

CHANTIERS

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

ELEVE LANG
NOUS VOUS ACCORDONS
LA CROIX D'HONNEUR !



ALBERT

194-195
Juil. Août 92

S O M M A I R E

P 3 - Droit des enfants, au quotidien.	Michel FEVRE
P 5 - Soutien aux familles de l'esplanade de Vincennes.	Michel FEVRE
P 7 - Saïd, enfant fugueur. Débat au stage de Lamure.	Didier MUJICA
P 10- Sanctionner ou réprimer. Sanction, signe de reconnaissance.	Guy GOUJON
P 13- Classe d'intégration scolaire: Avec des enfants trisomiques.	Helène ROUSSEY
P 16- Zones prioritaires. Conférence de Gérard Chauveau. Suite de l'article paru dans Chantiers 193. P. 8.	
P 22- Infos ICEM.	Janine CHARRON
P 23- Répertoire de écrits .Année 91-92.	Serge JAQUET
P 26- Dessin Humour. Bérégoiland.	Communiqué par Philippe GENESTE

I N F O R M A T I O N

STAGE de la COMMISSION AIS de l'ICEM

Un stage regroupant des enseignants de la commission AIS de l'ICEM aura sans doute lieu pendant les vacances de la Toussaint à Béziers. Il sera cogéré avec le groupe ICEM de l'Hérault.
Le thème principal: travail sur la coopération.

Nous en reparlerons à la rentrée.

Prenez contact avec Janine Charron
27 rue du Collège
72200-La Flèche.
Tél: 43 94 26 14

ABONNEMENT à CHANTIERS

Pensez à relire le texte LES VACANCES DU TRESORIER paru dans Chantiers 193.

ARTICLES POUR CHANTIERS

Pendant les vacances, nous acceptons de recevoir tous vos envois à publier dans Chantiers. Ne partez pas sans avoir poste ces envois.

Bonnes vacances. L'équipe de coordination.

D R O I T S D E S E N F A N T S A U Q U O T I D I E N	Michel FEVRE
--	--------------

Parler du droit des enfants au quotidien dans les écoles, c'est souvent l'occasion pour les adultes de "pleurer" sur les droits bafoués dans ces pays là-bas, loin et miséreux.

Les droits des enfants de l'école, voir même de sa ville ou de son quartier devient un sujet de débat plus délicat.

Quelques exemples?

Ces enfants qui n'ont pas leurs tickets de cantine:

" Il faut prendre des décisions; on ne peut plus les admettre à la cantine, c'est la porte ouverte à ... "

Et si dans ma classe j'inscris des enfants sans tickets, car je sais qu'en ce moment chez eux c'est dur et qu'un repas à la cantine sera au moins un repas on me ricane ceci:

" Il n'a pas de tickets, mais il a une GAME-BOY; ses parents n'ont qu'à choisir ! "

Je sais bien que la Game Boy a peu de chance d'avoir été achetée...Mais Je tiens à ce que l'enfant mange.

On me parle de décision du Conseil des maitres ? Je réponds Droit des enfants à une alimentation...

Et ces enfants qui téléphonent de l'école ?

J'ai plusieurs fois proposé à des enfants d'utiliser le téléphone pour des contacts avec des organismes (Musées, Mairie, Bibliothèque, Ciné..) dans le cadre de gestion de projets. Mais aussi pour un contact avec sa famille dans des cas très ponctuels (information suite à l'opération d'un proche, ...). Pour les cas personnels, je comptais une communication et je m'arrangeais avec la famille. Pour les autres cas j'avais posé la question financière: pas de réponse.

Pourtant, ce droit simple n'a pas été accepté longtemps; il y avait deux lignes sur l'école. Le directeur en a maintenu une seule après révision de l'installation. Il a demandé une seule ligne en mairie. Ce qui complique singulièrement la vie et nous en sommes à la guerre pour l'occupation du réseau...Il n'ya pas moyen d'organiser et de discuter sur cette utilisation, mais en plus il y a blocage et même exclusion des enfants du lieu où "trône" le téléphone.

Et ces enfants "virés" de l'école ?

Quand des relations avec les parents vont mal, "on" vire les enfants soit en les remettant dans leur secteur scolaire pour ceux qui ont une dérogation, soit en demandant l'appui de l'IEN pour une exclusion vers une autre école. Je ne parle pas là de difficultés avec des enfants, mais bien avec des familles. C'est ainsi qu'en cette fin d'année trois familles voient leurs enfants exclus pour la rentrée prochaine. Alors quand je pose la question : " Et les enfants dans tout cela", on me répond " Les parents n'avaient qu'à pas..."

Et il faudrait ajouter les interdictions de déplacements pour les toilettes (mais pas pour faire circuler la boîte à sous pour le café des adultes), ou les fin de non recevoir de quelques propositions spontannées comme l'organisation de deux services de cour, ou la répartition de zones de jeux dans la cour.

De l'avis de nombre de mes collègues , les enfants de nos écoles feraient bien de regarder la misère qui existe à travers le monde; cela leur ferait comprendre la petitesse de leurs demandes !

Pourtant, peu de ces mêmes collègues ne furent émus quand avec les enfants de la classe nous avons parlé des familles africaines installées à Vincennes (voir textes ci-après) afin de savoir ce qu'il allait advenir des familles de Choisy le Roi.

Tout juste fut-il répondu que ces gens là vivaient trop nombreux, que des gens (blancs) attendaient des logements sans en avoir eu car on avait à Choisy relogé des familles maliennes !

Et puis cette manie de faire tant d'enfants...

Il y a actuellement des dizaines d'enfants non scolarisés qui vivent dans des conditions d'hygiène précaires avec un blocus policier important.

Nous continuons à porter des vivres et à retrouver les enfants que nous connaissons originaire de Choisy le Roi.

Toutes ces anecdotes peuvent paraître disparates et même sans commune mesure entre elles, mais pourtant il y a un lien essentiel; c'est la reconnaissance de l'enfant, des enfants, et de leur droits.

Dans le contexte de mon école, "on" préfère parler des droits des enfants qui sont si loin que ... ça n'engage à pas grand chose.

C'était mon texte libre d'avant les congés, en espérant que mon école est un lieu isolé et clos; en espérant que partout ailleurs on voit malgré tout les choses autrement.

J'en aurais à dire sur ces enfants autour de nous, en banlieue , sur ces enfants venus avec des familles chercher un asile politique. Une famille sur cinq aura gain de cause. Et l'on me répond que s'ils ne sont pas acceptés, c'est qu'ils n'ont pas de bonnes raisons.

On accepte actuellement assez bien les kurdes irakiens, mais mal les kurdes turcs. et les enfants kurdes sont en attente, ensemble, dans un local d'un foyer de transit. Ils sont avec un enseignant de l' AIS (?), mais pas dans une école du quartier. Cela pourrait leur donner de faux espoirs.

Bref tout ceci n'est pas seulement révoltant; c'est fatigant.

Et puis, le discours actuel sur les enfants difficiles de mon école redevient un discours musclé: " une bonne trempe et ils ne me cassent plus les c...; d'ailleurs c'est ce qu'ils cherchent"

Alors je repense aux divers groupes et associations qui travaillent ensemble pour l'application des droits des enfants.

Et je me remets au boulot, quotidien, essayant d'avancer sur mon petit terrain.

ON EN PARLE : Les droits de l'enfant.

L'article 42 de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant oblige les Etats à faire largement connaître les principes et les dispositions de ce texte par des moyens actifs et appropriés, aux adultes comme aux enfants. Cette Convention a été ratifiée par la France et est entrée en vigueur dans notre pays le 7 septembre 1990.

Chargé par le Gouvernement de veiller à l'application de cette Convention, Monsieur Laurent CATHALA, Secrétaire d'Etat chargé de la Famille, des Personnes Agées et des Rapatriés a décidé de donner une nouvelle impulsion aux actions de sensibilisation et d'information déjà menées.

A ce titre, il a sollicité la collaboration de l'Institut de l'Enfance et de la Famille (IDEF) et du Comité Français d'Éducation pour la Santé (CFES) pour assurer la réalisation, l'édition et la diffusion d'une nouvelle brochure.

Les Comités Régionaux et Départementaux du CFES (*) tiennent à votre disposition, dans les quantités nécessaires, les brochures destinées aux parents, aux enfants, aux enseignants, ainsi qu'aux professionnels de l'enfance et de la santé.

Pour sa part, l'IDEF (**) est en mesure de répondre à toute demande d'informations complémentaires et d'apporter son soutien à tout projet de formation ou d'animation (supports écrits et audiovisuels, jeux, expositions) dans le domaine de la famille et de l'enfance.

* C.F.E.S. : Comité Français d'Education pour la Santé, 2 rue Auguste Comte - 92170 VANVES.

** I.D.E.F. : Institut De l'Enfance et de la Famille, 3 rue Coq-Héron - 75001 PARIS.

LOGEMENT DEFINITIF POUR LES FAMILLES DE L'ESPLANADE DE VINCENNES

Environ 300 familles campent actuellement sur l'Esplanade de Vincennes, pour réclamer un logement décent et définitif. La presse les présente comme les "Maliens de Vincennes" ; en réalité, il s'agit de familles de travailleurs immigrés appartenant à 8 nationalités différentes.

Elles vivent ainsi, depuis le 21 mai 1992, victimes du blocus policier mis en place par les pouvoirs publics, acharnés à étouffer leur lutte.

L'installation de 3 sanitaires, le 13 juin, est encore bien loin de rendre vivables les conditions de vie de ces familles qui luttent — les tentes, les matelas, les points d'eau sont interdits.

Les familles refusent les propositions scandaleuses d'hébergement provisoire de la Préfecture — baraquements de chantier sur des parkings et foyers d'éducation surveillée — s'opposant ainsi à la création de nouveaux bidonvilles.

Les pouvoirs publics — gouvernement et Mairie de Paris — refusent avec l'arrogance de prendre en compte les revendications des familles. Ils ne voient pas les raisons de "favoriser" plutôt ces familles que celles ayant choisi d'attendre "sagement" que leur dossier obtienne satisfaction.

La Mairie de Paris se sert de son incapacité à résoudre les demandes de plus de 60 000 familles de la région parisienne prioritaires pour tenter de diviser les mal logés et ignorer les familles de Vincennes.

Face au refus des pouvoirs publics d'assurer le droit au logement, alors que plus de 300 000 logements sont vides en région parisienne, les familles de l'Esplanade de Vincennes se battent pour ne plus être des mal logés et des sans-logis.

LE DRAME DE CEUX QUI N'ONT PAS DE LOGEMENT ET DE CEUX QUI VIVENT DANS DES TAUDIS SURPEUPLÉS N'EST PAS LA PRIORITÉ DE NOS GOUVERNANTS !

Déjà la loi Méhaignerie — concernant la libération des prix des loyers — livre les locataires à la spéculation immobilière, entraînant des vagues d'expulsions de plus en plus fréquentes, laissant la population la plus défavorisée dans la précarité en matière de logement.

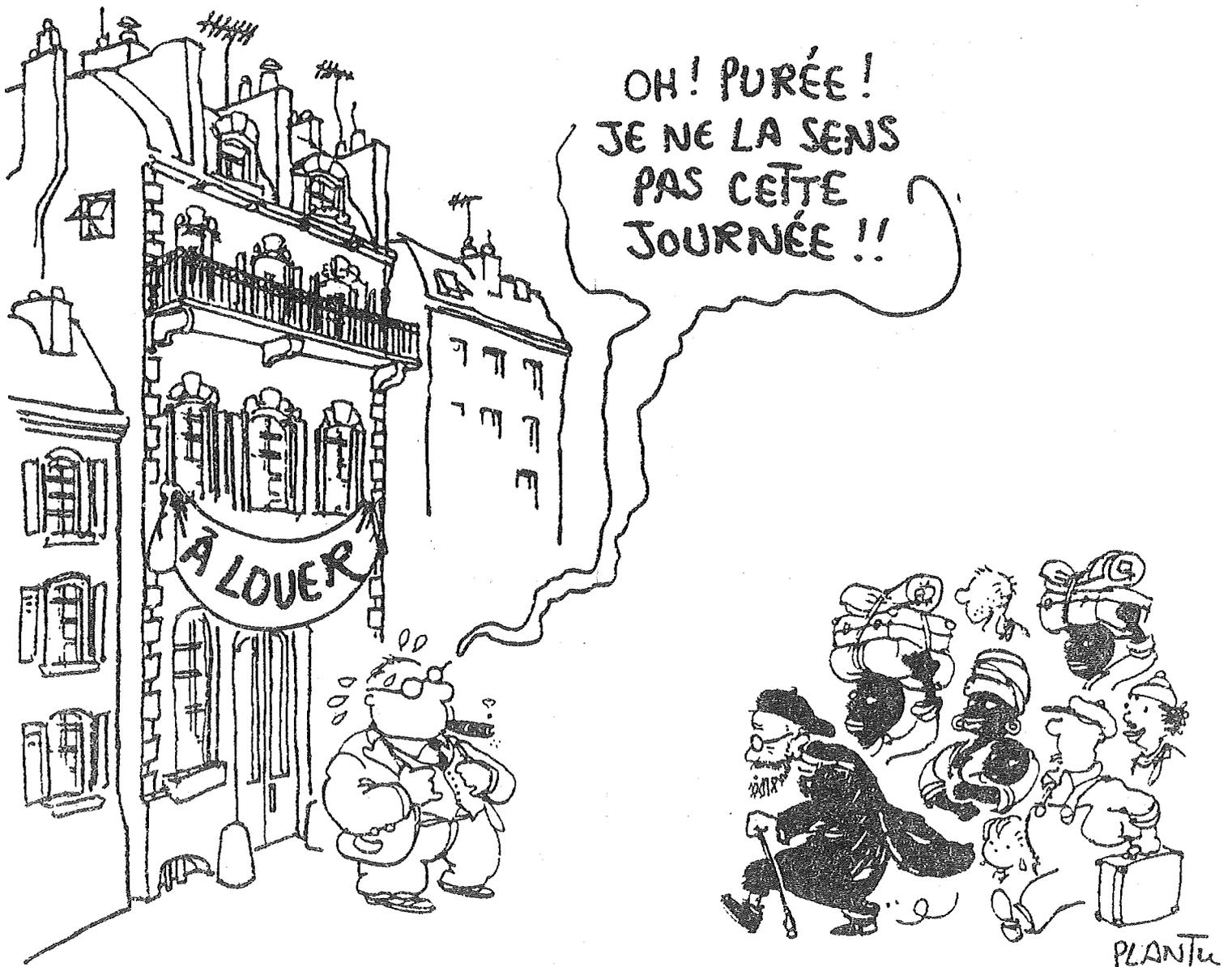
Enfin, la "préférence nationale" et électorale exercée en matière d'attribution de logements — y compris par les offices publics — place les immigrés parmi les premières victimes de l'exclusion du logement, d'où la présence d'immigrés au premier plan de la lutte.

Pour répondre à cette situation de crise grave du logement, le pouvoir peut pourtant légalement attribuer des logements vides aux mal logés et aux sans-logis, en application de la *Loi d'attribution d'office des logements vacants* — dite "loi de réquisition" — qui concerne les appartements vacants appartenant aux collectivités territoriales (Mairies, Conseils généraux, etc.) ou publiques (Etat) et aux sociétés dont le capital est détenu par l'Etat.

POUR TOUT CONTACT :

Comité de soutien aux familles de l'Esplanade de Vincennes
15, rue de Montreuil — 94 000 Vincennes
Tél. : 43 74 85 49 • Fax : 43 74 54 28

Les familles ont aussi besoin de votre soutien financier !



Débat, à propos de :

SAID = l'enfant fugueur

Suite à son article: (cf CH. N°191) "QUAND LA CLASSE DEVIENT INVIVABLE" Didier a provoqué un débat au cours du stage de la Commission, à LAMURE SUR AZERGUES. Il s'est mis en position de l'instituteur "en problème", nous plaçant, nous, en situation de formateurs, à qui il racontait les fugues de SAID.

LES SOLUTIONS ET SANCTIONS

Question: Quelles sanctions ont été prises dès la première fugue?

Didier: Aucune, car toute sanction provoquait une nouvelle fugue.

Question: A-t-il été envisagé que la sanction soit la "fugue retournée", c'est à dire: interdiction de revenir à l'école?

Didier: Non.

Question: Est-ce que le problème a été abordé en Conseil? (1)

Didier: Au début, je n'en ai pas parlé au Conseil, parce que je pensais que le Conseil ne pouvait gérer cela. Et puis SAID re-partait quand on parlait de lui!...

Je me demande s'il faut laisser partir le fugueur ou l'en empêcher?

Michel: Il y a deux réponses:

- = pour l'aspect immédiat, il convient de gérer à chaud. Une possibilité, c'est de téléphoner au père pour qu'il vienne chercher l'enfant. Quand les parents sont partie prenante, bien sûr!!
- = pour le long terme, penser à une prise en charge collective avec le psychologue par exemple.

Question: Quelle est la responsabilité légale de l'enseignant?

Didier: J'en ai fait part à mon Inspecteur et, sur sa proposition, j'ai rédigé un courrier pour avoir une couverture juridique.

Janine: On peut laisser partir l'enfant, mais avec l'angoisse de l'accident, du pépin ...

Frédéric: Pourquoi ne pas négocier, avec le fugueur, la possibilité de fuguer dans l'école, c'est à dire de partir seul, dans un lieu isolé (par exemple la cabane... la cour...)?

Patrick: Oui, d'abord empêcher l'enfant de sortir de l'école pour sa sécurité et par respect de la législation: tenter de le neutraliser, de le calmer et porter le problème devant le Conseil suivant, mais pas à chaud.

Philippe: Dans le CIPPA(2), il y a un risque à prendre. Moi, au retour du gamin, je provoque un Conseil extraordinaire. Je pose le problème au niveau du groupe, en tentant de sortir avec un contrat signé avec le fugueur. Je précise que le CIPPA ne présente aucune obligation de scolarité.

Monique: Dans le livre sur la Violence(3), est exposé le cas d'un enfant fugueur. Il est intéressant à consulter pour trouver un éventail de solutions utilisables.

Claude: Personnellement, je pense que je répondrais d'abord à l'acte posé par le fugueur et, plus tard, j'essayerais d'analyser le pourquoi de la fugue. Ne pas intervenir incite le gamin à reproduire l'acte. La prise en charge par le groupe est un facteur positif de maturation. Mais quel poids mettons-nous sur les épaules du groupe, sans être sûrs qu'il est capable de l'assumer!

Didier: Après Noël, à chaque cas nouveau, j'utilisais quatre possibilités: - rappel de la loi, ou de la règle; - Conseil;

(1) Conseil de classe, ou Réunion Coopérative
 (2) CIPPA: Cycle d'Insertion Professionnelle par Alternance
 (3) LA VIOLENCE EN SALLE DE CLASSE, E. Debarbieux, Ed. Syros.

- relation duelle pour rédiger des contrats avec les contrevenants... Mesure de prévention;
- report des problèmes, pour ne pas en parler à chaud.

Et puis un jour j'ai craqué, disant "Je prévient les parents, et les gendarmes !"

J'ai demandé l'engagement écrit des enfants et comme trois ont refusé, j'ai réaménagé la classe et adopté un fonctionnement traditionnel. Ça a duré quinze jours !

J'ai aussi parlé avec SAID pendant une récréation. Je l'ai menacé de mise à la porte s'il faisait une nouvelle fugue. En même temps je l'ai mis au courant des risques qu'il prenait: risque de ré-orientation en établissement spécialisé. Comme il connaît deux enfants qui y sont, il a manifesté sa répulsion:

"Je n'irai pas avec les gogols !"

POURQUOI CES FUGUES ?

Les fugues, pour marquer qui? quoi?
pour se démarquer ?
pour fuir-exister ?

Faire une fugue, c'est transgresser l'Interdit. Est-ce que l'autoriser peut la neutraliser ?

Faire une fugue, c'est aussi claquer la porte et se mettre en situation de martyr...

SAID, fuguant, fuyait-il la classe-coopé, Didier ou le groupe ?

Didier: C'est la première fois que j'ai été confronté à ce genre de problème. C'est difficile de comprendre ce que je représente, dans certaines situations, et ce que fuit le gamin...

Philippe: Il est évident que c'est le groupe que le gamin fuit. Mais après, il revient dans le groupe !

Par la fugue le gamin exprime quelque chose, mais cela doit pouvoir s'exprimer autrement, en tenant compte des contraintes institutionnelles et légales. Si on n'arrive pas à faire jaillir autrement cette expression, on se met, et on met le groupe dans une impasse !

Michel: Les enfants en échec ont du mal à accepter leur situation à l'écart, dans une classe spécialisée. SAID ne fugue pas et se conduit parfaitement en classes "ordinaires".

Il faut permettre aux enfants de pouvoir exprimer leurs difficultés, leur ressenti.

Philippe: C'est parce qu'il y a eu menace virtuelle des flics, force extérieure à la classe, que tout s'est calmé. Et puis il y a eu arrêt provisoire de la classe-coopé mise en place, et ça a marché! (échec de la classe-coopérative avec quelques gemins ?)

Enfin, la menace de la classe avec les "gogols", auxquels il ne s'assimile pas, a eu de l'effet.

Monique: Autrement dit c'est le retour à la peur, aux critères de conditionnement connus, déjà intériorisés, qui ont eu un résultat positif.

Mais Didier ne peut démissionner de l'organisation coopérative de la classe puisqu'il croit à ce qu'il fait pour favoriser l'épanouissement et l'intégration sociale. Donc il faut laisser le temps agir.

Jean : FREINET parlait de "recours-barrière", idée à laquelle on peut s'accrocher, même si ça fait un peu mal quelque part: "C'EST MOZART QU'ON ASSASSINE" (livre à lire) prouve que l'enfant a besoin de sanctions-repères.

Il est possible d'implanter des immeubles en terrain spongieux, à condition d'enfoncer des pieux dans le sol, à refus, c'est à dire jusqu'à la couche résistante... C'est pareil dans l'éducation des enfants: ils cherchent toujours jusqu'où ils peuvent aller. Ils ont besoin de connaître avec précision les limites à ne pas dépasser. Alors, attention à ce qui peut ressembler à de la non-directivité.

Frédéric: J'ai une autre hypothèse. Il faut tenir compte de la dimension culturelle de SAID. Didier et l'école lui en font vivre une autre que celle des siens. Quand, par les réactions des copains et de Didier il se sent anormal, SAID répond en se référant à SA culture marocaine.

Or, au Maghreb, la solution de l'exclusion est fréquente en famille et à l'école. Donc SAID s'exclut de lui-même ! (4)

D'autre part, SAID veut voir le Directeur pour régler un problème avec Didier: il fait là, appel à l'Autorité suprême. Mais en atelier, avec l'institutrice, il ne fuge pas car il y retrouve un mode de fonctionnement plus répressif, plus rigide, qui correspond à SA culture.

Enfin n'attendait-il pas une réponse physique qui est aussi une méthode pédagogique maghrébine ?

Didier: en tout cas, la difficulté essentielle est de comprendre, sur le vif, ce qui se passe. Une solution serait d'en parler à des proches pour mieux analyser...

Janine: C'est vrai. il y a difficulté pour l'adulte à vivre seul sa classe de part, dans l'école. Il est important de pouvoir parler des difficultés en équipe, et les réunions de synthèse en établissement ou en S.E.S. sont une facilitation.

ERREURS

Didier: Je m'appuyais sur 3 anciens qui n'étaient pas assez "solides" et sur les "REGLES DE VIE" de l'an passé, "histoire" dont la majorité ne possédait pas la genèse.

(4) Lire "LA DIMENSION CACHEE"
Edward T.HALL, Ed. Seuil

Michel: Il est essentiel d'établir les lois avec le groupe nouveau, de repartir à zéro, même si quelques gemins sont des anciens.

Patrick: Laisser partir le gamin, accepter qu'il revienne, comme si rien ne s'était passé, est une erreur. Un autre effet aurait sans doute été obtenu si Didier l'avait laissé partir, mais en précisant: "Tu reviendras quand JE le déciderai !"

Claude: On ne peut donner la Liberté dès le départ. C'est une conquête progressive, en s'appuyant sur les Institutions. Peu à peu, les possibilités et le champ d'action s'élargissent, au fur et à mesure que les compétences augmentent. Au départ les enfants ont besoin de connaître les limites et d'avoir des repères précis.

Ce qui est essentiel, c'est que l'espace de liberté ne dépende pas de l'adulte, mais des balises qui existent pour tous, enfants et adultes, dès le départ. Et ce sont les ceintures de comportement et de niveaux qui délimitent ce champ de Liberté évolutif.

Philippe: Enfin, au lieu d'analyser, avec beaucoup de risques d'erreur, il est important de répondre, de réagir tout de suite. L'enfant a besoin d'une réponse nette, claire qui soit un retour de l'effet de son acte, sur lui-même.

Monique



Sanctionner ou reprimer

"Non, ce n'est pas possible ! ... Laisse tes voisins tranquilles ! ... On ne peut pas travailler ! ... Arrête ou ça va barder ! "

En cette fin d'après midi, Alain s'agite, taquine ses camarades qui réagissent. Malgré mes appels à la raison, ce garçon de quatorze ans continue à perturber la classe. L'escalade aboutit à une menace ferme de ma part. Pour réponse j'ai droit à une ultime facétie qui déclenche en moi une bouffée d'agressivité, me fait bondir sur le garçon. Je l'extirpe de son bureau, lui passe ce qu'on appelle "une raclée". C'est le point final d'une journée ... épuisante.

Devant la classe vide d'élèves, dans le silence de l'après sortie, tout en reprenant mon souffle, je revis les instants précédents. Je ne suis pas content de moi. Tous les principes éducatifs d'écoute, de respect de la personne, de refus de la violence ont été submergés en quelques secondes. J'ai perdu tout contrôle de moi-même.

Tout au long de la soirée et jusque tard dans la nuit, je revivrai cet affrontement. Je suis responsable du lieu de vie qu'est la classe, de la sécurité du groupe d'enfants. Je dois faire respecter les règles et les limites surtout quand elles ont été établies ensemble. Je ne pouvais pas laisser cette désobéissance, ce trouble, cette perturbation croissante envahir la classe. C'était sanctionner ou laisser faire. J'aurais pu faire celui qui ne voit pas la provocation, qui ne veut pas la voir. Mais pour le groupe, la situation devenait insupportable, les règles de calme, le respect du travail d'autrui étaient transgressées, abolies ; les points de repère progressivement et laborieusement adoptés depuis le début de l'année se trouvaient balayés si je n'intervenais pas.

Dans cette classe, les notes étaient remplacées par une évaluation faite par l'intéressé lui-même, les comportements étaient commentés par le groupe. En sport, nous arrivions à être plus préoccupés par la qualité du jeu que par la victoire ; à la compétition et à l'élimination des faibles se substituait peu à peu la coopération.

Chaque événement, chaque travail avait sa sanction, entraînant une conséquence sociale. Réussite, échecs, erreur, repérés par le groupe, constituaient peu à peu un ensemble de jalons, de règles de vie qui conduisaient à un comportement positif. Pour les cas d'infraction, la sanction avait pour objectif la réparation ; celui qui salissait devait nettoyer ; le perturbateur était isolé du groupe, puis réintégré à sa demande avec accord et sous condition de ses pairs.

La punition est la forme négative de la sanction. la privation de plaisir (de dessert, de sortie) ou le retrait d'affection ("je ne t'aime plus") ont pour but de frustrer, de sévir au sens d'exercer un sévice, de provoquer une douleur.

Le comportement perturbateur d'Alain méritait indubitablement une sanction. Mais j'avais seulement châtié son indiscipline, j'avais succombé à la colère de voir mon autorité bafouée et à la peur d'être débordé par

un chahut généralisé. Colère et peur, deux mauvaises conseillères pour trouver la sanction appropriée à la situation. Ma préoccupation d'instituteur est de mettre l'enfant "debout", de faire en sorte qu'il se tienne sans tuteur. Ce n'est pas en le jetant à terre, ni en l'humiliant devant ses camarades que je l'aidais à grandir. Dans ma fureur j'avais oublié que la peur du châtement, "la peur du gendarme", conduit à la recherche de moyens détournés pour échapper à la punition, alors que l'éducation bien comprise devrait amener à la maîtrise de soi, au respect de la loi établie collectivement, quitte à lutter ouvertement pour son changement si elle s'avère injuste.

A cette provocation, à cette sorte d'appel, je devais réagir dans l'instant. Mais mon intervention aurait dû prendre une autre forme que la répression et le châtement corporel. J'aurais pu avoir un contact physique détendant, lui masser les épaules par exemple, ou communiquer avec lui avec un regard signifiant "Je t'écoute, qu'as-tu à nous dire". J'aurais pu demander à Alain d'aller faire un tour aux toilettes, et de revenir après avoir bien respiré. Ou arrêter toute activité et donner la parole au groupe. Ou bien encore, donner la parole à Alain au lieu de lui intimer l'ordre de se taire.

Cette nuit-là, je m'endormis tard et ne trouvai le sommeil qu'avec la décision d'en parler à Alain, le lendemain matin, avant toute autre chose. ... "Alain, j'aimerais te parler en tête à tête, dans le local atelier... Voilà, hier je t'ai donné une correction. J'ai longuement réfléchi. Je ne pense pas que c'était la bonne solution. Qu'en penses-tu ?

"Monsieur, ne vous en faites pas, je l'avais bien cherchée."
Sur cet échange, nous nous sommes retrouvés.

SANCTION, signe de reconnaissance

La correction magistrale reçue par Alain, même s'il avait dit l'avoir bien cherchée, n'était certainement pas le véritable objectif de sa recherche. Que cherchait-il donc en exerçant son agressivité contre ses camarades, en perturbant constamment la vie du groupe ?

Alain n'arrivait pas à décrocher un poste de responsabilité dans la classe. A chaque vote, sa candidature pour être chef d'équipe, bibliothécaire ou responsable du hand ball, était écartée. il rageait intérieurement mais serrait les dents.

Quelques semaines plus tard, à la suite de la nomination du responsable des peintures, poste pour lequel Alain avait été candidat mais n'avait pas été élu par ses camarades, il éclatait en sanglots. Cela surprit énormément les autres garçons qui l'interrogèrent sur les motifs de cette crise de larmes. Avec véhémence il cria son indignation. "Jamais je ne suis choisi par vous comme responsable d'une activité. Toujours vous votez

contre moi !"

Ses camarades lui dirent sa violence, sa "grande gueule", son mauvais caractère, son autoritarisme. Eux aussi vidèrent leur coeur.

Cet affrontement pour la prise de responsabilité, amorce de de l'accession au pouvoir, était facilité par la gestion coopérative de la

classe. Quand une activité était proposée, discutée, organisée, le responsable était élu par ses pairs. Ainsi chacun avait la possibilité de suggérer une activité, de prendre part à sa mise en place, d'en assurer le déroulement dans la mesure de ses moyens et de ses désirs, de faire le bilan des aspects positifs et de ce qui était à améliorer. La participation et le comportement du responsable organisateur et des autres partenaires étaient passés au crible d'une critique mutuelle et constructive. C'est ainsi qu'Alain avait trouvé chez ses pairs, une sanction bien plus efficace, formative, éducative que ne l'avaient jusque là été les punitions coercitives et les discours moralisateurs des adultes.

Cet échange de vérités très dures à formuler et à entendre était une étape importante dans une crise qui le travaillait depuis des années (ses parents ne se parlaient plus depuis sa naissance), crise qui avait mûri grâce à notre vie de groupe acceptant l'expression des émotions et des désirs, confrontés à la réalité et aux réactions des compagnons et des adultes. Les conséquences n'allaient pas tarder à voir le jour.

Nous préparions un spectacle de cirque pour la kermesse et la nécessité apparaissait de trouver un régisseur pour coordonner entrées et sorties, assurer le bon déroulement du numéro, quelqu'un qui possédait une autorité personnelle. Parmi les candidats à cette responsabilité importante qui conditionnait l'image que donnerait le groupe au public et aux parents, Alain fut choisi à l'unanimité. Il s'acquitta fort bien de sa tâche.

Le choix qui s'était porté sur lui avait enfin amorcé la satisfaction du besoin que nous avons tous d'être reconnus, d'avoir l'estime de ses pairs à défaut de l'estime de ses parents. C'est après plusieurs mois de vie en commun faite d'affrontements que la situation a mûri, qu'Alain a pu exprimer son mal-être, que ses camarades ont pu verbaliser leur façon de le percevoir, que tous ont pu se dire et se comprendre et qu'enfin une issue a pu être trouvée, satisfaisante pour chacun. Souvent, adultes, nous sommes pressés de trouver une solution. Elle risque de n'être que provisoire ou inadaptée.

Cet épisode est l'occasion de souligner quelques points :

Il est préférable de dissocier l'acte, la faute, l'infraction de la personne de l'auteur que nous avons tendance à qualifier trop vite de coupable. Il est plus éducatif de développer l'exercice et le sens de la responsabilité que d'enfermer dans la culpabilité.

La sanction a des raisons d'être. Elle permet d'établir des limites, de protéger le groupe contre les débordements, les empiètements individuels. La sanction rappelle que les règles existent, que l'on s'est même parfois engagé à les respecter par un contrat.

Tout acte mérite une sanction. L'absence de sanction, le laisser-aller ou le laisser-faire abandonnent l'enfant sans repère. A l'opposé, il ne s'agit pas de canaliser son comportement, de l'installer sur des rails, mais de lui donner des références qui lui permettent d'évaluer une situation et de faire des choix motivés.

La sanction sera d'autant mieux acceptée que l'enfant aura participé à son auto-évaluation, et que la critique de ses pairs aura accompagné les commentaires de l'adulte.

La sanction, loin d'être seulement punition, châtiement, ou répression mais plutôt signe de notre intérêt, doit viser à grandir et stimuler, à donner la place et la reconnaissance auxquelles la personne aspire.

Guy GOUJON

dans une classe intégrée spécialisée je travaille avec des enfants trisomiques

Il existe une classe pour enfants trisomiques à l'école primaire de Mulhouse-Dornach. Elle a été créée en septembre 1980, à l'initiative d'un groupe de parents. Institutrice en charge de cette classe dite "classe intégrée", il m'a paru utile d'en dire quelques mots:

- pour faire connaître une expérience intéressante en bien des points
- pour susciter une réflexion sur "l'intégration", problème de société qui déborde largement les limites de ma petite classe.

La mode est aujourd'hui à l'intégration: vœux pieux ou volonté délibérée de faire une place aux personnes différentes?

Qu'il s'agisse d'enfants trisomiques ou en difficultés scolaires, d'enfants du tiers ou du quart monde, de jeunes ou de moins jeunes, il faut passer des incantations (ils n'ont qu'à s'intégrer ...) à des conduites pratiques d'intégration (sommes-nous intégrants?...)

L'intégration n'est pas l'identification.

L'enfant trisomique n'est pas un enfant comme les autres. Le voir et le vouloir "comme les autres", c'est se boucher les yeux. Le voir et le vouloir "parmi les autres", accepté et reconnu, autre parmi les autres et heureux au milieu des autres, c'est comme ça que je vois d'abord l'intégration.

I. DES ENFANTS PAS COMME LES AUTRES

On les appelle souvent "mongoliens". Ce sont des trisomiques 21 parce que leurs cellules comportent 47 chromosomes au lieu de 46.

Les trisomiques des "manuels" ont les yeux bridés, la bouche entr'ouverte et la langue épaisse. Ils sont mous, hypotoniques et malhabiles. Dans leurs premières années leur développement physique et intellectuel se fait deux fois moins vite que chez les "normaux". On les dit néanmoins gentils, calmes, sensibles et on les range parmi les débiles moyens. Les manuels acceptent qu'ils puissent différer entre eux et présenter des aptitudes pour certaines activités (sport, musique etc...). L'environnement social joue un rôle dans leur chance de développement.

Voilà ce que disent les manuels et ce que pensent aussi les gens. Vrai et faux à la fois.

Vrai: parce qu'ils sont différents et présentent des caractéristiques qui leur sont propres.

Faux: parce qu'ils sont loin de se "réduire" aux descriptions qu'on en donne. Il en

va des trisomiques comme de toute personne "différente" (autre...étrange...étranger): la vraie rencontre se fait dans la vie plus que dans les livres et les clichés ne tardent pas à voler en éclat.

II. DES ENFANTS PARMI LES AUTRES

La classe intégrée est née d'une initiative de parents. Il s'agissait à la fois d'éviter l'enfermement en institution aussi bien que l'isolement et la stagnation dans une classe normale. Avoir le droit d'être autre au milieu des autres. En évitant deux écueils:

- côté milieu d'accueil: éviter une sorte de charité compatissante, de pitié qui renforcerait la différence au lieu de la reconnaître
- côté parents: se garder d'une fausse espérance, d'un leurre (tellement compréhensible) amenant à croire que vivant parmi les autres, leurs enfants sont et peuvent devenir comme les autres.

Deux écueils qui demeurent et doivent être gérés en permanence. La classe intégrée évite l'exclusion et la voie de garage. "Avec" (les autres) ne signifie pas "comme" (les autres). L'intégration n'est pas l'identification... QUOI QUE

III. DES ENFANTS AUSSI COMME LES AUTRES

L'enfant finit par correspondre à l'image qu'on se fait de lui et qu'on lui présente. On connaît les "effets pygmalions". A trop focaliser sur ce qui diffère, on renforce la différence (n'en faisons pas des trisomiques 22). L'efficacité d'une classe intégrée repose sur notre capacité à voir davantage ce qui rapproche que ce qui sépare.

Amar a la "coupe" Mac Gyver, héros de télé, et s'identifie à lui, Benoît ne manque aucun match de foot à la télévision et m'annonce le résultat le lendemain matin ... et spontanément sait que 4 buts c'est plus que 2... Aminata jouera à la maîtresse et son sérieux; son don d'imitation me surprendront. Comme "les autres" ils joueront aux gendarmes et aux voleurs. Comme "les autres" ils rient, se fâchent et pleurent.

Mes petits élèves sont avant tout des petits d'homme avec une sensibilité d'homme et un coeur d'homme et sans vouloir être "mélo" je tiens à vous raconter ma première rencontre avec une petite fille trisomique:

C'était en décembre 1961: le début de ma "carrière". J'étais remplaçante dans une école maternelle à deux classes à Huningue. J'avais la classe des petits. Là se trouvait une petite fille blonde, mal habillée, les cheveux en filasse, les yeux un peu bridés, ne sachant pas parler mais faisant beaucoup de bruit. Elle était d'office admise dans la classe sans qu'on se pose le problème de son handicap et de l'accueil qu'on lui ferait. C'était une petite "mongolienne" ("Trisomie": je ne connaissais pas en 1961...) De plus elle vivait dans un milieu social très défavorisé. Je n'ai pas eu à cette époque, il y a trente ans déjà, une approche généreuse; l'enfant était sale, bruyante et m'énervait. Je ne sais plus son nom, mais je n'ai jamais oublié ce qui suit.

Il fait gris et froid; c'est la récréation.. la petite fille est près de moi, elle mange une orange, cela dégouline de partout... l'orange est mangée... elle me tend sa main collante pour que je la prenne par la main: "Je ne peux te donner la main, elle est sale" lui ai-je dit agacée. Quelques secondes après elle revient me tendant sa main enveloppée d'un mouchoir... Je me dégoûte, je pleure.

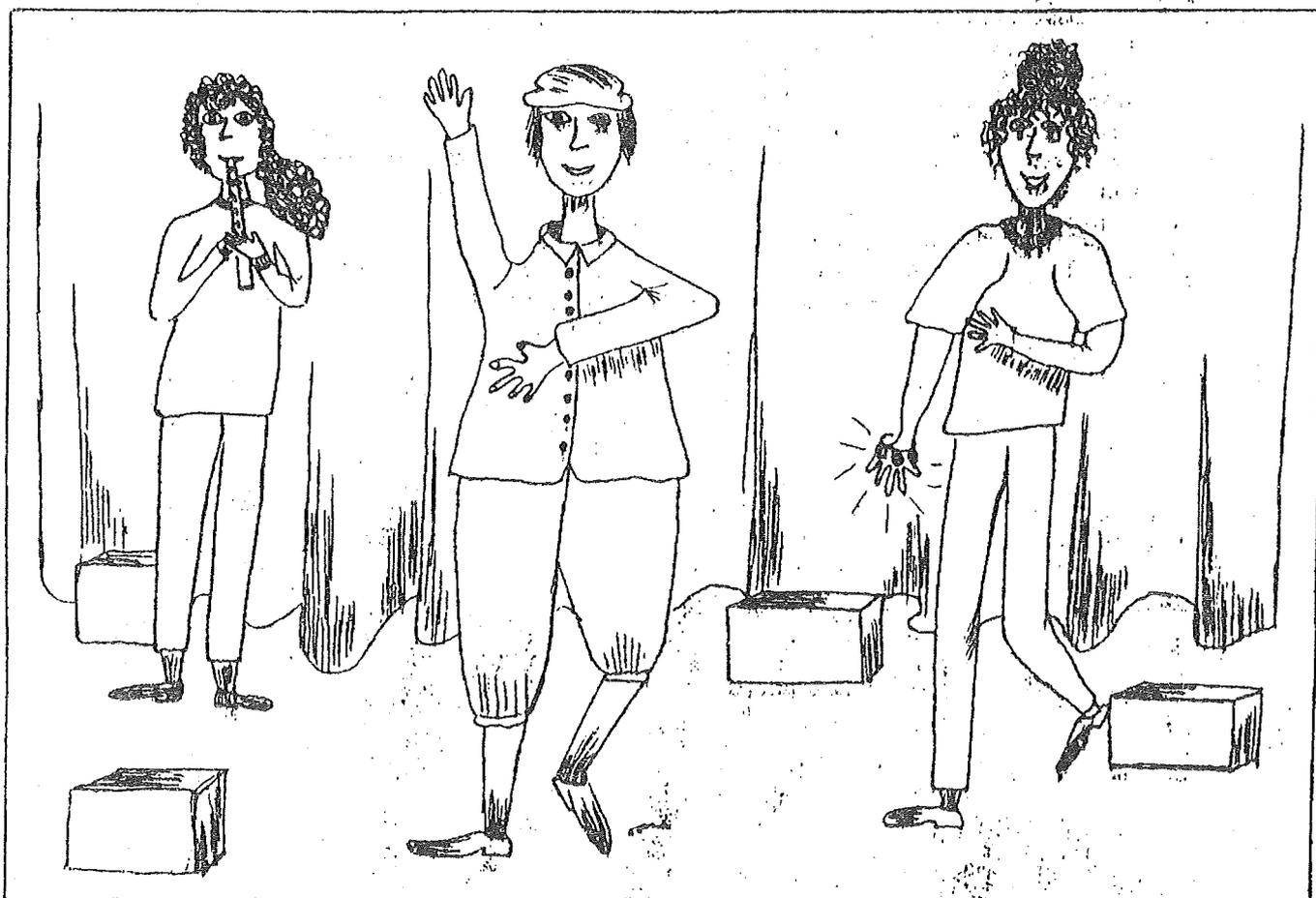
-"Petite fille, j'ai oublié ton nom, mais pas ton visage... C'est peut-être grâce à toi que 31 ans après, en fin de "carrière", je suis avec Benoît, Amar, Aminata, Jérôme, Anne-Laure, Elise, Cindy et Lehdj enfants gais ou tristes, souriants ou grincheux, casse-pieds ou gentils, bruyants ou calmes, comme tous les enfants, différents des autres, différents entre eux, avant tout "hommes" au milieu des "hommes"

un texte d'une jeune-fille trisomique 21;

TRISOMIE 21

Ca veut dire quoi être trisomique 21
 Un nom inventé par les grands
 Ca peut vous faire quoi si j'y suis?
 C'est juste une étiquette
 Ca me plaît bien être trisomique 21
 Ca me fait rien ni en mal, ni en joie,
 Je la porte juste en moi,
 Je m'en fous d'être trisomique 21
 C'est vous que ça dérange le plus
 Mais pourquoi?
 C'est votre peur de ma trisomie 21 qui vous empêche
 de m'approcher
Ne pas avoir d'amis c'est ça le plus triste,

Nathalie Nachtstein, jeune-fille trisomique invitée
 à "La marche du siècle" pour l'émission "Mon enfant
 n'est pas comme les autres" où elle a lu ce texte
 (octobre 1991)



extrait du journal scolaire "LA 5ème2 A LA UNE"; Collège d'Ottmarsheim (68490)

Cet article est paru dans Chantiers Pédagogiques de l'Est.
 Bulletin de l'ICEM de Région Est.

LECTURE en Z.E.P

Deuxième partie de l'intervention faite par Gérard Chauveau, chercheur au C.R.E.S.A.S, lors d'un stage Z.E.P dans le quartier de la Chancellerie à Bourges.

Comment penser des actions lecture impliquant le plus possible tous les acteurs qu'on a l'habitude d'appeler les partenaires de l'école.

Je ne vais pas parler directement de l'enseignement de la lecture : nous sommes dans un stage qui associe enseignants et non enseignants. Je vais évoquer la question de ce que les uns et les autres peuvent faire dans le domaine de la lecture et vous avez déjà des réponses car vous avez mis en place un certain nombre d'actions qui impliquent à la fois l'école et l'extérieur.

Je vais essayer de donner des repères théoriques pour situer les choses et je vais essayer d'illustrer, le plus souvent possible, par des pistes d'actions possibles ou d'actions précises auxquelles j'ai participé soit comme chercheur soit comme évaluateur.

Une vision écologique

Je vais présenter une vision écologique de l'acquisition et de la pratique de la lecture par l'enfant. Je dis lecture pour simplifier : il faudrait dire à chaque fois lecture et écriture.

Vision ou conception écologique : le mot renvoie à une discipline scientifique qui a plus d'un siècle et qui est la science qui étudie le comportement d'un individu en rapport ou en liaison avec son milieu de vie ou son environnement ou avec ses milieux de vie ou ses environnements. C'est une discipline qui s'est d'abord appliquée au monde des sciences naturelles mais on peut appliquer aussi cette perspective au monde humain et au monde de l'éducation.

Il y a une discipline toute jeune qui s'appelle l'écologie de l'éducation qui essaie justement d'étudier comment un enfant par exemple se

développe, s'adapte plus ou moins à l'école, apprend plus ou moins bien en fonction justement des différents lieux de vie qu'il connaît. Cela veut donc dire qu'il faut distinguer et presque opposer cette vision écologique de l'acquisition de la lecture avec la vision traditionnelle que j'appelle "scolaro-centriste", uniquement centrée sur l'école et point !

Et pendant très longtemps, les débats sur l'apprentissage de la lecture devenaient des débats sur les méthodes d'enseignement de la lecture. Le point de vue écologique s'intéresse non pas prioritairement aux techniques, aux procédés, aux méthodes utilisées par les enseignants de la lecture, par exemple les enseignants de C.P, mais il va s'intéresser d'abord à l'enfant lui-même -l'enfant apprenti-lecteur- entre 0 et 6 ans et ensuite lecteur débutant devenant lecteur expérimenté. C'est l'idée générale.

Concrètement, qu'est ce que cela signifie ?

La vision de l'approche écologique de l'apprentissage de la lecture repose sur quatre notions essentielles : la première c'est celle du temps d'apprentissage, le temps d'acquisition, le temps. La deuxième, c'est celle de l'espace ; la troisième de réseau et la quatrième de dynamique.

Le temps

Un enfant, on le sait presque tous maintenant apprend à lire dans différentes périodes. Il y a une période qui précède l'enseignement systématique de la lecture (donc vers 6 ans) : mais avant six ans, un enfant commence à apprendre à lire. Tout le monde sait cela mais on oublie que cette idée est récente. Il y a encore 10-12 ans, dans les structures éducatives qui accueillaient la petite enfance, très peu d'activités étaient centrées autour de l'écrit : on pensait que cela n'était pas de leur âge.

Maintenant on sait que ce qui se passe avant 6 ans comme expérience, comme pratique de la culture écrite est très important d'où la conséquence pratique qui donne à l'école maternelle un rôle considérable à jouer dans le domaine de la prévention de l'illétrisme. On sait que 25% des enfants de C.P sont en difficultés en lecture-écriture : c'est une moyenne nationale.

On sait que les 3/4 des élèves signalés faibles en fin de C.P appartiennent aux classes populaires, notamment au milieu ouvrier. Environ 3% des enfants de milieux favorisés sont signalés en

difficultés de lecture écriture en fin de C.P ; par contre, 1/3 des enfants d'ouvriers le sont en fin de C.P.

Comment expliquer ce genre de disparités importantes selon la catégorie socio-culturelle des enfants ?

Plusieurs explications possibles mais il y en a une au moins qu'il faut prendre en compte, c'est que les enfants arrivent au CP en ayant des acquis en lecture-écriture fort disparates. Si je simplifie, je dirais que certains enfants, notamment nos propres enfants, arrivent au C.P pour terminer leur apprentissage de la lecture alors que d'autres arrivent quasiment vierges et arrivent pour commencer cet apprentissage de la lecture. Donc la question sociale et pédagogique qui se pose pour le niveau préparatoire notamment est une question qui a été complètement sous-estimée par la vieille querelle des méthodes d'enseignement de la lecture, une question qui a été passée de côté pendant des dizaines et des dizaines d'années : c'est comment mettre en place une pédagogie efficace de la lecture au C.P qui prenne en compte des différences énormes, au départ, qui soit capable de tenir compte et d'adapter des réponses aux enfants en fonction de leurs acquis initiaux ? Certains enfants arrivent au C.P en ayant développé beaucoup de pratiques et de savoirs sur le système et la culture de l'écrit et d'autres ne savent rien.

Comment peut-on tenir compte de cela ?

Il y a deux types de réponses.

Premièrement, développer une pédagogie de la lecture avant le C.P, notamment à l'école maternelle et ailleurs. J'insiste sur l'école maternelle tout simplement parce qu'elle accueille à peu près 100% des enfants de 4 à 6ans, donc c'est le lieu premier où on peut agir en ce domaine là.

Deuxièmement : soutenir l'action des instituteurs de C.P pour qu'ils puissent mettre en place une pédagogie de la réussite de la lecture. Si on laisse les instituteurs tout seuls au C.P pour faire face à ce type de problème, c'est qu'on est un peu ou même beaucoup irresponsable.

On parle beaucoup de soutien pour les élèves : moi, je crois qu'il faut développer le soutien aux instituteurs de C.P. Il faut leur apporter des outils, les ressources humaines, techniques...etc..Il ne faut surtout pas les laisser seuls face à ce problème là.

Dans ce sens là, on peut dire que, selon une formule célèbre, la lecture est l'affaire de tous notamment au CP, je dois préciser vraiment l'affaire de tous et pas seulement de l'école. Donc, il paraît important dans une politique Z.E.P qu'on définisse une priorité et notamment mettre le

milleur au C.P, c'est à dire des enseignants qui ont de l'expérience, qui ont été formés..etc.

C'est assez irresponsable, pour ne pas dire plus, de laisser des instituteurs débutants, sans formation, dans ces classes particulièrement délicates et surtout dans les Z.E.P, puisqu'on sait, par d'autres travaux de recherche, que ce sont les enfants de milieux populaires qui sont les plus sensibles à ce que l'on appelle la variable pédagogique ou la variable "maître". Les enfants des catégories favorisées notamment les enfants de cadres supérieurs ou d'instituteurs s'en sortiraient presque tous, quelque soit le maître ou la méthode d'enseignement. Par contre, chez les enfants d'ouvriers, ce que l'on appelle les facteurs pédagogiques, vont jouer un rôle considérable. Il y a des enfants d'ouvriers qui vont réussir dans certaines classes avec certains maîtres et d'autres qui vont échouer en fonction du maître qu'ils ont en face d'eux, de la compétence, de la formation ou de la motivation du maître.

Quand je parle du temps, j'insiste sur ce temps d'acquisition de la lecture qui est entre 0 et 6 ans. Vous avez des enfants qui dès l'âge d'un an sont des apprentis lecteurs.

Anecdote personnelle : quand mon petit fils avait 15 mois, il ne savait pas parler à part de vagues papa ou maman, il ne savait pas marcher, et un jour, il était chez sa grand mère et debout contre un canapé, il a pris un petit livre de littérature enfantine posé sur ce canapé et pour la première fois de sa vie, il a fait cinq pas tout seul sans tomber pour aller porter ce livre à sa grand mère et manifestement bien que ne sachant pas parler, il y avait une demande derrière... Fais quelque chose avec moi autour de ce livre... On peut interpréter : lis moi ce qu'il y a dedans, raconte moi..etc.

On peut donc repérer chez des enfants très jeunes des pratiques précoces de culture écrite. Bien évidemment, vous avez des enfants qui arrivent à 6 ans en école élémentaire et qui n'ont jamais eu ce type d'expérience culturelle là. D'où le rôle considérable que l'école maternelle peut jouer pour lutter contre les inégalités culturelles. Vous avez des enfants qui arrivent au C.P et qui ont déjà derrière eux quatre années de formation informelle, d'expériences, de pratiques de la chose écrite. et d'autres qui sont presque au point zéro.

Aujourd'hui, quand on parle d'illétrisme, quand on parle de développer dans les programmes D.S.U des actions de lutte contre l'illétrisme, j'ai envie de dire priorité aux actions menées à et avec l'école maternelle. Ce qui veut dire, entre autres, que les moyens Education Nationale doivent être renforcés pour permettre ce genre

d'actions et que des moyens extérieurs Education Nationale doivent être donnés aussi à des institutrices d'école maternelle pour développer ce genre d'actions. Pas forcément seules mais elles en seront le cœur, le centre et le pivot.

Le temps scolaire

Le deuxième temps de l'acquisition de la lecture, je vais juste l'évoquer, c'est le temps d'acquisition strictement scolaire : c'est à dire ce qu'un enfant apprend dans le domaine de la chose écrite à l'intérieur de l'école et pendant les heures d'enseignement de l'école. Donc de 6 à 16 ans.

Le temps d'acquisition numéro 3 : c'est ce qu'un enfant continue à apprendre dans le domaine de la lecture, ce qu'il perfectionne, ce qu'il pratique après l'école. Vous avez des enfants qui, le soir, après 16h30, continuent dans le temps de péri-scolaire, souvent la tranche 16h30-19h, à faire beaucoup de choses autour de l'écrit. Ils rentrent à la maison, ils lisent ou relisent leur page de lecture, ils exercent certains savoirs faire qu'ils ont commencé à mettre en place en classe, ils vont compléter ou prolonger leur lecture par d'autres, des lectures plus personnelles, plus familiales parce qu'ils ont à la maison, un coin bibliothèque, ils ont des magazines, des documents, etc.. et ils vont exercer leur savoir écrire, copier des mots, inventer de petites histoires, faire un dessin et ensuite écrire la légende du dessin, et en plus de cela, ils ont des ressources humaines chez eux qui leur permettent de faire tout cela. Ils ont quelqu'un qui les aide à lire, qui leur lit une histoire, qui les aide à corriger leurs fautes en écrivant, qui les conseille, qui les guide...

Je voudrais citer une observation que nous avons faite à ce propos dans une école de la banlieue parisienne. Nous avons observé, avec l'autorisation des parents, mais sans leur dire quel était le motif réel de notre observation, les activités autour de la lecture-écriture chez ces enfants.

Certains enfants de C.P consacraient une heure par jour à des activités autour de l'écrit à la maison. Soit des activités personnelles soit avec des adultes. D'autres enfants de la même école avaient 0 minute, c'est à dire rien, aucune activité sur l'écrit à la maison. Donc quand vous multipliez cela par les environ 180 jours d'école de l'année, vous voyez les différences que cela fait au bout d'une année et si vous multipliez par les 365 jours d'une année...

Ce qui se passe dans ce temps là, joue un rôle considérable dans les progrès, dans la maîtrise et la pratique de la lecture chez l'enfant. On ne peut

pas simplement s'intéresser à une pédagogie de la lecture pour la réussite de tous simplement entre les quatre murs de l'école. Il faut aussi mettre en place des activités d'accompagnement dans le cadre péri-scolaire. On restera toujours relativement inefficace tant qu'on ne parviendra pas à donner plus aux enfants qu'on peut appeler défavorisés objectivement dans le domaine de la pratique de la culture écrite, si on ne répond pas aux besoins de ces enfants là et si on ne s'attaque pas aussi à cette source d'inégalité là.

Les inégalités dans le domaine de la maîtrise de l'écrit se jouent aussi chaque soir, pendant les jours de congés, pendant les vacances, le week end, dans les pratiques extra scolaires que les enfants ont ou n'ont pas.

Première direction de travail : sensibiliser davantage les parents aux gestes qu'ils peuvent mettre en place et aux activités qu'ils peuvent développer à la maison à propos de l'écrit. Vous avez un certain nombre de parents qui ont des compétences techniques mais ils ne se rendent pas compte de l'importance de ces moments d'activités sur l'écrit qui ont lieu en dehors de l'école. Des parents qui fonctionnent selon la logique "scolaro-centriste" : ils croient que c'est l'affaire de l'école. Donc, un travail d'information et de sensibilisation est important pour leur montrer que eux aussi, peuvent faire des choses à la maison sur la lecture. Beaucoup de parents sont capables de le faire à condition qu'ils en soient informés.

Deuxième direction de travail : développer des activités péri-scolaires autour de l'écrit. Mais dans certains cas se développent beaucoup d'équipements style centre de loisirs, où l'on ne propose que des activités ludiques et très peu d'activités intellectuelles ou culturelles. Par exemple, la culture écrite y est souvent absente. Le soir, dans les activités péri-scolaires, il faut aussi faire une place importante à la lecture. Tous les centres de loisirs accueillant de jeunes enfants devraient être équipés de bibliothèques, avoir des animateurs qui proposent aussi comme activités de loisirs des activités autour du livre ou d'autres supports écrits.

Je pourrais citer le quatrième temps d'acquisition de la lecture qui nous concerne moins car il y a ici surtout des personnes qui interviennent avec de jeunes enfants : c'est le temps où un individu continue à apprendre à lire une fois sorti du système scolaire et notamment après cette période d'enseignement obligatoire entre 6 et 16 ans. Nous nous perfectionnons après dans la méthode lecture-écriture.

On peut faire appel aussi à la formation adulte, organismes spécialisés, qui mettent en place des perfectionnements, pour de jeunes adultes. Cela va de l'alphabétisation aux lectures rapides. Je dis cela car si on doit réfléchir dans une Z.E.P à ce que l'on peut faire dans le domaine de la lecture, il ne faut pas oublier ce type de public. Tous les jeunes, par exemple, qui sont sortis du collège à 16 ans, que peut-on mettre en place dans le quartier pour qu'ils continuent à pratiquer la lecture ? Vous savez très bien qu'il y a de jeunes qui, une fois sortis de l'école ne mettent plus jamais le nez dans un bouquin. Ce temps numéro quatre est donc le temps d'apprentissage post scolaire

Il faut que je précise autre chose : quand on parle de temps, il y en a deux sortes. Là, je parle du temps d'acquisition dans son premier sens, c'est à dire le temps dans la notion de durée, une succession de périodes. Mais le temps, on peut le prendre dans un autre sens, je vous le fais remarquer car récemment à Bourges il y a eu des débats sur ce problème du temps de l'enfant (NDC: et des rythmes scolaires). Le temps, c'est aussi une densité, une richesse, on parle de temps fort et de temps mort, il y a du temps bien rempli et du temps mal rempli. Et là, c'est important de réfléchir au temps dans ce sens là. Concrètement cela veut dire quoi appliqué à l'enseignement ? C'est que quand on parle d'aménager le temps de l'enfant dans sa journée ou à l'école, on oublie parfois que l'une des causes de fatigue des enfants n'est pas que leur temps est trop rempli mais peut-être qu'il est mal rempli ou pas assez, ou plus exactement que les enfants sont victimes à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école de l'éparpillement du temps. Ils sont victimes de beaucoup de temps morts.

Quand je fais des observations dans les écoles, je suis frappé par la quantité de temps morts.

Un exemple : dans une Z.E.P où j'ai travaillé pendant deux ans dans la banlieue parisienne, j'ai observé une action B.C.D avec des enfants du cycle II (C.P et CE1). Voilà une action programmée officiellement par des professionnels, des instituteurs pour une durée de 3/4 d'heure. En réalité, en observant le comportement des enfants pendant cette séquence, j'ai constaté qu'au maximum, ces enfants avaient eu cinq minutes d'activité réelle sur l'écrit (sur une séquence de 3/4 h). Et certains d'entre eux avaient réussi le tour de force, dans une séquence appelée lecture, de consacrer zéro minute à des activités sur de l'écrit. Entre le temps des déplacements dans les couloirs, de l'installation, le rétablissement du calme, l'introduction de la séquence par l'instituteur, la

mise en situation des enfants, il ne reste plus beaucoup de temps pour effectuer un travail sur la lecture même. Lutter contre les temps morts est une priorité. Ceci est valable pour le soutien ou pour les GAPP, donner une heure ou une demi-heure de soutien ou de rééducation à un enfant, ce n'est peut-être pas la méthode la plus efficace. Une méthode plus efficace pourrait peut être consister à proposer à l'enfant des sortes de stages intensifs de 15 jours, 3 semaines ou un mois où l'on remplit au maximum le temps pour diversifier les activités sur l'écrit, pour les multiplier, pour les concentrer pendant un temps donné.

Concrètement, ça débouche sur l'idée par exemple, d'organiser des stages pendant une semaine à la bibliothèque ou à la médiathèque, travail de partenariat bien sûr obligatoire. L'autre réponse possible réside dans les classes lecture-écriture.

Là, le principe est le même : on transporte les enfants dans un lieu nouveau et, pendant un temps donné, ils font de manière intensive toutes sortes d'activités sur l'écrit ; ils font cela avec des adultes différents.

L'espace

Notion d'espace: un enfant n'apprend pas à lire et à écrire dans le seul lieu qu'est l'école. Il faut constater que certains enfants (notamment ceux qui réussissent bien) sont des enfants qui peuvent fréquenter une association culturelle de quartier où ils ont des activités autour de la lecture-écriture. Je prends un exemple : il existe des associations de mamies conteuses ou liseuses. Vous avez des enfants qui ont donc trois sortes de lieux de lecture : l'école, la famille et les lieux péri-scolaires et d'autres enfants qui n'ont que l'école.

Donc, il y a là une source d'inégalité sur le plan purement quantitatif.

Comment mettre en place des actions dans un quartier ? Quand je parle d'espace, ce n'est pas seulement l'ensemble ou l'addition des lieux de lecture. Ce qui est important aussi, c'est l'ensemble des passages qu'il y a d'un lieu à l'autre. Comment se fait le passage d'un lieu à l'autre ?

Travailler les passages d'un lieu à l'autre est une notion très importante. Notamment le passage entre l'école et la maison. L'efficacité pédagogique n'existe que si l'on obtient l'adhésion et la participation des parents - pas forcément participation active mais participation passive, c'est à dire qu'ils acceptent, qu'ils reconnaissent

comme bien fondé les façons de faire et les procédés utilisés par les maîtres notamment de C.P. Il ne suffit pas de multiplier les interventions, de mettre beaucoup d'intervenants dans un quartier s'il n'y a pas de cohérence, de convergence, d'accord entre les différents intervenants. On ne risque pas de produire forcément des choses négatives mais pas grand chose de positif. L'important, c'est de travailler les passages entre les uns et les autres. Cela n'est pas évident car on a chacun nos propres habitudes, chacun ses propres critiques à faire sur les autres, on peut faire un lot de reproches au milieu enseignant, de même qu'on peut faire un paquet de reproches aux travailleurs sociaux, aux centres sociaux etc..

Tant qu'on n'arrive pas à surmonter ces divergences et ces conflits, il sera difficile de mettre en place des actions positives, et cela s'explique par une raison que nous avons repérée en faisant un travail presque ethnographique effectué dans les Z.E.P. Les enfants sont très sensibles, surtout ceux d'écoles élémentaires, à la qualité des rapports qu'il y a entre les différents lieux ou les différentes structures du quartier. Ils sentent quand il y a cohérence ou au contraire quand il y a des incohérences entre les actions des uns et les actions des autres. Tant que l'enfant a l'impression que tout est éclaté, que tout est comme une glace brisée en morceaux, il ne peut pas se construire et se développer dans les meilleures conditions. Donc, reconstituer, recoller les morceaux, ou articuler les actions des uns et des autres dans un même quartier paraît donc un axe de travail tout à fait important.

Le réseau

Troisième notion : c'est la notion de réseau. un enfant n'apprend pas tout seul. Il ne suffit pas de mettre un enfant face à un système de fiches (enfant de 5 à 7 ans, lecteurs débutants voire grands débutants) au milieu d'une bibliothèque. Il ne suffit pas de le mettre dans un "bain d'écrit", il ne suffit pas de le mettre face à des fiches, même des fiches bien faites, ou devant un ordinateur : ces enfants apprentis lecteurs ont aussi besoin de partenaires de lecture écrite. La qualité d'une B.C.D ne tient pas seulement à la qualité physique du local ou des livres qui sont sur les étagères : elle tient surtout aux ressources humaines qui sont et qui animent les B.C.D. L'enfant commence à apprendre à lire toujours dans une relation avec quelqu'un qui sait lire et écrire et généralement, un adulte ; cela peut être aussi un enfant plus âgé que lui. Trop souvent, on a tendance à proposer à des enfants faibles des activités sur l'écrit (soit lecture soit écriture) sans le guidage ou l'intervention de l'adulte. C'est très

important que l'adulte puisse être là pour faire l'activité avec l'enfant.

De quel type de partenaire un enfant a besoin pour devenir lecteur ?

Premièrement, de supporters, de personnes qui l'encouragent, qui le stimulent, qui s'émerveillent de ses progrès etc...c'est quelque chose qui manque parfois. Quand on regarde de près des séquences de lecture à l'école ou à la maison, on a l'impression que la dimension supporter est parfois absente. Un enfant a besoin d'être valorisé dans cette entrée dans l'écrit et dans cette maîtrise progressive dans l'écrit. Il a besoin de supporters. Vous avez des enfants qui sont l'objet uniquement de réactions négatives de leur entourage, soit à l'école soit à la maison. On ne leur fait remarquer que leurs erreurs ou leurs insuffisances.

Deuxième type d'interaction : l'enfant a besoin d'un tuteur, de personnes qui le guident, avant de savoir lire tout seul une histoire, il a besoin de la lire avec quelqu'un d'autre. Le jeune enfant quand il est avec sa grand mère ou autre ne développe pas simplement des réactions émotionnelles ou affectives : c'est un texte qui lui fait plaisir. Il développe aussi des acquis sur le système écrit lui-même, il repère, il n'est pas inactif.

L'enfant va donc acquérir la lecture autonome s'il a d'abord vécu de nombreuses fois des lectures partagées. C'est très difficile de faire ce style de travail dans une classe où il y a 25 ou 28 élèves en C.P ou 30 en maternelle. C'est très difficile mais cela veut dire que, si on est d'accord pour dire que ce genre d'action est très importante, il faut essayer de rechercher des aides, des moments où il serait possible d'avoir des tuteurs. Cela peut être des élèves du CM2, des élèves du collège, des éducateurs ou animateurs de quartier, des membres d'associations.

Un enfant pour apprendre à lire et écrire a besoin de modèles, c'est à dire de personnes à qui il s'identifie, de personnes qui vont lui servir de référents dans ce domaine. S'il n'a pas de modèle de "lecteur" à la maison, c'est à l'école de lui proposer. Les enseignants doivent être des maîtres de lecture. Ils doivent être des personnes qui vont servir de référent à l'enfant. Cela veut dire que l'enseignant lise au moins de temps en temps et qu'il montre à l'enfant et discute avec lui de l'intérêt qu'il trouve à ces lectures. Visiter une bibliothèque avec des petits de maternelle ou C.P, c'est bien mais on a tendance à les cantonner dans la section littérature enfantine. Je crois qu'il faut aussi leur montrer ce qui se passe dans la section des adultes. C'est important pour se former comme lecteur de trouver des modèles auxquels on va s'identifier dans ce domaine là.

L'art de la pédagogie de la lecture, c'est peut être

que les meilleurs enseignants dans ce domaine sont ceux qui sont capables de communiquer leur passion ou leur amour de la lecture à leurs élèves.

Un dernier point : un enfant pour devenir lecteur a besoin de pairs : c'est le travail d'équipe. Il apprend à lire et écrire grâce au travail d'équipe. Pour être un producteur autonome, il a besoin de résoudre les problèmes à plusieurs.

La dynamique

La dimension dynamique : c'est l'idée qu'un enfant n'a pas un rythme d'apprentissage donné une fois pour toutes. Vous avez tout un discours qui revient très fort qui consiste à dire : il faut respecter le rythme d'apprentissage propre à chaque enfant. Le rythme, c'est qu'un enfant n'a pas un rythme propre d'apprentissage : on peut jouer à tout moment sur le rythme, sur la vitesse, sur les progrès d'acquisition des enfants. ce que j'appelle la dynamique individuelle de l'enfant c'est en fait le produit de la dynamique qu'il y a autour de cet enfant. Vous avez des enfants qui sont l'objet d'attentes uniquement négatives de leur entourage. On dit c'est un bon à rien, c'est la famille Untel.. c'est donc un enfant qui, avant qu'il ait agi, fait l'objet d'attentes négatives à la maison ou à l'école. Les études qui ont été faites ont montré que si un enfant était l'objet d'attentes positives de la part de son entourage, à la maison ou à l'école, il a tendance à effectivement progresser plus vite que si on avait fait un pronostic défavorable. Voilà donc un exemple de la dynamique : l'enfant est aussi le résultat du pronostic et du diagnostic qu'on fait sur lui.

Le mot dynamique a aussi un autre sens, si vous avez un enfant qui se situe dans un environnement où il n'y a pas de politique de la lecture, de dynamique de lecture, cet enfant a moins de chances, au moins statistiquement, de s'investir dans la lecture que si, au contraire, il est dans un environnement très stimulant.

Concrètement, c'est mettre en place dans les projets d'école des projets lecture qui engagent ou concernent l'ensemble des enseignants, des enfants et d'autres acteurs extérieurs à l'école (parents, associations, etc..)

Si on élargit encore cette notion de dynamique, non pas seulement au niveau d'un établissement mais à l'ensemble du territoire qu'on appelle Z.E.P ou quartier D.S.Q, c'est la même chose. on va élargir le cercle de la dynamique. Il y a une dynamique au niveau de la famille, une au niveau de la classe, une au niveau de l'établissement, une au niveau de tout l'espace de vie de l'enfant qu'on appelle son quartier.

Avez vous pensé, avant
votre départ en vacances, à
vous réabonner à
CHANTIERS ?

Si non, envoyez vite un
chèque de 120 f à l'ordre de
AEMTES à:

Didier MUJICA
18 rue Ferrée
18000 BOURGES

-L'assemblée générale de l'I.C.E.M. a eu lieu les 14 et 15 Mars 1992 à Vaux-en-Verin (Rhône)

-L'I.C.E.M. participe à un colloque "LECTURE" le 20 Mai 1992 à Paris avec l'A.F.L., le C.L.I.M.O.P.E. et les autres mouvements pédagogiques. La plaquette lecture élaborée conjointement en 1983 sera rééditée

-Une rencontre "FORMATION MATHS" aura lieu les 10-11-12 Juillet 1992 dans le Morbihan (voir conditions d'inscription dans Coopération Pédagogique 52)

-Le NOUVEL EDUCATEUR va changer de présentation.

-Des JE sont programmées pour les vacances de printemps des zones A et B soit dans la période du 26 Avril au 2 Mai, sur temps scolaire pour la zone C.L.I.C.E.M. négociera des autorisations d'absence pour les enseignants de cette zone.

-ACTI : La possibilité de communication télématique sur ACTI va disparaître en juin. Une commission travaille à la recherche d'un nouveau serveur. Espérons que ce ne sera pas trop long.

-Réunion du C.N.R.S. (Comité National des Responsables de Secteurs)
Le C.N.R.S. s'est réuni à Cannes les 10 et 11 Avril 1992. Un projet de travail en commun dans l'I.C.E.M. a été élaboré.

.thème choisi : la coopération

.but : production de documents (dossiers, fiches etc...) sur ce thème, documents qui seraient la parole du mouvement en 1992-1993

.méthodologie :

-repartir de tout ce qui a été fait dans le mouvement sur ce thème: en faire le recensement,; un premier tri sera fait au cours du stage de formation des cadres de l'I.C.E.M. (stage de juin à Béziers)

-travail dans les secteurs, les départements au cours de l'année 1992-1993 réactualisant ce thème par ce qui se fait actuellement dans les classes.

-présentation de tout cela au congrès de Pau (août 1993)

.La commission Enseignement Spécialisé s'est associée à ce travail Elle envisage la production d'un dossier élaboré au cours du stage-rencontre qui aura lieu soit fin août-début septembre soit pendant les vacances de la Toussaint (sondage en cours)

-Editions de l'I.C.E.M. :

.Actes des Salons de Nantes 90 et 91 : REUSSIR PAR L'ECOLE; COMMENT?
(90 F Franco de Port)

.Actes du colloque Illettrisme de Paris:

ENTREES EN LECTURE, ECHEC A L'ILLETTRISME (46 F Franco de Port)

Commander à ICEM 18 rue Sarrazin 44000 NANTES (chèques à l'ordre de l'ICEM)

REPertoire DES ECRITS

23.

Année 1991-92

1- LECTURE :

Genèse et lecture. Conf. d'A. Jacquard. C.R. de Jean MERIC. N° 187/188-p 13
En milieu rural, un concours de lecture. Janine Charron. N° 192 p 16

2- ORGANISATION de la CLASSE - DECLOISONNEMENT.

3- MATHEMATIQUES.

Situation mathématiques brève. Michel FEVRE N° 189 p 25
Une grille d'évaluation en cycle 2. Collectif. N° 191 p 15

4- FRANCAIS - EXPRESSIONS ECRITES et ORALES .

Le texte libre dans ma classe . Monique LEYDER N° 184 p 16
Ecrire à l'école élémentaire . Maryvonne CHARLES N° 187/188 p 35
Expression et communication en C.de Perf Christian SOBAC N° 193 p 5

5- VIE COOPERATIVE - AUTOGESTION - CONFLITS - EQUIPE PEDAGOGIQUE.

Evaluation: dans une classe de CM1. A.PITTION-ROSSILLON N° 184 p 22

Pratiques éducatives favorisant
la construction du jeune enfant:

-Introduction. J. CHARRON. N° 185/186 p 6
-Classe Coopérative en maternelle. A.SOULAS. p
-Compensation culturelle et éducation. L. GUIBERT. p 15
-Comment grandir en 45 mn. M. ALBERT. p 18

Evaluation. Serge JAQUET N° 185/186 p 23
Société violente/Ecole violente. Luis GOUCHA N° 185/186 p 30
Utilisation d'un outil d'évaluation. P.ROBO et R.BLANCAS N° 187/188 p 3
De SES en SEGPA. J.P. MAURICE N° 187/188 p 9
Vie coopérative, apprentissages. M. DELCOS. N° 187/188 p 23
Interdisciplinarité en L.P. F. ALAMARTINE. N° 187/188 p 31
Evaluation: synthèse de réflexion. D. MUJICA. N° 191 p 3
Quand la classe devient invivable. D. MUJICA. N° 191 p 19
Said l'enfant fugueur. Débat. C.R. D.MUJICA N° 194/195 p 7
Sanction ou repression. Guy Goujon N° 194/195 p 10
Visite à CLAIR-JOIE. IMP. C/R D.MUJICA. N° 193 p 19

6- EDUCATION PROFESSIONNELLE :

Une expérience interdisciplinaire en LP. F. ALAMARTINE. N° 187/188 p 31

7- ENFANTS de MIGRANTS- ENFANTS du VOYAGE - IMMIGRATION.

Etrangers, immigrés. Chiffres. P. ROBO N° 187/188 p 29
Le racisme: 12 questions, 12 réponses. Comité A.R. 94 N° 190 p 7

8- CREATION MANUELLE et TECHNIQUE :

9- EXPRESSION CORPORELLE et DRAMATIQUE :

10- OUTILS et TECHNIQUES d'EXPRESSION :11- CORRESPONDANCES :

Correspondance.	Michel FEVRE	N° 190	p 21
-----------------	--------------	--------	------

12- AUTRES EXPRESSIONS- MUSIQUE-ARTS PLASTIQUES...

L'expression libre artistique.	Janine POILLOT	N° 189	p 6
--------------------------------	----------------	--------	-----

13- REMISE EN CAUSE AIS; RASed ; ZEP.

Quel enseignement spécial pour demain.	Serge JAQUET	N° 184	p 4
L'AIS et ses contradictions.	S. JAQUET-M. ALBERT	N° 184	p 6
Structures AIS-Lois d'orientation.	C/R P. ROBO	N° 185/186	p 27
Les CLIS.	M FEVRE	N° 187/188	p 22
Enfance maltraitée. N° VERT .	M LOICHOT	N° 187/188	p 41
Commission CHANTIERS en Dordogne.	Collectif.	N° 187/188	p 43
En classe d'adaptation.	Michel JOUEN	N° 189	p 3
Transformations de l'AIS	Christian RIEUSSEC	N° 190	p 15
Transformations AIS et orientations.	Michel FEVRE	N° 190	p 19
ZONES Prioritaires. Conf. de G. Chauveau.	G. CHAUVEAU.	N° 193	p 8
Zones prioritaires. Suites.		N° 194/195	p 16
Classe d'intégration scolaire: avec des enfants trisomiques.	Hélène ROUSSEY	N° 194/195	p 13

14- PRESSE , JOURNAUX SCOLAIRES .15- VIE ECONOMIQUE:16- FORMATION - PSYCHOPEDAGOGIE :

Pédagogie Freinet - Pédagogie populaire.	Monique MERIC	N° 184	p 10
Freinet est-il encore d'actualité ?	Pierre YVIN	N° 189	p 21
Pour une réhabilitation de l'échec.	Jany GIBERT	N° 192	p 3
Réaction à l'article de J. GIBERT.	Jean MERIC	N° 192	p 14

17- INSPECTION -18- ENTRAIDE PRATIQUE :19- VIE en ETABLISSEMENT :20- AUDIO - VISUEL :21- NOTES de LECTURE :

"Ces enfants qui n'apprennent pas ..."	P. GENESTE	N° 184	p 19
Face au racisme , de PA Taguieff	Anne TARQUI	N° 185/186	p 29
Gribouillages/dessins d'enfants. Gardner	Michel ALBERT	N° 187/188	p 27
Les mots, ça craint. A Vergne Pudio.	P. GENESTE	N° 187/188	p 45
Une vie de Freud. Peter Gay.	A.M. DJEGHMOUM	N° 192	p 23

22- DECOUVERTE DU MILIEU. EVEIL - VOYAGE - CLASSES TRANSPLANTEES.

23-ECHOS de la COMMISSION.

La commission au Congrès de l'ICEM
à Villeneuve d'Ascq.

M.FEVRE

N° 184

p 3

et des infos régulières sur Chantiers, la vie des circuits, les stages etc...
dans chaque numéro.

24- DIVERS.

Droits des enfants-règlements scolaires	J. P. BOYER	N° 187/188	p 8
Conférence sur le désir d'apprendre.	J. CHARRON	N° 189	p 19
Pour 1 démarche scientifique heuristique	S. JAQUET	N° 189	p 24
Pour être à l'écoute de nos enfants.	C/R de J. CHARRON	N° 191	p 25
Associations contre racisme: adresses.	C. A. 94	N° 192	p 22
Education et Libération: appel.		N° 192	p 26
Droits des enfants; anecdotes.	M. FEVRE	N° 194/195	p 3
Familles maliennes à Vincennes.	C/R M. FEVRE	N° 194/195	p 4

Le répertoire des Ecrits a été préparé par Serge JAQUET.

■ Construire des jouets en bois

Objet: Pour permettre à l'enfant à travers le contact avec des matériaux essentiels (bois, peinture, métal,...) de mener à bien la construction d'un modèle réduit.

L'auteur: Joël Cosson est éducateur spécialisé en IMP. Il anime un atelier d'initiation manuelle destiné à des enfants entre 11 et 15 ans.

Le public: Tout enfant entre 8 et 14 ans quelles que soient ses aptitudes et connaissances manuelles.

Le document: Trois fascicules concrets format A4 d'une trentaine de pages chacun comportant photos et dessins et comprenant: les outils nécessaires à cette fabrication, les matériaux et fournitures, le déroulement du travail, la fabrication, la décoration.

Chaque document est autonome et présente un jouet différent: la voiture de course et le tracteur sont disponibles, le voilier est en préparation. Chacun est directement accessible à l'enfant indépendamment de son niveau scolaire.

L'intérêt: L'idée de base est de donner ou redonner l'envie et le goût de lire à l'enfant par l'intermédiaire du document. En effet, pour réussir à réaliser l'objet, il devra comprendre et intégrer les consignes. Cette accession à l'autonomie (l'enfant peut s'en sortir seul ou presque) permet une prise de confiance en soi et une valorisation de ses capacités manuelles.

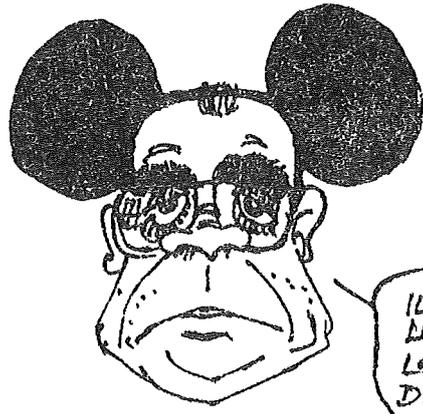
Le prix: 45 F le document + 10 F de port

Contact: Joël COSSON
Montorgueil
85170 LE POIRE/VIE
51.31.37.11 (après 18h)

26. Eurobételand

LE PARC DU 1^{er} EMPLOI DES JEUNES !

25. REINE!

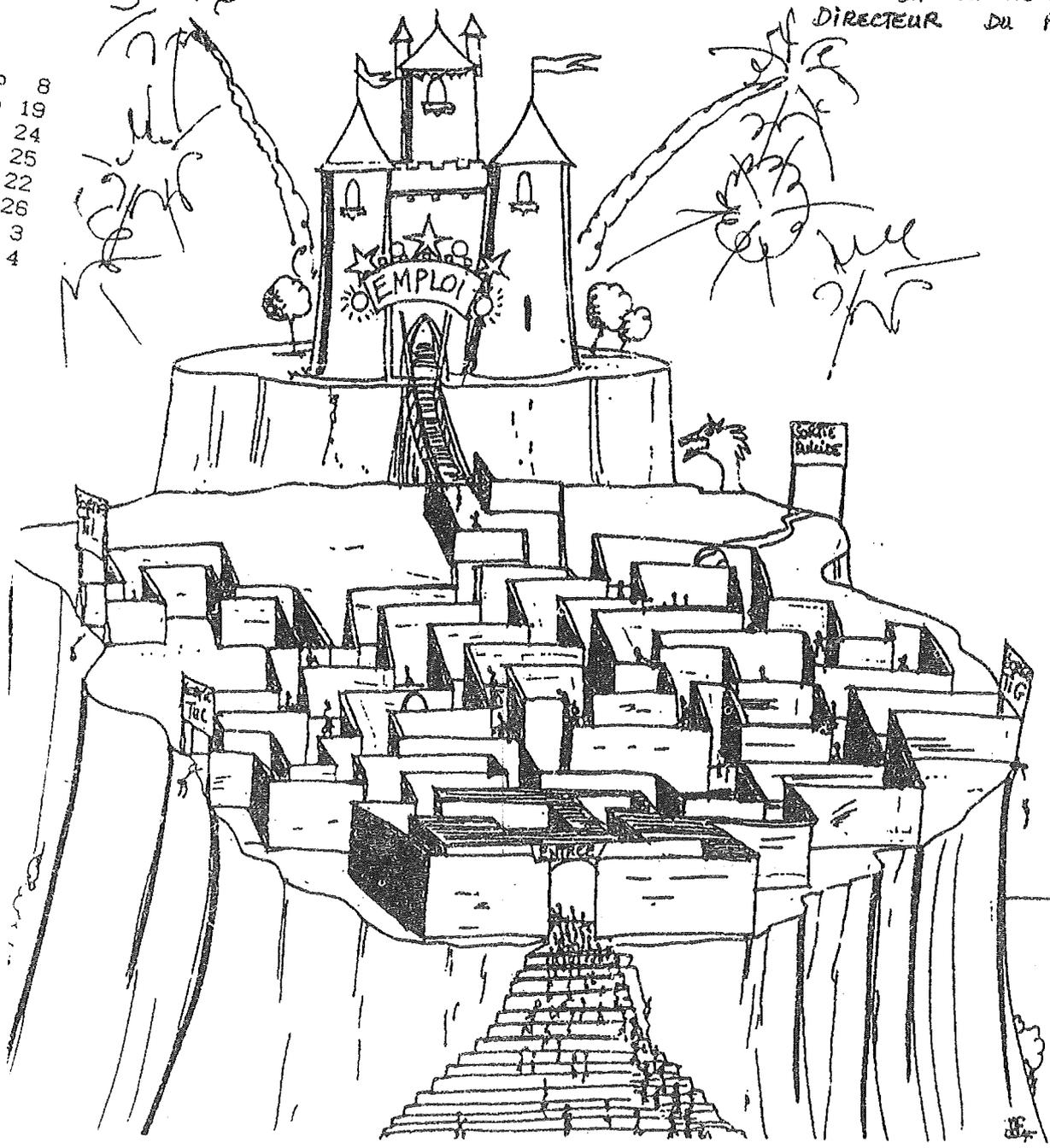


IL FAUT PRÉSERVER LE CÔTÉ LUDIQUE QUI PRÉSIDE CHEZ LES JEUNES A LA RECHERCHE DU PREMIER EMPLOI

NOUS DIT M. PIERRE B. DIRECTEUR DU PARC.

P 3
etc...

P 8
P 19
P 24
P 25
P 22
P 26
3
4



**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
23	Moins d'écrits vains,..	30 F	9 F
24	Evaluations Outils	40 F	16 F

Réductions pour achat en nombre
(cf ci dessous).
Pour T.O.M et Etranger : complément de port
à reception.

SOUTIENS A L'ASSOCIATION ET A SON BULLETIN. Merci.....

Facture en 3 ex. (+5 F).....

Réduction pour achat en nombre :
3 ou 4 dossiers Réduction de 10F
5 ou 6 dossiers Réduction de 25F
7 ou 8 dossiers Réduction de 50F
9 dossiers ou plus.. franco de port

NET
A
PAYER

A SERVIR A (nom et adresse précise)

PAIEMENT
à l'ordre de
A.E.M.T.E.S
CCP 915.85
LILLE

Bulletin à
renvoyer à
Jean MERIC
10 rue de LYON
33700 MERIGNAC

ASSOCIATION ECOLE MODERNE DES TRAVAILLEURS DE L'ENSEIGNEMENT SPECIAL

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

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

CHANTIERS

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

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

Pour tout contact :

Janine CHARRON
27, rue du Collège
72200 LA FLECHE

Articles pour chantiers :

Michel LOICHOT
31, rue du Château
77100 NANTEUIL LES MEAUX

Directeur de la Publication: D. VILLEDASSE - 35 rue Neuve - 69200 TOURCOING
Commission Paritaire des Papiers et Agences de Presse n° 50000
Imprimerie Spéciale: Ecole Célestin Freinet - IMP Clair Jolie -

69070 - LAMURE S/ AZERGUES