilité statistique d'ensemble des effectifs d'étrangers d'une part, d'immigrés d'autre part, la répartition de leurs origines se modifie. Ainsi, selon les résultats diffusés par l'INSEE (1), la diminution de 10 000 personnes entre 1982 et 1990 de l'effectif des étrangers nés hors de France et résidant



en France métropolitaine s'analyse comme une diminution de 180 000 (- 14,2 %) pour les onze pays de la Communauté économique européenne, et une augmentation de 170 000 (+ 10,8 %) pour les pays extérieurs à la C.E.E.

Le même Figaro Magazine, p. 56, attribuait aux « statistiques officielles » l'affirmation suivante : « 14 millions de personnes étrangères vivent maintenant en France ». Il y a de quoi s'étonner d'une erreur aussi grossière, parfaitement contradictoire avec ce qui précède (3,6 millions d'étrangers, 4,1 millions d'immigrés), et qu'aucune estimation, même large, du nombre d'étrangers non recensés ne permet de justifier. Le chiffre de 14 millions, issu des travaux de Michèle Tribalat (INED) récemment publiés (2) est un ordre de grandeur du

nombre de personnes résidant en France métropolitaine en 1986, qui, soit sont elles-mêmes nées étrangères à l'étranger, soit ont, parmi leurs deux parents et quatre grands-parents, au moins un ascendant né étranger à l'étranger.

Par ailleurs, V.S.D. (10 octobre 1991) prétend qu'on omet de compter les enfants des immigrés dans les indicateurs du « remplacement de la population » et du « renouvellement ». Rappelons que tous les indicateurs de fécondité sont fondés sur la totalité des naissances survenant en France métropolitaine. Il ne faut pas confondre l'accroissement de la population, qui résulte à la fois de l'excédent naturel (naissances - décès) et du solde migratoire (immigration - émigration), et le remplacement des générations qui ne dépend que de la fécondité des couples présents. Il est d'usage de parler de remplacement pour les générations, et de renouvellement pour la population (Cf. Roland Pressat « Dictionnaire de démographie », PUF, 1979, p. 193).

M.L.

(1) Jean-Claude LAHAT : « La population étrangère. Recensement de la population de 1990 » INSEE-Première, n°150, juin 1991.

(2) Michèle TRIBALAT : « Combien sont les Français d'origine étrangère ? », Economie et statistique, INSEE, n°242, avril 1991, p. 17-26.

Michèle TRIBALAT (sous la direction de) : « Cent ans d'immigration. Etrangers d'hier, Français d'aujourd'hui ». Travaux et Documents, cahier n°131, INED, diffusion PUF, 1991, 302 p.



ECHEC ?... REUSSITE ?

Une EXPERIENCE INTERDISCIPLINAIRE dans un LYCEE PROFESSIONNEL

Cet article transcrit l'une des interventions de la réunion qu'a tenue I.T.C.E.M / Région Parisienne en mai autour de la question "Quels outils pour quels enfants ?"

Elle visait à dégager quelques unes des pratiques mises en place au L.E.C.F.F FLOCON pour répondre (partiellement !) à ce que l'on appelle trop communément l'ECHEC SCOLAIRE.

L'équipe animatrice de ce projet, coopératif et interdisciplinaire, (comme il se doit !) se composait de cinq "permanents" - quatre enseignants (anglais, français, histoire, secrétariat) et le documentaliste - et de nombreux intervenants (dont la "permanence" fut au minimum d'une année). Le projet ne couvrait donc pas l'intégralité de l'horaire des élèves. Il s'est déroulé pendant trois années avec deux classes de C.A.P employé de bureau et de comptabilité, soit environ quarante cinq élèves.

Quand on parle de Lycées Professionnels, il y a des évidences qu'on est, malheureusement, obligé de rappeler :

L'orientation vers le L.P n'est pas un choix ! Elle se vit sur le mode de l'exclusion du cycle appelé par nos élèves eux-mêmes, "normal".

(Qui n'a pas entendu les petites phrases du type "*Si tu continues, tu iras en L.P...*", côté profs ! Côté élèves "*Le L.P, c'est la poubelle*")

Autre évidence, l'origine sociale bien définie de ces jeunes dits en "échec scolaire".

Alors...face à cela...à cette absence dramatique de choix.. à cette détermination sociale.. faut-il baisser les bras en disant que cela nous échappe et que tout se joue ailleurs ?

Convaincus de leur échec. (de cela ils ne doutent guère !) les élèves qui arrivent au L.P prononcent trop souvent leur sentence "*Je suis nul-le.*" quand ce n'est pas "*Je l'ai toujours été.*" sous entendant "*Je le serai toujours !*" ou encore "*On est ici parce qu'on est bête.*"...

INTERIORISATION DE L'ECHEC qui me révolte à chaque fois, à chaque rentrée. On ne quitte plus le cycle long comme autrefois pour des raisons financières, et, donc plus ou moins clairement sociales, mais parce que l'on n'en a pas les "capacités" ! Cette mystification "égalitaire" celle-là, pas "pédagogique" me met en rage !

L'un de nos premiers objectifs fut donc de lutter contre cette dévalorisation qui mine plus ou moins fortement nos élèves.

Il fallait aussi essayer de transformer des attitudes réactionnelles de résignation ou de révolte

négative, souvent auto-destructrices, en attitudes positives, constructives (sans pour autant gonner une -saine!- révolte).

La première structure mise en place pour ce faire consistait - et consiste encore - en ce que l'on a appelé une "période de rencontres". Quinze jours ou trois semaines banalisés où diverses techniques d'animation permettaient à chacun d'exprimer son passé scolaire, son origine, ses projets... de les confronter, collectiviser... Ceci aidant l'individu à se situer, à envisager éventuellement une réorientation, au groupe de se constituer... mais évitant aussi le black out sur le traumatisme que peut provoquer le passage au L.P, ne pas faire comme si de rien n'était face au constat d'échec qu'il fige. Ensuite se mettaient en place des ateliers décloisonnés, choisis par les élèves, autour de techniques d'expression ou de projets (très "classiques", en Pédagogie Freinet tout au moins, écriture - journal - théâtre - recherche - photos - pour n'en citer que quelques uns !), ateliers animés par un ou plusieurs adultes. Cette structuration était, bien entendu, rendue possible par le fonctionnement en équipe - sur lequel nous reviendrons brièvement plus loin.

Il me semble qu'il n'est pas utile d'analyser plus avant en quoi le fait de choisir ce sur quoi on veut travailler, le fait de réaliser des productions communiquées ensuite à d'autres (dans et hors du lycée) peut aider à la revalorisation indispensable de nos élèves.

C'est banalement efficace !

On n'insistera pas non plus sur l'incontournable respect du rythme de chacun ... Les apprentissages plus "techniques" (dactylographie, orthographe...), dans leur aspect systématique et non interdisciplinaire, s'effectuaient d'une façon personnalisée, planifiée par l'élève au vu de ses acquis et de ses manques. Pour ce faire, des outils simples à leur disposition dans une salle réservée au "projet" (fichiers, livrets auto-correctifs, manuels, dicos, tout ce qui peut être utile ! même un Bled y traîne !)

Cette non pas "remise à niveau", mais "remise en confiance" est un processus plus ou moins long. Les déclics peuvent être quasi immédiats ou demander des années quelquefois plus !

Mais la comparaison établie par une conseillère d'orientation, qui travaillait avec nous, avec des classes similaires d'un autre établissement montra que sur le plan scolaire, quantifiable, la remotivation était incontestable.

Et les critiques sur les pratiques pédagogiques du L.P aussi ! Le premier choc passé - et sans nier leur bien fondé - il nous a semblé que cela traduisait aussi des acquis intéressants ! une parole moins "scolaire" d'abord, moins "ce qu'il

faut dire" face à une enquête "officielle", autrement dit l'acquisition d'une parole plus vraie; d'autre part, la capacité de juger, le recul nécessaire pour critiquer... L'échec n'était plus vécu comme leur seul fait !

Formation d'un certain -restons modestes- esprit critique qui nous amène à notre second objectif : la prise en charge progressive par les élèves de leur formation.

Sans m'étendre sur l'accent mis sur l'habitude de questionnement, sur la recherche autonome (soulignons ici l'importance de la participation du documentaliste à l'équipe), je dirai seulement que ce sont des acquis que l'on perçoit nettement chez les élèves avec lesquels nous travaillons encore aujourd'hui en B.E.P (autonomie, initiative...)

L'axe le plus important de cette prise en charge était, évidemment, la vie coopérative, sous deux aspects, l'Assemblée générale et le groupe de base.

L'Assemblée Générale mensuelle, d'abord, où se proposaient les ateliers, se discutaient leurs contenus, se posaient les problèmes... bref, où se gérait le projet par ses participants, adultes et adolescents.

Considérés comme des individus, ils n'étaient déjà plus des "échecs scolaires ambulants", comme le soulignait l'assistante sociale actuelle (en lisant ce texte...)

Pourtant ce n'était pas une mince affaire que ces réunions de cinquante personnes à majorité adolescente ! Mais quand on compare à certaines Assemblées Générales adultes... on se dit qu'elles étaient de meilleure qualité, que ce soit au niveau de l'écoute comme de l'efficacité, solutions proposées aux problèmes, prises de décisions en général respectées.

Le groupe de base réunissait sur une année sept à huit élèves avec un adulte ; ce groupe "permanent" a pu être hebdomadaire ou par quinzaine, suivant les années et nécessités. Il s'y discutait les difficultés de chacun, s'y effectuait le suivi du travail individuel, s'y préparait aussi l'Assemblée Générale. Lieu de communication plus "intime" d'où ne sortait que ce que l'assemblée du groupe décidait de dire à l'extérieur. Beaucoup de conflits y furent résolus de façons positive, de situations personnelles appréhendées.. Son absence dans notre pratique actuelle se fait cruellement sentir ! Cette formule est indispensable en L.P vues les situations - difficiles souvent, dramatiques parfois- de nos élèves ! Mais n'est ce pas vrai ailleurs aussi ? Comment fonctionner sans des petits groupes stables où s'établit une confiance et où peut s'exprimer une parole plus facilement qu'à cinquante ! ou même vingt ou dix !

Dans le domaine de la prise de parole, une évaluation relative a été effectuée par une professeur de l'Ecole Normale d'Apprentissage des L.P (enseignante qui avait travaillé dans un groupe de Formation/Recherche autour du projet F.FLOCON et avec des L.P avec notre équipe et d'autres enseignants de L.P). Elle consista à analyser la prise de parole dans une classe de B.E.P où se retrouvaient des élèves du projet et d'autres venant de troisième de collège. Ces derniers parlaient plus ! Mais n'écoutaient pas ! Ne répondaient pas vraiment, n'avaient pas une pratique de réelle communication.

Enfin, dernier volet, inclus dans cet objectif de "prise en charge", la formation professionnelle.

On nous reproche souvent - aux pédagogues en général, Freinet en particulier - de favoriser l'épanouissement de l'individu sans tenir compte de son devenir social. Ce serait difficile en L.P ! (même si ce n'est ni simple ni toujours efficace vu les problèmes d'orientation et les formations proposées.)

Cette prise en compte passait d'abord par un travail périodique d'éclaircissement sur le projet professionnel de chaque élève et les moyens qu'il pouvait se fixer pour y parvenir, ceci avec la participation d'une ou de conseillers d'orientation. Si les résultats concrets n'étaient pas toujours tangibles, le simple fait de se projeter dans l'avenir, de l'envisager positivement, calmement, en dédramatisant (sans pour autant le peindre en rose !) mais en essayant de construire une mini stratégie, c'était déjà le prendre en charge !

L'organisation des séquences éducatives en entreprise - confrontation indispensable à la réalité - en constitue un moment fort. Les élèves en assurèrent eux-mêmes la gestion, d'un bout à l'autre ; un atelier s'y consacra toute l'année. Outre la connaissance du monde du travail - que certains avaient déjà "fréquenté", bien sûr mais "individuellement" - le regard concret sur leur futur métier, s'ajoutait la confrontation entre les diverses expériences, moment très riche.

La comparaison qu'effectuèrent spontanément les élèves entre le monde du travail et le milieu scolaire n'était pas toujours à l'avantage de ce dernier ! Ils cernaient clairement ce qu'ils n'y supportaient plus : l'infantilisation, le manque d'égalité entre eux et les enseignants, le manque de responsabilités, les exercices "gratuits" scolaires .. et même l'absence de liberté ! (Un comble pour des enseignants qui avons quelquefois une vision si négative des entreprises!)

Prise de conscience donc ... L'échange sur les situations variées - pas toujours positives non plus ! - évitant que s'instaure en retour une

mythification de l'entreprise.

C'est très succinct, un peu "tarte à la crème freinétique" même .. Il est difficile de résumer trois ans de pratiques ... et de ne pas tracer un tableau trop idyllique. On laisse de côté toute notre insécurisation, notre tâtonnement, nos erreurs -voire échecs !-

Citons en vrac, le recloisonnement des ateliers, dont les mises en commun furent souvent un problème ; l'autoévaluation formalisée : on cherche encore ! les élèves dont l'opposition succéda à l'enthousiasme sans qu'il ait été possible de rétablir complètement la confiance ... Pourtant ... pourtant l'équipe continue .. parce que ces années -dures mais exaltantes pour reprendre l'expression d'un autre "freinétique"- nous apparaissent bien plus enrichissantes que le travail traditionnel -évidemment- mais aussi que le travail isolé, même coopératif.

Travailler en équipe .. c'est un "ouf" d'abord ! On peut échanger, se questionner, se remettre en cause à partir de pratiques communes, sans tourner en rond sur la toile de fond de la culpabilité. Richesse des échanges, richesse des différences, enrichissement des diverses compétences. Et puis un rapport différent avec les élèves : il n'y a plus un seul référent adulte comme c'est le cas dans une classe coopérative.

Pour conclure, il nous faudrait questionner non plus le problème de l'échec mais celui de "la réussite". Il est clair que pour nous la réussite des élèves ne se limitait pas à une réussite scolaire stricto sensu. Le C.A.P n'était que l'un de nos objectifs, pas prioritaire même s'il nous angoisse beaucoup la troisième année. Mais, ayant sans doute "appris à apprendre" les élèves ont su bachoter "intelligemment", si l'on peut dire ! et le taux de réussite très important nous montra que nos pratiques y préparaient quand même indirectement.

Il est clair, aussi, que nous ne cherchons pas à envoyer tous nos élèves à l'Université ! Quelques uns ? Pourquoi pas ! La proportion de ceux qui ont continué en B.E.P et vont maintenant passer au lycée n'est pas négligeable .. Mais pour reprendre un texte de notre équipe "l'intégration à une élite dominante n'est pas notre but !".

Si par le pédagogique seul on ne peut penser réformer le système éducatif, ni modifier la sélection et la reproduction sociale, on peut au moins tenter de former des individus .. mieux dans leur peau, compétents, critiques et donc capables d'agir ou qu'ils soient sur leur environnement social, politique, etc... au lieu de le subir.

Françoise ALAMARTINE

INFOS

DROITS DE L'ENFANT

Signalé par Jean Le Gal : TOUT L'UNIVERS (adresse : S.R.P - B.P 109 - 92223 BAGNEUX CEDEX) avec l'appui de l'U.N.I.C.E.F, C.L.E.M.I, I.D.E.F lance une opération de formation des enfants à leurs droits et devoirs, qui me paraît très intéressante. Leur demander le matériel

MEDITONS, MEDITONS...

Méditons ce message de Marithe. DROAL :
LA REFORME, LES CYCLES ...ET L'HEURE DES DEMANDES D'AFFECTATION EN 6ème.

Les enfants nés en 1980 ne peuvent être maintenus en primaire... Application stricte des textes !

Contact avec le collège de secteur : aucune structure d'accueil pour les enfants qui ont deux ans de retard... Et c'est la première année !
Et pour l'an prochain, c'est pas triste non plus !

Vivement les résultats dans nos écoles de cette belle réforme !!

ACTES 90 - SALON DES APPRENTISSAGES PERSONNALISES

Les actes du Salon 90 des apprentissages personnalisés sont sortis.

Au sommaire :

- les interventions et les ateliers des camarades de l'I.C.E.M
- les conférences de Francine Best, Montagner, Vial, Berbaum, Hélène Trocme
- la table ronde des praticiens.

Mis en vente au prix de 100 F au public (120 F Franco de Port)

Mis en vente à camarades I.C.E.M et Groupes Départementaux à 70 F plus port (20 F pour un exemplaire)

COMMANDE A :
SECRETARIAT ICEM
18 RUE SARRAZIN
44000 NANTES
AVEC CHEQUE A ORDRE ICEM

LIVRES VOIES LIVRES

Vient de paraître chez VOIES LIVRES . Association pour le développement de la lecture - 13 Quai Jayr - 69009 LYON

Evelyne CHARMEUX : Combinatoires et compétences langagières dans l'apprentissage de la lecture. 16p.

La combinatoire est un lieu de confusions dans le fonctionnement et l'apprentissage de la lecture. Combinatoire et déchiffrement, sens du texte et sens des mots, double articulation du langage, compétences langagières et lecture, progression dans les apprentissages. L'auteur de Apprendre à Lire donne des réponses de bon sens.

Bernard LAHIRE, La lecture "populaire", 11p.

Qualifier un produit de "populaire", c'est situer dans des choses, ce qui est de l'ordre du comportement. Présentation d'un cas d'auto-didaxie populaire, de modes d'appropriation populaires des imprimés..

L'auteur, sociologue, chercheur associé au CNRS, analyse un mode de rencontre avec l'écrit.

Chaque exemplaire, port inclus : 30 F.

ECRIRE A L'ECOLE ELEMENTAIRE

Rendre les enfants capables de produire des textes comporte différentes phases qui peuvent se résumer de la façon suivante.

- Première production quand on a déterminé son projet d'écriture, c'est à dire ce que l'on va écrire, pour qui, pour quoi, et analyse critique de cette production.

- Lecture d'écrits du même type pour en tirer les caractéristiques essentielles et identifier les points qu'il est nécessaire de travailler (syntaxe, conjugaison, lexique, orthographe) par rapport à ce type d'écrits. La première production est alors comparée à ce "modèle". Dans certains cas, cette phase peut être antérieure à la précédente.

Les camarades de l'Institut Savoyard de l'Ecole Moderne ont, dans ce cadre, avec leurs élèves fabriqué des feuilles de route qui donnent une idée des caractéristiques propres à différents types de textes. (cf feuilles de route jointes)

- Réécriture(s) et relecture(s) à partir des points déterminés dans la deuxième phase.

Toilettage (correction de l'orthographe, du vocabulaire, de formes syntaxiques) et mise en page définitive.

Documents envoyés par Maryvonne Charles

FICHE DE ROUTE

**Consignes permanentes pour écrire.
Affichées au tableau**

1. J'ECRIS LISIBLEMENT
2. J'UTILISE MA FICHE DE ROUTE
3. JE METS UNE MAJUSCULE EN DEBUT DE PHRASE
4. JE TERMINE LA PHRASE PAR UN POINT.
5. J'UTILISE MES OUTILS D'ECRITURE
6. JE DONNE UN TITRE A MON TEXTE
7. J'EVITE LES REPETITIONS
8. J'EVITE LES " Il y a..."

FICHE INDIVIDUELLE D'EVALUATION DES COMPETENCES EN EXPRESSION ECRITE

	oui	un peu	non
1 Je trouve du plaisir à écrire mes textes			
2 Je produis des textes lisibles			
3 Je sais bien présenter mon texte dans la feuille			
4 Je mets les majuscules			
5 Je pense à la ponctuation			
6 Je fais des phrases correctes			
7 Je pense aux accords que je connais			
8 Je sais écrire différents types de textes			
9 J'utilise le dictionnaire			
10 J'utilise un vocabulaire bien choisi			
11 Je sais lier des phrases entre elles avec des mots outils			
12 J'utilise ma feuille de route			
13 Je sais écrire un texte qui a un début et une fin			
14 Je sais regrouper des idées en paragraphes			
15 Je sais faire varier les déterminants			
16 Je sais employer le bon temps pour les verbes			
17 Je sais rendre mes récits vivants			
18 Je sais utiliser les pronoms			
19 Je sais me mettre à la place d'un autre que moi			
20 Je sais utiliser mes relectures pour améliorer mon texte			

Cette fiche d'évaluation s'est fortement inspirée d'un travail similaire mené par Adrien Pittion Rossillon. Qu'il en soit ici remercié .

FEUILLES DE ROUTES POUR REDIGER

DECRIRE SA VILLE, SON QUARTIER, SON VILLAGE

I/ EN INTRODUCTION

1. Situer la ville, le village, le quartier géographiquement
2. Indiquer l'aspect général
3. Noter l'impression ressentie au premier coup d'oeil.

II/ EN DEVELOPPEMENT

En suivant un ordre de ce qui frappe le plus, du centre vers la périphérie ou de la périphérie vers le centre (extérieur vers intérieur)

1. Faire une description plus précise du paysage humain (dimensions, matières, couleurs des maisons, activités des gens, des enfants...)
2. Faire une description du paysage naturel (forêts, jardins, parcs, arbres, ruisseaux, lacs...)
3. Parler de ce que l'on entend, de ce que l'on sent, de ce que l'on voit
4. Relever des éléments pittoresques
5. Choisir des détails frappants

III/ EN CONCLUSION

Donner des impressions générales

==*==*==*==*==*==*==*

UN CONTE

- 1 - J'expose la situation initiale en présentant le héros, le lieu, le moment.
- 2 - Je fais intervenir un changement de situation
- 3 - Je trouve la tâche difficile à réaliser par le héros qui doit se sortir de cette nouvelle situation
- 4 - Je trouve qui va l'aider
- 5 - J'invente des aides magiques, des conseils, des formules miraculeuses
- 6 - Je trouve des épreuves que le héros doit surmonter. Elles s'opposent à lui.
- 7 - Je fais arriver mon héros à destination
- 8 - Je raconte le retour du héros ainsi que la deuxième série d'épreuves qu'il doit surmonter
- 9 - Je décris les derniers affrontements
- 10 - Je raconte la victoire finale.

FEUILLES DE ROUTES POUR REDIGER**UNE RECETTE DE CUISINE**

- 1- Je donne en titre le nom du plat cuisiné
- 2 - Je dresse la liste des ingrédients
- 3 - Je dresse la liste des ustensiles
- 4 - Je donne les proportions pour un nombre de personnes données.
- 5 - J'indique le temps de préparation
- 6 - J'indique le temps de cuisson
- 7 - J'indique éventuellement les précautions à prendre
- 8 - Je rédige la fiche proprement dite en revenant à la ligne pour chaque action.
- 9 - J'utilise des verbes précis à l'impératif ou à l'infinitif
- 10 - Je respecte la chronologie des actions.
- 11 - J'ajoute les variantes si elles existent.

==*==*==*==*==*==*==*

UNE FICHE DE PRESENTATION D'UN LIVRE

- 1 - Annoncer le titre pour donner envie de le lire
- 2 - Annoncer le nom de l'auteur
- 3 - Annoncer le nom de l'éditeur
- 4 - Indiquer le nom de la collection
- 5 - Indiquer le nombre de pages
- 6 - Indiquer l'âge des enfants auxquels s'adresse ce livre.
- 7 - Donner le sujet du livre
- 8 - Présenter les personnages
- 9 - Présenter le lieu et l'époque où l'histoire se passe
- 10 - Faire un résumé très général ou raconter très précisément le début pour donner envie de lire la suite.
- 11 - Eviter de dévoiler la fin mais terminer en posant des questions qui donneront envie de lire pour connaître les réponses.
- 12 - Présenter un passage qui nous a vraiment plu ou qui donne envie de lire la suite.
- 13 - Terminer en donnant son avis sur le livre : j'ai bien aimé parce que ...
- 14 - Si possible, donner des renseignements sur l'auteur, son oeuvre, son époque....

FEUILLES DE ROUTES POUR REDIGER

UNE LETTRE A SON CORRESPONDANT

- 1 - Indiquer l'endroit d'où l'on écrit et la date
 - 2 - Choisir l'en-tête adéquate et la mettre en bonne place , par exemple : "Chère Sophie ".
 - 3 - Relire la lettre du correspondant. Que demande-t-il ?
 - 4 - Répondre à ses questions dans l'ordre en revenant à la ligne pour chaque nouvelle question
 - 5 - Raconter un (ou plusieurs) événements intéressant le correspondant
 - 6 - Poser des questions précises au correspondant
 - 7 - Utiliser des mots précis, variés
 - 8 - Choisir une formule d'adieu
 - 9 - Présenter la lettre sur une jolie feuille propre, la décorer.
 - 10 - Savoir rédiger l'enveloppe.
- Respecter l'emplacement de l'adresse et du timbre
- 1) Nom et prénom
 - 2) Rue, avenue...
 - 3) Code postal, ville
 - 4) Pays.

==*==*==*==*==*==*==*==*

LA FICHE SIGNALÉTIQUE D'UN ANIMAL

- 1 - Classe
- 2 - Famille
- 3 - Poids
- 4 - Envergure (pour les oiseaux)
- 5 - Dimensions
- 6 - Nombre de petits par femelle
- 7 - Reproduction (périodicité et période)
- 8 - Gestation
- 9 - Ponte
- 10 - Incubation
- 11 - Lieu d'habitation
- 12 - Nom de sa maison
- 13 - Son corps
 - Silhouette
 - Signes particuliers (cornes, sabots, pelage, griffe, tête, yeux, plumage..)
- 14 - Couleur
- 15 - Caractère
- 16 - Qualités
- 17 - Habitude des mâles
- 18 - Jeux préférés des jeunes
- 19 - Territoire de chasse
- 20 - Animal protégé ou non. Sa chasse est réglementée ou non.

Exercices possibles :

A partir d'un texte descriptif, rédiger une fiche.

A partir d'une fiche signalétique, rédiger un portrait.

FEUILLES DE ROUTES POUR REDIGER **SAVOIR RACONTER UN EVENEMENT**

I/ EN INTRODUCTION

- 1 - Annoncer l'événement
- 2 - Le situer dans le temps
- 3 - Le situer dans le lieu
- 4 - Présenter les personnages
- 5 - Présenter l'atmosphère de l'action
 - * gaieté
 - * grande activité

II/ EN DEVELOPPEMENT

- 1 - Raconter, faire le récit de ce qui s'est passé :
 - les gestes
 - les attitudes
 - les mouvements
 - les objets, les outils
- 2 - Décrire des images, une scène particulièrement
 - amusante
 - ou inattendue
 - ou curieuse
 - ou pénible
 - ou particulièrement aimée
 - ou qui a frappé
- 3 - Choisir les mots de liaison pour marquer les étapes de l'action

III / EN CONCLUSION

- Donner son avis personnel
- Les suites de l'événement s'il y en a.

IV / RELECTURE

- 1 - Remplacer les verbes trop courants (mettre, faire, dire...) par des verbes plus précis.
- 2 - Respecter les temps du récit :
 - le présent pour le décor, les personnages
 - le passé composé pour les événements proches dans le passé
 - le passé simple pour les actions précises et brèves
 - l'imparfait pour les actions plus longues, les faits habituels
- 3 - Penser à placer des qualifiants

Enfance maltraitée un NUMERO VERT qui maltraite les adultes

L'histoire édifiante dont vous allez prendre connaissance se passe dans un établissement de l'Aide Sociale à l'Enfance. Elle peut d'une certaine manière être l'exemple d'une démarche face à la maltraitance d'une enfant et d'autre part montrer les dangers et les limites de certaines interventions et de certaines manières d'agir (de réagir) de professionnels oublieux des conséquences que peuvent avoir leurs actes.

Rapport

Le 26-06-91, les enfants qui le peuvent quittent l'institution pour partir en week-end. Une enfant qui ne part pas raconte à l'une des enfants qui partent qu'elle a eu des rapports sexuels avec un éducateur. V... est si convaincante que L... sa copine est persuadée d'avoir vu dans une chambre V... et l'éducateur avoir des "rapports sexuels".

Pendant le week-end, L... raconte la chose à sa soeur aînée et à son beau frère. Outrés ceux-ci en parlent à la mère du beau frère. Cette dame appelle l'un des NUMEROS VERTS destinés à la lutte contre la maltraitance des enfants. Le médecin qui reçoit l'appel téléphone à l'Aide Sociale à l'Enfance dont la responsable téléphone immédiatement à l'institution en demandant une enquête.

L... est donc entendue dès son retour par le Directeur de l'établissement, assisté d'une éducatrice. L... maintient ses dires mais néanmoins avoue qu'elle n'a rien vu... mais que S...(une autre fillette) a tout vu. S... interrogée à son tour, indique qu'elle a aperçu V... et l'éducateur jouer dans une chambre porte poussée et lumière éteinte. Elle ajoute que C... un copain a tout vu lui aussi. Interrogé C... raconte qu'il a vu l'éducateur debout et V... dans ses bras, les jambes autour de sa taille et faisant de "drôles de bruits". Il ajoute que F... lui aussi a vu la scène. F... interrogé dit qu'il ne se souvient de rien.

A la suite de tous les témoignages des enfants, une entrevue a lieu entre le Directeur, N... l'éducatrice qui l'assiste, et l'éducateur mis en cause. Celui-ci donne sa version des faits pour autant qu'il s'en souvienne car les faits remonteraient au mois de janvier (nous sommes à la fin du mois de juin).

Une confrontation a lieu entre toutes les personnes concernées et les enfants S... ,C... et F... finissent par admettre qu'ils ont simplement vu l'éducateur et V... jouer dans la chambre et que tout le reste leur avait été raconté par V.... Alors, L... ne sait plus que dire, elle maintient quand même qu'il s'est sûrement passé quelque chose mais qu'elle n'a rien vu.

Le jeudi 4 juillet convocation au siège de l'ASE de L..., sa soeur, son beau frère, de l'éducatrice de secteur qui suit L..., d'une éducatrice de son groupe de vie, du Directeur d'établissement, de l'inspectrice de circonscription concernée et de la responsable des Foyers à l'ASE. Ce jour-là on apprend que L... voulait passer les deux mois des vacances chez sa soeur au lieu de les passer en camp organisé par l'établissement. Tout s'éclaire d'un jour nouveau, L... ayant tout fait pour ne pas rester dans l'établissement.

Pour tous, l'affaire est classée.

Le beau frère en rentrant raconte la réunion à sa mère, et explique que cette histoire est montée de toutes pièces. Celle-ci se satisfait pas de cette conclusion et le soir même, elle rappelle le NUMERO VERT, expliquant au même interlocuteur, le même médecin que l'ASE veut étouffer l'affaire.

Celui-ci, téléphone immédiatement au Substitut du Procureur de la République, qui diligente une enquête auprès de la Gendarmerie locale.

Le vendredi 5 juillet, les gendarmes interviennent dans l'établissement pour emmener l'éducateur en garde à vue. Le Directeur heureusement présent explique aux gendarmes que l'affaire est classée mais ces derniers doivent faire leur enquête. Nouvel interrogatoire de tous les enfants qui précisent qu'ils n'ont rien vu et que c'est V... qui leur a raconté l'histoire. V... maintient que l'éducateur a procédé envers elle à des attouchements sexuels. Confrontation entre V... et l'éducateur mis en cause. Ceux-ci constatent que V... fabule et qu'il ne s'est rien passé.

AFFAIRE CLASSEE !

Voilà donc comment J... l'éducateur mis en cause, raconte ce qui lui est arrivé. Quel travailleur social, quel enseignant peut dire qu'il est à l'abri et que cela ne lui arrivera jamais. Les risques du métier ?

Que dire de ce médecin qui s'il a eu raison d'écouter le premier appel, a eu le tort, ce qui aurait pu avoir de graves conséquences pour l'adulte mis en cause, de ne pas être capable de filtrer, de décoder le second appel.

Doit-on si l'on est attentif au respect scrupuleux des droits des enfants ignorer tout simplement les droits des adultes ?

Les NUMEROS VERTS mis en place pour les cas de maltraitance, ne peuvent-ils pas être des moyens faciles de régler des comptes de la part de personnes peu scrupuleuses ?

Les personnes souvent bénévoles qui sont en permanence à l'écoute sont-elles formées pour ce faire. Et au fait quelle formation suivent-elles ?

Les personnes qui ont à prendre d'aussi graves responsabilités sont-elles conscientes de ce qu'elles font encourir aux personnes qu'elles peuvent mettre indûment en cause ?

C'est une histoire qui finit bien, sans suite apparente pour l'enfant, et sans avoir de conséquence dommageable pour un éducateur jeune dans le métier et qui veut y faire carrière.

Mais pour une histoire qui finit bien, combien finissent mal !

Vos interrogations, vos réactions à cette histoire, vos expériences sont les bienvenues à la rédaction de Chantiers :

Michel LOICHOT
31, rue du Château
77100 NANTEUIL LES MEAUX

Une Commission CHANTIERS en Dordogne

Nous travaillons dans des structures voisines, en aval SES CPA, en amont CIPPA CEEFI.

Nous travaillons avec des jeunes ayant des difficultés à apprendre, parfois sans que l'on sache pourquoi, parfois en connaissance de cause mais en recherche de remédiations.

En cinq ans, les changements sont apparus dans l'Enseignement spécial (cf CHANTIERS n°184) :

- les soutiens psychologiques, à l'image des Groupes d'Aide Psychopédagogiques disparaissent de la scène ; avec les cycles en primaire, les Classes de Perfectionnement sont menacées ; les S.E.S. cessent d'être spécialisées pour devenir des classes d'Enseignement Général et Professionnel Adapté ; les Cycles d'Insertion Professionnelle Par Alternance (C.I.P.P.A.) que l'on aurait pu croire menacés par la transformation des S.E.S. (une bonne partie des stagiaires C.I.P.P.A. viennent de S.E.S.) semblent devoir perdurer puisqu'on leur adjoint un C.E.E.F.I., soit rapidement dit un C.I.P.P.A. en deux ans.

- les S.E.G.P.A. et C.I.P.P.A. sont confrontés à la proche disparition des C.P.P.N.- C.P.A. ainsi qu'au délestage par les L.P. de la préparation au C.A.P.

- public similaire - même spirale de transformations institutionnelles : ce sont deux conditions qui justifient notre tentative de faire vivre une Commission de l'Enseignement Spécial au Collège Bourliaguet.

** Par ailleurs, nous partageons et souhaitons creuser pareillement les contradictions ou obscurités des textes officiels ; nous travaillerons ensemble pour ne pas enseigner dans la dubitation permanente :

==> L'enfant au centre du système éducatif mais aussi les jeunes que nous formons qui doivent atteindre le niveau V ? La réalité de notre public n'est-elle pas ici ignorée ?

==> La prise en charge individuelle des jeunes : est-ce à dire, avec des classes alourdies en effectifs, accorder le primat à l'acquisition de connaissances parcellaires pour des jeunes qui y sont rétifs ?

==> Doit-on voir dans le maintien du C.I.P.P.A. et la création ajointe du C.E.E.F.I., un signe de lucidité de la bulle ministérielle : dans les 20 % des jeunes qui ne sont pas prévus au niveau BAC, sont présent déjà les futurs exclus ; un échoué de la S.E.G.P.A. qui par ailleurs accueillerait entre autres les échoués du L.P.

** Sur la base de ces préoccupations, nous engageons un programme de

travail qui pourrait se formuler ainsi :

* ECHANGE D'EXPERIENCES

** MISES A LA QUESTION DE NOS PRATIQUES

*** MISE AU JOUR DE NOS INTERROGATIONS

**** MISE EN COMMUN D'INFORMATIONS

Pour cristalliser ce travail, nous adoptons CHANTIERS comme organe de réflexion / débat : notre lieu commun, nous nous inscrivons dans un rythme de séances de travail communes de 2 fois 2 heures par mois. Nous nous donnons comme objectif - en tenant compte du fait que nous n'avons jamais auparavant travaillé en concertation - de trouver les points d'articulation entre nos pratiques. Ce travail pourra aboutir à des projets interclasses, à un travail d'équipe. Par ce texte, le chantier est ouvert.

Lundi 7 octobre 1991

Fabienne MEUNIER

F. Meunier

Christine MEYNARD

CM

Geneste Philippe

PH

Leymarie Franck

LF

Christine DUPUIS

CD

Catherine PORCHERIE

CP

Christine DUPUIS travaille en S.E.S.

Christine MEYNARD travaille en S.E.S.

Fabienne MEUNIER travaille en S.E.S.

Catherine PORCHERIE travaille en C.I.P.P.A. / C.E.E.F.I.

C.I.P.P.A. = Cycle d'Insertion Professionnelle Par Alternance

C.E.E.F.I. = Convention Etablissement Entreprise de Formation Intégrée

Franck LEYMARIE travaille en C.P.A.

Philippe GENESTE travaille en C.P.A. / C.I.P.P.A.

Les mots, ça craint

Cet opusculé "1" se définit comme "un relevé du vocabulaire de base employé par les jeunes français aujourd'hui (...) une immense majorité les comprend et les utilise". Nullement exhaustif, il est entrecoupé de pages blanches où le lecteur peut relever des expressions nouvelles. Les mots font l'objet d'une définition, leur degré d'emploi est souligné et mentionné. En voici quelques-uns utilisés tant par les jeunes que par les adultes :

Absolument : mot à la mode exprimant un accord complet avec ce que vient de dire l'autre.

Une approche : une manière d'envisager un problème.

Les coordonnées : (...) ensemble de renseignements sur une personne (...)

C'est pas évident : expression très à la mode qui signifie : ce n'est pas facile à réaliser, ce n'est pas sûr qu'on réussisse.

C'est impensable : c'est incroyable !

C'est un must : c'est une chose qu'on doit connaître absolument pour être à la mode.

Occulté : rendu obscur.

Il est performant : (...) il est efficace dans son travail.

Top niveau : arriver au top niveau, à ce qu'il y a de mieux, au sommet de l'échelle.

Ce mec est trop : il est incroyable, il est étonnant, etc ...

Pour ce qui est des expressions spécifiques aux jeunes, on trouve :

Et après ? : cette question signifie : qu'est-ce que vous voulez que ça m'fasse ? ou je ne trouve pas ça extraordinaire ou si choquant que vous vouliez l'insinuer.

L'angoisse : (...) expression utilisée pour exprimer la crainte, la peur

ou quelque chose qui gêne, qui ennuie.

Arrête ton char : arrête de parler, (...) arrête de me casser les pieds.

Atterrir : c'est revenir sur terre pour quelqu'un qui était auparavant dans la lune.

Arrête tes salades : arrête de mentir.

Authentique : ce mot s'emploie actuellement, souvent seul après une phrase et indique que l'on insiste sur la vérité, l'exactitude de ce que l'on vient de dire, même si parfois, cela peut paraître incroyable ou très étrange.

Balaise : fort, intelligent ; s'emploie pour le physique aussi bien que pour l'intelligence.

Baliser : avoir peur.

La barbe : ça suffit. Se dit souvent d'un sujet de conversation qui n'est pas intéressant.

Lâche-moi les baskets : laisse-moi tranquille.

La baston : la bagarre

La castagne : la bagarre

Qu'est-ce que tu baves ? : qu'est-ce que tu dis ?

Le beauf : le beau-frère, mais surtout la caricature du français moyen, petit bourgeois, réactionnaire et xénophobe.

Sont ainsi répertoriées quelques 480 entrées. Certaines sont déjà classiques :

Rigoler : rire

Rigolo : comique

Rencart : rendez-vous

Radin : avare

Laisser en rade : abandonner

Tomber en rade : tomber en panne

Les vieux : les parents

Être viré : être renvoyé

On peut reprocher à Vergne Rudio de n'avoir pas tenu compte des niveaux de langue. Il est vrai que préférentiellement, ce dictionnaire recense les termes utilisés par les étudiants. Les expressions des jeunes des milieux populaires sont présentes, mais en un nombre sous-estimé. Une petite enquête chez les jeunes des classes populaires d'un milieu rural périgourdin "2" permet d'adjoindre une annexe provisoire au travail lexicographique de "Rajeunissez votre Français" :

Avoir le cul bordé de nouilles : avoir de la chance.

Avoir du fion : avoir de la chance

Barjot : fou (se dit aussi en verlan : jotbar)

Avoir les boules, avoir les cros, avoir de la haine : avoir peur selon Vergne Rudio. Mais aussi avoir le cafard.

Tu me les brises, tu me les pompes, tu me les casses : tu m'ennuies.

Rouler sa caisse, rouler les mécaniques, jouer les gros bras : frimer, rouler les épaules, jouer les durs (les costauds).

En avoir un coup dans les carreaux, en avoir un coup dans la casquette : être saou!.

N'en avoir rien à carrer : (tournure exclusivement négative) ne pas tenir compte des opinions des autres (emploi fréquent).

C'est c'la, oui : même sens mais ici avec une nuance négative plus accentuée. On flirte ici avec l'antiphrase et le persiflage.

Avoir les chocottes, avoir les jetons : avoir peur.

Un claquosse : un fromage (rare).

Etre claqué : être crevé, être fatigué

S'en taper le coquillard : n'accorder aucune importance à un événement, à une parole.

Ça craint ! : comme la définit Vergne Rudio, cette expression signifie : c'est malsain. Elle est aussi employée dans une acception péjorative. Mais elle peut d'autre part signifier : c'est dur, c'est inadéquat à la situation (voir variante il craint).

Péter plus haut que son cul, fils à Papa : être orgueilleux

Avoir la dalle : avoir faim

Se faire décalquer, se faire éclater : se faire battre, je te décalque = je t'assomme.

Dégommer : faire tomber des objets, anéantir quelqu'un.

Délirer : dire n'importe quoi.

Déroutiller : se faire engueuler ou recevoir des coups.

Avoir les yeux ébouriffés : être saou!

Eh bé ! : expression par laquelle on montre que l'on n'a rien à faire de ce que l'autre vient de dire.

Elémentaire mon cher Watson ! : reprise d'une formule célèbre tirée de la littérature policière et utilisée soit après une affirmation pour montrer la facilité d'un problème résolu, soit après une question pour ridiculiser l'interlocuteur qui ne sait pas répondre.

Etre plein comme un fût : être saou! (classique).

Gerber : vomir, s'en aller.

47
Gonfler, tu me les gonfles, ça gonfle ça : énerver quelqu'un par une action, un geste, ou un propos. Expression de cet énervement.

Grailler, casser une graine : manger.

Une greluche, un meuf, une gonzesse : une fille ou une femme.

Etre à l'aise dans ses grolles : être décontracté, ne pas s'en faire (baba cool, à l'aise Blaise, ...).

Les keufs, les bleus : les policiers (la meuf du policier = la femme du policier). Terme très employé.

Lorgnons = bicyclettes : lunettes (classique) terme davantage employé que carreaux.

Mais oui : en traînant sur le / / de mais. Manière de montrer que l'on ne porte aucun intérêt à ce qui est dit.

Etre manchot : être maladroit.

Etre à la masse : être déconnecté du réel ; ne pas être en prise sur la situation.

Tu vas prendre une nique (une chique, un gnon, une raclée) : tu vas recevoir un coup, je vais te donner un coup.

Une mocheté = un cageot = un boudin : quelqu'un de laid. "C'est une mocheté ce type / cette nana".

Peler = cailler = se les geler : avoir froid.

La pétoche : la peur.

Tu me pompes l'air : tu m'agaces. Expression généralement employée à la seconde personne du singulier.

Rectifier le portrait : ex: je vais te rectifier le portrait = je vais te taper sur la gueule.

Avoir les portugaises (les esgourdes) ensablées : (rare) être sourd.

Poscaille = poiscaille : un poisson.

Péchaillou = pescaillou : un pêcheur

Prendre une pâtée ou mettre une pâtée : perdre ou gagner (se faire taper sur la gueule ou taper sur la gueule en ne ratant pas l'adversaire).

Renvoyer paître : refuser violemment la parole à autrui.

Etre rond comme une queue de pelle = être rond comme une queue de pêche = être rond comme un cul de bouteille : être saou!.

Rouler un patin : embrasser.

Suiffer = schlinguer : se dit de quelqu'un qui pue. Terme également employé par quelques drogués en herbe.

Tête à claques : allusion au comportement irritant d'un individu. Cette expression semble davantage répandue chez les 14/16 ans que chez les plus âgés.

Tête de pine : personne idiote (rare).

Prendre la tête : quelque chose dont la solution nécessite beaucoup de réflexion. "C'est le genre de truc qui te prend bien la tête !". Par extension : quelque chose d'ennuyeux à faire (expression en pleine expansion). Se dit aussi à une personne qui vous agace physiquement et moralement.

Avoir un ticket = faire une touche : avoir la côte avec un garçon ou une fille.

Une tige = un peclo (en verlan) : une cigarette.

Tirer un mégot = tirer un gaz = tirer une taffe : fumer une cigarette.

Laisse tomber (=laisse béton) : n'attache pas d'importance à ce type. Cela ne vaut pas la peine de s'y attarder.

Etre trop : comme le note Vergne Rudio, être incroyable, étonnant ; mais aussi manière respectueuse de dire à quelqu'un qu'il est à côté de ses pompes. Se dit aussi de quelqu'un de comique.

Un troquet : un bar

Les tunes : l'argent

La ta faire voir : dégage ! Expression par laquelle est affirmé le refus de la proposition ou de la remarque de quelqu'un. On rencontre souvent l'expression : "Va te faire voir"

Va te faire voir ailleurs ! Arrache ta caisse ! Tire ta caisse ! Barre-toi ! : tu es indésirable ici !

S'en tenir une valise = se tenir une reculée = se tenir une murge : être saoul / être bête.

Avoir les yeux en couilles d'hirondelle : (rare) avoir de petits yeux.

Un travail plus fouillé nécessiterait de revenir sur des tours habituels. Laisse béton par exemple est assez peu employé (sauf par le chanteur Renaud). On le rencontre davantage aux abords des villes. Chiant, se faire chier, con, connard, enculer (et le tour omniprésent enculé-con), emmerder, engueuler, se foutre de, s'en foutre ont une fréquence des plus importantes. La fascination pour l'argot, du code naît d'un groupe de pairs a de tous temps existé. En ce sens, si un dictionnaire interclassiste se justifie, il est tentant de penser que la compilation des groupements lexicaux selon les classes sociales d'appartenance des jeunes nous offrirait émergeant du sein même des mouvements linguistiques accoucheurs de néologismes, un affrontement des classes sous couvert de lutte de mots.

Il paraît également que si les néologismes attirent le regard, un tel dictionnaire tire davantage vers le dictionnaire d'expressions. C'est la mise en mots qui cherche à délimiter les domaines "argotiques", "groupusculaires", voire "sociolectals". Le dire l'emporte ici sur l'à-dire. Le signifiant se confond avec la signifiante ou plutôt est d'emblée procès de signifiante. L'effet l'emporte sur la condition, le discours sur la langue. L'usage de l'imperatif, la transcription de la tournure complète pour noter l'entrée du dictionnaire ne l'atteste-t-il pas ? Il s'explique ainsi que ses expressions se figent, pareilles à un prêt à porter de la distinction sociale ; si elles ne se figent pas, elles disparaissent, non retenues qu'elles sont par le groupe. Ainsi trouve-t-on chez certains jeunes "leaders" une surenchère expressive qui reste prisonnière d'un idiolecte. Laurent par exemple cherche à imposer une expression qu'il a forgée : "J'aurais mon cul comme ta tête, j'aurais honte de chier." Peine perdue, ses camarades qui reconnaissent en lui un "leader", refusent d'identifier cette phrase comme leur. On a là l'exemple d'une surenchère lexicale et syntaxique qui vise à une domination interne du groupe par l'explosion verbale. Mais le groupe de pairs s'est constitué autour d'un pacte verbal, où sans contrat, on s'est donné le mot. Sortir du champ linguistique pour tisser des guipures de lettres porte atteinte à la cohésion communautaire créée. C'est pourquoi Laurent n'imposera pas sa phrase. Celle-ci le distinguera seulement de ses compagnons.

Le titre de l'ouvrage d'A. Vergne Rudio livre alors son leurre, sa glissade fautive : on ne rajeunit pas son français en puisant au hasard dans le dictionnaire. Le français n'a rien d'uniforme, les conditions sociales, les variantes idéologiques et psychologiques l'ont creusé de nombreuses zones, certes non étanches, mais parfois avares ou fières de leurs spécificités. Plus on se rapproche de l'argot, plus les frontières se dessinent nettement. Il y a ainsi une limite à la lexicographie : l'emploi des mots et les choix y afférant. Mais Alice Vergne Rudio s'est prémunie contre toute critique : "Ce livret est à compléter."

Philippe GENESTE

(1) Vergne Rudio, Alice, RAJEUNISSEZ VOTRE FRANCAIS, Lille, Decanord, 1987, Non paginé, 24 F.

(2) Enquête réalisée en classe de CPA et de CIPPA (1989-1990) du Collège Léonce Bourliaguet 24800 THIVIERS.

ABONNEMENT COMMANDE DE DOSSIERS

				Nbre	Total
ABONNEMENT A CHANTIERS - 10 numéros - 250 p. Prix : 120 F					
No	DOSSIERS DISPONIBLES	Prix	Port		
4	Construisez vos outils	10 F	9 F		
7	Marionnettes-Théâtre d'ombres	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 U LILLE Bulletin à renvoyer à Didier MUJICA 18 rue FERREE ASNIERES 18000 BOURGES
--	--