

lu

CHANTIERS

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



ALBERT

No 203 - 204
Avril - Mai 1993

2

SOMMAIRE

Enfants en difficultés.....Patrick ROBO.....P 3

La Commission reçue au Ministère de
l'Education Nationale...Michel FEVRE.....P 4

A propos de l'intervention de
A. LEGRAND, Directeur des Ecoles à
Suresnes (14/12/1992).....Michel ALBERT.....P 5

Evaluation et aide aux enfants en
difficultés.....Patrick ROBO
Raymond BLANCAS....P 8

Education et migrations
internationales.....Revue Population
et sociétés.....P 11

↗ Piaget et les problèmes de
l'enseignement.....Philippe GENESTE...P 12

ACCES : Partageons nos idées Revue ACCES.....P 16

Note de lecture :
Les troubles du développement cognitif
de Maurice BERGER.....Michel ALBERT.....P 17

A NOS LECTEURS :

Les membres de la Commission Enseignement Spécialisé de l'I.C.E.M. réfléchissent, et Chantiers s'en est fait dernièrement l'écho dans plusieurs contributions, à la mise en place d'une nouvelle structure de travail qui tienne plus compte des changements, voire des mutations actuels dans l'organisation de l'Enseignement spécialisé. La Commission organisera une rencontre pendant le CONGRES DE PAU, destinée à discuter et à décider la mise en place de cette nouvelle structure.

VOS OPINIONS, AVIS, IDEES, CONTRIBUTIONS AU DEBAT EN COURS SONT LES BIENVENUS.

Faites-les parvenir a la Rédaction.

Merci d'avance

Michel LOICHOT

L'inquiétude règne dans les écoles devant les transformations actuelles des structures A.I.S. (Adaptation et Intégration Scolaires) : Inquiétude des enseignants des classes ordinaires qui se demandent ce qu'ils vont faire d'une part avec les enfants en difficultés qui ne seront plus orientés en Classes de Perfectionnement et d'autre part avec les enfants handicapés qu'il faudra de plus en plus intégrer dans les écoles par le biais des C.L.I.S. (Classes d'Intégration Scolaire).

La Nouvelle Politique pour l'Ecole propose un changement total de l'A.I.S., qui est en accord avec la philosophie de la Pédagogie Freinet. En effet, de la prise en charge des élèves "différents" par l'Enseignement Spécialisé avec ses structures devenaient de véritables ghettos), l'Ecole s'oriente vers une prise en charge collective des enfants en difficultés et donc des difficultés des enfants.

Il n'est plus question de mettre à l'écart et ainsi de "marquer négativement" ces enfants, mais de les prendre en compte tels qu'ils sont et de gérer leurs difficultés au sein de la communauté éducative.

Cela ne se fera pas simplement par un décret aussi philanthrope et généreux soit-il.

Un minimum de conditions est indispensable pour que réussisse cette mutation profonde :

♦ Les difficultés des enfants doivent être qualifiées et non seulement quantifiées, et ce par des évaluations sérieuses qui permettront de les objectiver.

♦ Le traitement des difficultés doit s'accompagner de leur prévention dès l'école maternelle.

♦ Tous les partenaires de l'école ont à travailler ensemble en ce sens, et l'Education Nationale doit fournir les moyens aux

enseignants pour ce faire : information, formation, temps de concertation avec les partenaires.

♦ Les R.A.S.E.D. (Réseaux d'Aides Spécialisées pour Enfants en Difficulté) doivent être plus nombreux et complets, intervenant sur des secteurs scolaires réduits.

♦ Les effectifs des classes doivent être adaptés aux nombre d'enfants en difficultés ou handicapés accueillis avec toujours un effectif inférieur à 25...

Cette liste pourrait s'allonger de considérations théoriques. Mais en attendant que faire POUR et AVEC les enfants éprouvant des difficultés, que l'on retrouve dans toute classe "normale" et pour lesquels on souhaite mettre en oeuvre une stratégie pédagogique dynamique et intégrative ?

Des réponses existent dont deux qu'il est possible d'évoquer en connaissance de cause... à effet, lorsqu'on est praticien de l'Ecole Moderne :

- Tout d'abord la Pédagogie Freinet avec ses techniques et ses outils qui permettent à tout enseignant d'apporter la première aide à ces enfants-là dans le cadre d'une différenciation pédagogique.

- Ensuite la coopération entre enseignants, au sein ou non d'une "équipe", qui leur permettra de se décentrer des problèmes, de ne plus culpabiliser sur leur échec solitaire à résorber les difficultés, et surtout de trouver des solutions de terrain.

La Pédagogie Freinet est un moyen de lutter contre l'échec scolaire... des enseignants, mais avant tout un levier extraordinaire pour la prise en compte de TOUS les enfants avec leurs différences.

<p>RENCONTRE</p> <p>au ministère</p> <p>Education Nationale</p>

Le 14 Avril 1993, la Commission ES de l'ICEM, représentée par Janine Charron, Patrick Robo et Michel Fèvre, a été reçue par Mr Forestier, chargé du département AIS au ministère depuis plusieurs années. Après une présentation de la Commission, son histoire et ses activités, ainsi que ses orientations, nous avons échangé sur les questions suivantes:

- Transformations AIS. CLIS - SEGPA - Réseaux d'Aides.
- L'intégration des handicapés.
- Les livrets scolaires.
- Les réunions de synthèses.
- La formation spécialisée.

Puis nous avons formulé quelques demandes, dont celle d'être associés aux travaux de transformations de l'AIS et aux discussions qui les précèdent.

Le compte-rendu détaillé sera publié dans le prochain Chantiers (juin). Mais nous pouvons dire, comme lors de nos discussions sur les textes parus dans l'AIS ces dernières années, que si les orientations nous semblent positives et même souvent proches de certaines de nos réflexions, il en va autrement quant aux moyens proposés et aux réalités des terrains.

A suivre donc. Mr Forestier nous a par ailleurs souvent cité l'intervention de Mr Legrand (Directeur des écoles) aux IEN AIS concernant des mises au point sur l'application des réformes en cours.

Nous ne pouvons publier cette intervention fort longue, mais Michel Albert en fait une présentation commentée ci-après.

Ces échanges ont été pour la Commission une source d'information importantes qui viennent alimenter notre réflexion sur l'avenir même de notre Commission et de ses activités (Rencontres, Bulletin...)

Le 25 Avril 1993. Michel Fèvre.

A propos de l'intervention de A. LEGRAND à Suresnes (14/12/92)

L'avantage premier de cette intervention est sa volonté d'amener les I.E.N. à travailler à l'installation des structures prévues pour l'A.I.S.. J'espère que Legrand aura été entendu en particulier sur le plan de la Communication.

D'autre part, il met l'accent sur un certain nombre de points essentiels constituant la charpente de l'A.I.S "nouvelle vague". Je pense que ce texte devrait être communiqué aux enseignants... Mais n'est-ce pas déjà un peu tard ?

DES COMMENTAIRES A PROPOS DU CONTENU :

"Aujourd'hui tous les enseignants sont concernés par les élèves en difficulté ou handicapés, et l'A.E.S. que des esprits clairvoyants avaient abandonné en 1963 devient véritablement l'A.I.S."

A) Cela reste relativement théorique

Tous les enseignants ne sont pas réellement concernés par les élèves de C.L.I.S. . Est-ce possible d'ailleurs dans l'état actuel des choses ?

B) Qu'entend-on par intégration ?

Suffit-il que les enseignants soient confrontés à des enfants en difficulté voire handicapés pour que l'intégration se réalise ?

Si l'on appelle intégration la présence dans un même lieu, dans une même classe d'enfants en difficulté avec d'autres enfants de leur classe d'âge ou à peu près, alors l'intégration est en voie de réalisation dans les maternelles et le primaire, mais pas au collège et encore moins au lycée..

Si nous appelons intégration le fait que les enfants en difficultés soient conduits au niveau optimum de leurs capacités d'apprentissage dans une classe ordinaire, je pense que nous sommes encore loin du compte même en maternelle et au primaire.

Pour cette optique, pour que la situation s'améliore il faudrait :

- que les enseignants aient une connaissance plus approfondie de la genèse biologique et psychologique de l'enfant ainsi que de la construction des apprentissages et des troubles qui les perturbent éventuellement.

- que les enseignants aient une formation personnelle qui leur permette une auto-analyse suffisante pour se situer par rapport à l'autre, en particulier lorsque celui-ci est déstabilisant, ce qui est souvent le cas pour les enfants en difficultés.

- que les structures d'aides (F.A.S.E.D.) soient beaucoup plus largement installées, en particulier dans les milieux ruraux.

" Les formations spécialisées C.A.P.S.A.I.S ne devront plus seulement former un enseignant spécialisé pouvant conduire une classe, mais un enseignant spécialisé sachant aussi être un partenaire ou un soutien pour ses collègues. "

- Pourquoi pas ?

- Reste à définir plus précisément le cadre et le contenu de ce partenariat. Pour que celui-ci s'établisse de manière satisfaisante il faudra que :

D'une part, le rôle de chacun soit bien précisé, et d'autre part que la démarche soit cohérente et conjointe, ce qui nécessite de la part de tous les enseignants une meilleure connaissance de l'enfant en difficultés et des troubles cognitifs.

" Les aides aux élèves en difficultés relèvent certes de la responsabilité de la classe, mais elles manqueraient de consistance si elles ne bénéficiaient pas de l'accompagnement ou simplement de la réflexion des personnes des réseaux. "

Si l'aide est envisagée pour tous les enfants en difficultés sous cette forme, il va falloir multiplier les personnels des R.A.S.E.D. Il faudra aussi prévenir les enseignants qu'ils devront bientôt largement augmenter leur temps de présence à l'école pour satisfaire aux réunions de concertation nécessaires à ce type d'aide.

Formation C.A.P.S.A.I.S / I.U.F.M ... "

- Quand y aura-t-il concertation au niveau national pour créer une harmonisation des formations ?

- Qu'en est-il de la compétence de certains formateurs et de la pertinence de certaines séquences dites de formation ?? Où se situent les responsabilités ?

" Les R.A.S.E.D... il convient que tout signalement soit précédé d'un contact avec la famille. "

Tout à fait d'accord !!

" Toute l'école relève de l'action d'un réseau, cela signifie qu'aucune école n'en est exclue à priori, mais cela ne signifie pas non plus que le réseau intervient dans toutes les écoles ... mise en place d'un plan départemental cohérent. "

C'est une formulation qui peut suivant les cas masquer la pénurie. Certes, il n'est pas nécessaire que tous les membres du R.A.S.E.D interviennent dans toutes les écoles : certaines n'ont pas ou très peu de besoins ; des transferts d'enfants peuvent s'effectuer... Cependant, il semble indispensable que les psychologues puissent répondre à toutes les demandes au moins dans un premier temps pour information.

"Une durée de 3 ans" est le temps minimal pour instaurer une intervention cohérente et suivie. Cela ne veut pas dire qu'elle aura par magie stoppé le recrutement d'enfants présentant des difficultés dans le lieu concerné. Sauf exceptions rares, les secteurs prioritaires où interviennent les R.A.S.E.D. sont souvent fixés. L'intervention étant liée au nombre d'enfants signalés.

Un autre point, trop souvent négligé intervient quant à la relative fixité des interventions du R.A.S.E.D., du moins en ce qui concerne l'aide rééducative, c'est la qualité des conditions de travail. De trop nombreuses écoles ne disposent pas de moyens d'accueil (salle, matériel) suffisants pour réaliser des aides rééducatives ou des examens psychologiques dans des conditions satisfaisantes. Les R.A.S.E.D. interviennent de préférence là où ils sont "le mieux accueillis".

"...L'action d'un rééducateur, pour demeurer pertinente, ne peut être conduite auprès de plus de 25 élèves sur une période donnée... On se rend compte que son champ d'intervention ne peut dépasser... 4 ou 5 écoles."

Je suis assez d'accord a priori pour ces limites que mon expérience pratique aurait tendance à cautionner. En ce qui concerne les rééducations qui sont presque toujours individuelles chez moi, je dépasse pas 20 élèves.

Mais pourquoi 25 élèves ?

Pourquoi pas 15 ... ou 30 ? Parce que 25 correspond au nombre d'élèves moyen d'une classe ?? Quand cessera-t-on de confondre aide rééducative et aide éducative ou enseignement ? Magie du nombre !

"Et les psychologues ?"

Peut-on envisager aussi un nombre limite d'élèves pour ce qui concerne leur action sur une période donnée ? Lequel ?

Qu'en est-il des critères de recrutement pour les orientations vers les S.E.G.P.A. ? Vers les C.L.I.S. ?

Un problème majeur reste en suspens : les frais de déplacement, pas un mot !!

"...les déclarations d'adaptation amènent une confusion entre les aides à dominante pédagogique et les aides à dominante rééducative..."

Je suis très satisfait d'entendre Mr Legrand mettre l'accent sur la distinction entre ces deux formes d'aides. Un certain nombre d'I.E.N. mêlent volontairement au détriment de l'aide rééducative.

Qu'en sera-t-il dans l'application future des textes ? Appliquerons-nous le texte de 1990 ou satisferons-nous à une politique de rendement illusoire ?

"Les actions de prévention et d'adaptation sont conduites aux cycles des apprentissages premiers et des apprentissages fondamentaux"

Cet passage a particulièrement satisfait les maîtres E du R.A.S.E.D. où je travaille.

Michel ALBERT

EVALUATIONS & AIDES AUX ENFANTS EN DIFFICULTES.

Raymond BLANCAS & Patrick BOBO - Février 93.

Extrait d'une intervention en conférence pédagogique relative à l'aménagement d'une salle A.P.P. (1)
(Cf. CHANTIERS n° 198 p.16)

LES DIFFERENTES EVALUATIONS :

♦ L'EVALUATION DIAGNOSTIQUE

Evaluation aussi appelée pronostique ou prédictive.

"Le diagnostic est une dimension nécessaire de toute évaluation, c'est d'abord l'attention aux procédures de travail personnel... elle consiste moins à repérer le niveau d'un élève qu'à comprendre l'élève dans son niveau, c'est-à-dire à recueillir les informations qui permettront de repérer les blocages dans les échecs et les points d'appui dans les réussites ou les intérêts." (d'après Philippe HEIRIEU).

"C'est l'évaluation qui, effectuée avant une action de formation ou une séquence d'apprentissage, a pour but de produire des informations permettant soit d'orienter le formé vers une "filière" adaptée à son profil, soit d'ajuster la formation à son profil." (d'après Charles HADJI in L'EVALUATION, REGLES DU JEU, éditions E.S.F.)

C'est l'évaluation qui permet de faire "l'état des lieux" sur les connaissances de base, disciplinaires des enfants.

Une première évaluation diagnostique permet de repérer les enfants en dessous du profil moyen de la classe. Elle est faite par l'enseignant dans sa classe, le dépouillement lui servant pour entrevoir une différenciation pédagogique pour sa classe.

Une deuxième évaluation diagnostique plus "poussée", réalisée dans la salle A.P.P. permettra de préciser le type de difficultés de chaque enfant et ainsi de commencer à penser en termes de stratégies à mettre en oeuvre ultérieurement.

Il existe déjà des outils pour ces types d'évaluation. Il faudra se les procurer pour les connaître et choisir ceux qui seront utilisés dans les classes.

L'évaluation C.E.2 par exemple est de type diagnostique.

Cette évaluation relève dans un premier temps de **chaque enseignant**, puis des maîtres "E" et "G" pour une investigation plus fine dans un deuxième temps.

Exemple

A/ Une 1ère EVALUATION DIAGNOSTIQUE dans une classe de 25 enfants
>>> repère 10 enfants en difficulté.

B/ Une 2ème EVALUATION DIAGNOSTIQUE plus fine pour ces 10
>>> repère 4 enfants relevant d'une action d'aide spécialisée à
- dominante pédagogique (maître "E"), ou
- dominante rééducative (maître "G")
>>> repère 6 enfants ayant seulement besoin de soutien.

♦ L'EVALUATION SOMMATIVE

- C'est **LE FAIT**, c'est à dire, les performances constatées des élèves, "relatives à leurs possibilités du moment.

Ici, il est question du sujet réel, concret, de l'ici et maintenant.

"Evaluation par laquelle on fait un inventaire des compétences acquises, ou un bilan, après une séquence ou une activité de formation d'une durée plus ou moins longue." (d'après Charles HADJI)

Les Unités de Valeurs, les compositions, les exercices de contrôle sont des évaluations sommatives.

Cette évaluation relève davantage de chaque enseignant dans sa classe.

♦ L'EVALUATION CRITERIÈRE

- C'est LE DROIT, c'est à dire les compétences constatées des élèves relatives aux attentes institutionnelles (programmes, progressions, prescriptions officielles...)

Ici, il est question du sujet théorique (épistémique), dont le fonctionnement est commun à tous les sujets d'un même niveau de développement. (cf. par exemple les stades de développement intellectuel, affectif, cognitif, neuro-biologique, etc.)

"Quand on ne compare pas l'apprenant aux autres, mais qu'on détermine, par la référence à des critères, si, ayant atteint tels objectifs, il est en mesure de passer aux apprentissages ultérieurs" (d'après A. DE PERETTI)

Ici on entre dans le domaine des "livrets scolaires" et des compétences à acquérir en fin de cycle.

Cette évaluation relève davantage de chaque enseignant dans sa classe, et elle peut être complétée par le maître "E" ou "G".

♦ L'EVALUATION FORMATIVE

- C'est LE POSSIBLE que la réflexion psycho-pédagogique peut nous aider à définir. Il ne s'agit pas de s'intéresser seulement aux savoirs, mais à l'enfant qui s'approprie les savoirs.

Il s'agit, par l'auto-régulation constante et la prise de conscience de sa logique de fonctionnement, d'en faire l'agent principal.

Ici, il est question du sujet⁽²⁾ actif.

"Evaluation dont les trois objectifs peuvent se résumer ainsi : permettre à l'élève de réguler ses apprentissages, de renforcer ses réussites, de corriger ses erreurs." (d'après G. NUNZIATI)

"Evaluation dont l'ambition est de contribuer à la formation. Elle cherche à guider l'apprenant pour faciliter ses progrès. Evaluation centrée sur la gestion des apprentissages." (d'après Charles HADJI)

L'évaluation formative est liée soit à une relation duelle "enfant/adulte" ("*explique-moi comment tu fais*"), soit à une relation dans le groupe (le *conflit sociocognitif* grâce auquel, l'enfant, devant le groupe, expliquant sa démarche et validant ou invalidant ainsi ses connaissances, sa démarche). Cf. les études sur le statut de l'erreur dans une démarche d'apprentissage.

Cette évaluation relève davantage des maîtres "E" et "G", du psychologue scolaire.

L'AIDE A L'ENFANT : DE QUOI PARLONS-NOUS ?

Il existe plusieurs types d'aide que l'on peut apporter à chaque enfant et qui dépendront du diagnostic puis de la stratégie mis en oeuvre. Il y a :

DANS L'ECOLE :

Le soutien
La pédagogie d'adaptation
La rééducation
Le soutien psychologique

HORS DE L'ECOLE :

La psychothérapie, la psychanalyse.

Il est important de bien repérer les différentes difficultés que peut éprouver un enfant afin d'apporter des réponses, des aides circonstanciées et adaptées.

Cf. le document annexé : "DE QUOI PARLONS-NOUS ?"

#####

2 : "sujet" est abusivement utilisé dans les deux situations précédentes. En effet, même si les élèves sont l'objet de nombreuses sollicitudes, que l'on s'adresse au sujet réel ou au sujet épistémique, ils n'en sont pas moins "objet". Seul le sujet actif n'est pas seulement consommateur.

DE QUOI PARLONS-NOUS?

Dans la perspective de la mise en oeuvre du projet A.P.P, il n'est pas inutile de préciser certaines idées, notions, à partager pour bien se comprendre.

L'AIDE A L'ENFANT

Le soutien concerne les enfants qui possèdent les compétences de base (par exemple: la lecture, le langage, une certaine aisance dans le domaine logico-mathématique,...)

. L'intervention devrait porter ses fruits à court terme (2 à 3 mois). Le travail se fait avec des petits groupes homogènes sur la lecture, l'orthographe, les mathématiques, ...

Le soutien peut-être ponctuel et portera soit sur les savoirs (le cognitif); soit sur les savoirs faire (les méthodologies).

Le soutien peut-être global et porter à la fois sur les savoirs et les démarches qui permettent de se les approprier.

NB: En simplifiant, disons qu'il existe plusieurs niveaux de difficulté:

- le savoir de l'enfant présente des lacunes.
- l'enfant est privé de certaines attitudes favorables à son poste de travail (attention, stabilité, anticipation, mémorisation...).
- l'enfant manque des outils indispensables à l'acquisition du savoir (langage correct, lecture,...).
- L'enfant se situe dans le refus d'apprendre.

.....

C'est la nature et le statut des difficultés de l'enfant qui permettront de déterminer l'aide pédagogique et relationnelle la plus adéquate.

La pédagogie d'adaptation (Groupe ou classe): est une aide qui peut durer une année scolaire. Elle concerne les enfants qui ont besoin de construire ou de reconstruire les compétences de base dans les deux domaines clés qui sont: la linguistique et le cognitif.

La rééducation n'est pas une relation pédagogique. Elle concerne les enfants qui se situent dans le refus d'apprendre... Ce sont des enfants bloqués, perçus comme capables par les enseignants. Le rééducateur aide l'enfant à élaborer un projet pour une tâche, à la réaliser, à y trouver du plaisir. Il s'agit de développer ses capacités d'autonomie, de communication, de socialisation.

Le soutien psychologique dans les cas de manque de confiance en soi, de flou dans les repères affectifs, d'échec avec des potentialités,... Cette aide est l'aménagement d'un lieu d'écoute et d'incitation à l'expression-crédation, avec des moments de réflexion sur soi, sur son fonctionnement (intellectuel, relationnel) et sur son vécu.

La psychothérapie pour les enfants en plus grande difficulté.

R. BLANCAIS



Education et migrations internationales

En provenance des pays d'Europe centrale et orientale ou des pays du Sud de la Méditerranée, les mouvements migratoires ne semblent pas devoir tarir de sitôt. Ils pourraient même acquérir encore plus d'ampleur. Or les programmes d'enseignement en Europe traitent des migrations internationales de façon partielle et cursive, et du seul point de vue national. Malgré les progrès accomplis pour se dégager d'une optique « coloniale », les contenus éducatifs restent souvent marqués d'eurocentrisme, ainsi que l'avait constaté en 1989 une Conférence du Conseil de l'Europe (2) qui citait des exemples tirés de manuels de Grande-Bretagne, des Pays-Bas ou de

une recherche récente de l'INED (3) montre qu'en plus de 4 millions d'« immigrés » (personnes nées étrangères à l'étranger, qu'elles aient acquis ou non la nationalité française), habitent environ 10 millions de personnes ayant au moins soit un parent, soit un grand-parent « immigré ». Ces chiffres reflètent l'ampleur des vagues migratoires successives des cent dernières années, et relativisent celle des mouvements migratoires récents.

De même, l'enseignement des migrations internationales doit traiter de l'histoire nationale dans un contexte de « mondialisation » des productions, des consommations, des marchés et des flux d'information. Il s'agit de montrer que les flux migratoires ne sont pas complètement prédéterminés par les disparités démographiques, économiques et politiques entre pays et régions, mais qu'ils y sont cependant liés. Une attention particulière doit être accordée à ce sujet délicat qu'est l'exode des compétences, mouvement à sens unique de personnes qualifiées vers les pays développés, qui limite la capacité de progrès des pays en développement.

Enseigner les migrations internationales, c'est aussi se référer aux principes régissant les rapports entre la société d'accueil et les immigrés. Il est hélas bien connu que se posent, en période de difficultés économiques, des problèmes d'insertion conduisant à des attitudes racistes ou xénophobes. Les immigrés en souffrent d'autant plus

(3) Sous la direction de Michèle TRIBALAT : « Cent ans d'immigration. Étrangers d'hier, Français d'aujourd'hui ». *Travaux et documents*, INED, diffusion PUF, cahier n° 131, 1991.

Suède.

Un véritable enseignement sur les migrations internationales relève à la fois du cognitif et de l'affectif, ne serait-ce que parce que des enfants issus de l'immigration sont présents à l'école. Il doit chercher à provoquer une prise de conscience de la situation et des enjeux pour chacune des parties concernées. L'histoire du peuplement de l'Europe devrait ainsi donner toute leur importance aux flux migratoires et à leur insertion temporelle et spatiale. En France, vieux pays d'immigration,

(2) L'éducation interculturelle : concept, contexte et programme (sous la direction de Crispin JONES et Keith LIMBERLY), Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1989.

qu'ils affrontent des situations précaires sur le plan social, économique et juridique et qu'ils restent partagés entre la culture dominante et leur culture minoritaire. Dans ce contexte, l'école a un rôle à jouer dans l'évolution des mentalités, en montrant la diversité des apports des immigrants du passé à la communauté nationale, en améliorant la connaissance des expressions culturelles et des modes de vie des immigrants récents. Cette démarche éducative doit prendre appui sur une formation spécifique et un matériel éducatif qui placent l'éducation aux Droits de l'Homme dans le concret des situations. Essentiellement pragmatique, la mise au point de cette formation et de ce matériel implique une étroite collaboration entre les enseignants, les responsables communautaires, les parents d'élèves et leurs associations.

Il ne faut pas omettre le rôle que doit jouer l'enseignement des questions de migrations internationales face aux médias, qui en traitent souvent de façon dramatique et conflictuelle. D'où l'intérêt d'un travail pédagogique sur l'information diffusée, exerçant l'esprit critique des jeunes et les formant à la lecture de l'image ou du texte journalistique. Préparer les personnels enseignants à aborder et à traiter les questions liées aux migrations internationales, c'est rendre à l'école sa vocation à l'éducation civique, c'est adapter les contenus de l'éducation aux conditions d'une société en mutation et répondre à de nouvelles priorités.

Mouna Liliane SAMMAN
(UNESCO)

Communiqué par P. ROBO

PIAGET (1896-1980) et les problèmes de l'enseignement

PIAGET Jean, Où va l'Education, Paris, Gallimard, 1988.

PIAGET, Jean, Psychologie et Pédagogie, Paris, Gallimard, 1988.

Lorsqu'on prononce le nom de Jean PIAGET, on pense Psychologie de l'enfant et Pédagogie; deux erreurs tenaces, relevées et réfutées par PIAGET lui-même. On sait que pour lui, la Psychologie génétique n'était qu'un moyen, une étape théorique dans l'élaboration de l'Epistémologie génétique. Quant à la pédagogie, il n'en faisait pas une finalité de sa recherche. Son chemin seulement croisait celui des enseignants ou autres praticiens confrontés à l'enfant et en quête d'éclairages sur les mécanismes de l'intelligence, de la perception, du jugement ou du raisonnement. Il avait d'autre part à coeur de voir l'Education suivre l'évolution des sciences et en particulier celle des sciences psychologiques.

En 1929, PIAGET accepte la charge de directeur du Bureau International de l'Education "cédant à l'insistance de mon ami Pedro ROSELLO" dira-t-il dans son "Autobiographie". Cet organisme intergouvernemental se donnait pour tâche d'améliorer les méthodes pédagogiques et de mieux adapter les techniques d'enseignement à l'esprit de l'enfant. Etroitement associé à l'UNESCO dès sa fondation, le directeur du B.I.E. est nommé président de la commission suisse de l'UNESCO.

L'ouvrage Où va l'Education ? (1ère éd. 1972) (noté OVE) rassemble deux textes issus de cette activité : "Où va l'Education ?" (1971) et "Le Droit à l'Education dans le Monde actuel. Les Droits de l'Esprit" (1950)⁴ Psychologie et pédagogie (noté P.P.)

La même collection date de 1969 pour sa première édition. Les textes rassemblés ici proviennent du tome XV de l'Encyclopédie française et furent écrits en 1939⁴ et en 1965.

Sans revenir sur l'ensemble des thèmes piagétiens en éducation, nous voudrions souligner quelques points des interventions du grand épistémologue. En effet ces textes, quoiqu'anciens quant à leur date de rédaction, résonnent d'une anachronique actualité dans le milieu éducatif des années quatre-vingts : les conditions pour une exploitation raisonnée des connaissances sur l'évolution de l'enfant et sur ses mécanismes d'acquisition ne sont toujours pas créées.

Les méthodes nouvelles en éducation prennent un essor radical à partir du dépassement de ROUSSEAU. Rousseau avait compris que l'apprentissage est une activité tâtonnante, mais pour lui les différences entre l'enfant et l'adulte restaient d'ordre négatif :

L'enfant ignore la raison, le sentiment du devoir, etc. Aussi les étapes de l'évolution mentale qu'il a établies (on a voulu voir l'analogie des théories modernes des stades) consistent-elles simplement à fixer, non sans arbitraire, la date d'apparition des principales fonctions ou des manifestations les plus importantes de la vie de l'esprit : à tel âge la nécessité, à tel âge l'intérêt, à tel âge la raison.

Donc, rien d'une embryologie réelle de l'intelligence et de la conscience, montrant comment les fonctions se transforment qualitativement au cours du dynamisme continu de leur élaboration. (PP)

La source essentielle des méthodes nouvelles est à chercher dans la psychologie génétique. L'éducation devient alors inséparable de l'expérimentation. Et PIAGET d'affirmer l'importance des expérimentations dans l'enseignement tant scientifique que littéraire d'ailleurs. C'est pourquoi il convoque d'autres praticiens et/ou psychologues, CLAPAREDE (avec qui il collabore de 1921 à 1923 à l'institut J.J. Rousseau de Genève), DECROLY, MONTESSORY, DEWEY ou FREINET qui, comme lui, ont su reconnaître que "l'enfant apprend plus par l'action que par la pensée"; qu'au langage peut être bénéfiquement substitué un matériel alimentant cette action pour un accès plus rapide à la connaissance ; que de l'intérêt de l'activité dépend la qualité de l'acquisition ("Il est évident que le travail manuel n'a rien en lui-même d'actif s'il n'est pas inspiré par la recherche spontanée des élèves mais par les seules directions du maître" PP) Donc la "recherche libre et par un effort spontané" permet l'acquisition d'une méthode qui donne la primauté au raisonnement sur la mémoire tout en offrant à l'enfant un moyen privilégié de retenir les connaissances acquises avec curiosité. Plutôt que de canaliser la curiosité de l'enfant, au risque de la tarir, il s'agit de favoriser son épanouissement. PIAGET rejoint ici son ami Einstein pour qui la curiosité signifiait la possibilité offerte aux êtres humains de changer leur environnement, de l'améliorer. La science est-elle autre chose qu'une curiosité étendue "fort au-delà" des apparences du réel selon la formule de G. GUILLAUME (Langage et science du langage) ?

Enfin un autre thème piagétien entre en écho avec les oeuvres de ces penseurs : l'affirmation de l'importance d'une "ambiance collective de recherche active et expérimentale" (PP),

"L'école active suppose (...)
une communauté de travail, avec alternance du travail individuel et du travail en groupes parce que la vie collective s'est révélée indispensable à l'épanouissement de la personnalité, sous ses aspects même les plus intellectuels." (OVE)

Cette exigence doit renforcer les processus de décentration de l'enfant en marche vers la socialisation. Car un individu s'épanouit d'autant qu'il atteint une meilleure socialisation. L'enseignement comportera donc une éducation à la socialisation afin de libérer l'enfant de l'égoïsme.

Ces grands thèmes synthétisés dans la pensée piagétienne, articulés avec la connaissance du développement de l'enfant et une épistémologie génétique militante prouve - et malheureusement encore en est-il besoin dans la réalité éducative - qu'il ne faut pas tout chercher dans les stades de développement (jamais homogènes ni clairement délimités comme l'affirme PIAGET et le démontre ZAZZO, avec les Walloniens) des contenus, des savoirs à apprendre,

que des capacités différenciées d'apprentissage.

Se pose aussi le problème de la formation des enseignants. PIAGET y répondait par une "valorisation ou revalorisation" et

"une formation universitaire complète pour les maîtres de tous les niveaux (car plus les élèves sont jeunes, et plus l'enseignement implique de difficultés si on le prend au sérieux), à l'instar de la formation des médecins, etc. La préparation universitaire complète est en particulier nécessaire pour une formation psychologique suffisante, et cela pour les futurs maîtres secondaires autant que primaires." (O.V.E.)

Il est intéressant, - que le lecteur excuse ces longues citations - de lire à quelques 50 ans de distance ces lignes :

sous les régimes de gauche comme de droite, l'école a été construite par des conservateurs, du point de vue pédagogique, qui pensaient bien davantage au moule des connaissances traditionnelles dans lequel il fallait façonner les générations montantes qu'à former des intelligences et des esprits inventifs et critiques. Du point de vue des besoins actuels de la société, ce sont ces moules qui ont craqué au profit de systèmes plus larges et plus souples et de méthodes plus actives. Mais du point de vue des maîtres et de leur situation sociale, les conceptions anciennes en faisaient de simples transmetteurs de connaissances communes, élémentaires ou moyennes, sans possibilité d'initiatives et encore moins de découvertes, d'où leur rang subalterne. Et, au moment où s'accomplit sans doute une des révolutions pédagogiques importantes de l'histoire, parce que centrée sur l'enfant et l'adolescent et sur celles de leurs qualités qui seront précisément les plus utiles à la société de demain, les maîtres des diverses écoles n'ont à leur disposition ni une science de l'éducation suffisamment élaborée qui leur permettrait d'œuvrer de façon personnelle pour faire progresser cette discipline, ni la considération solide qui s'attacherait à cette activité à la fois scientifique, pratique et essentielle pour la collectivité : aussi leur position n'exerce-t-elle aucun attrait et leur recrutement devient-il de plus en plus difficile. (P.P.)

En science, une avancée nouvelle peut apparaître sans se généraliser d'emblée. Ainsi en va-t-il dans les autres domaines de la vie sociale. Le traitement des conceptions piagétiennees par l'appareil scolaire est une confirmation de cette remarque générale. Ce type de "décalages en extension" est le fruit d'une lutte intense entre des tendances contradictoires qui aiguissent leurs armes sur les terrains social, économique et politique.

Depuis la parution de ces deux opuscules, le bilan est mitigé. Il y a quelques années les méthodes actives ont réalisé une percée qui aujourd'hui marque le pas même si la formation pour adulte leur donne une sorte de seconde jeunesse. Mais, globalement,

l'enseignement ne s'est toujours pas mis au diapason des sciences de l'homme et de la psychologie génétique en particulier. Malgré les prises de position de PIAGET, l'institution scolaire continue à légitimer des pratiques d'un autre temps quand ce n'est pas des courants plus rétrogrades.

L'homme "inventif et créatif" de PIAGET requiert pour son développement harmonieux un cadre et un encadrement formateur non pressurés par des critères qui organisent la sélection, l'élitisme et la pénurie. A lire PIAGET on comprend que la question de l'enseignement rejoint un projet de l'homme futur. Or, si c'est au pied du mur qu'on voit le maçon, alors notre société n'est pas faite pour le bien être de l'homme, de tous les hommes.

NOTE

(1) les éditeurs donnent deux dates différentes : 1948 et 1935. Ces dates ne correspondent à aucune recherche bibliographique de l'oeuvre piagétienne. C'est pourquoi nous rectifions les dates conformément d'ailleurs aux études de B. INHELDER (Cahiers Vilfredo Pareto, 1966 /0) et R.I. Evans (in PIAGET J., Mes Idées).

Notes de Philippe GENESTE

LE CATALOGUE 93-94

des Publications

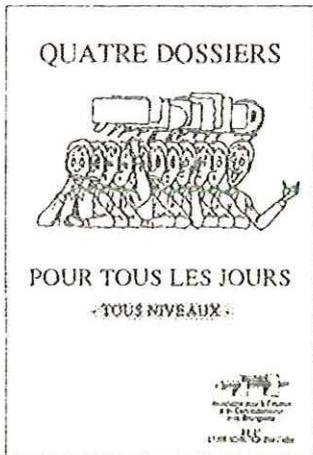
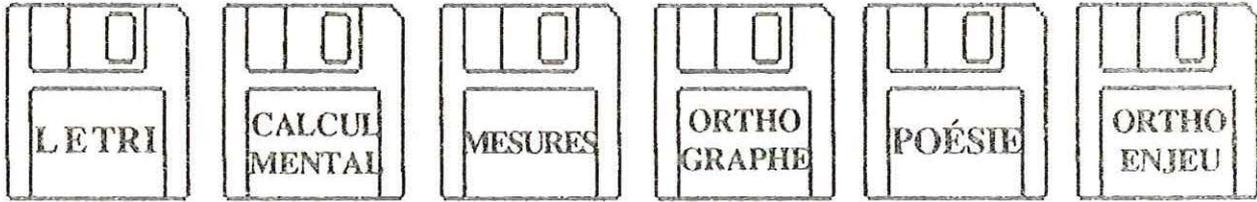
de l'Ecole Moderne

Française

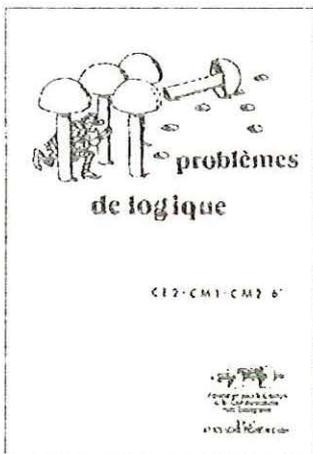
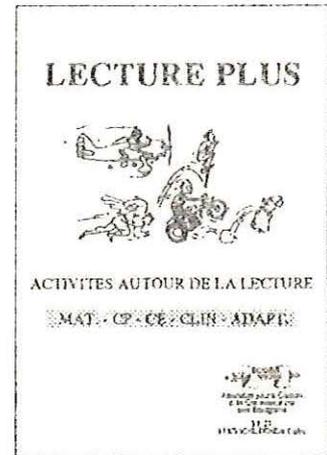
est sorti.

Demandez le à PEMF - 06376 - MOUANS SARTOUX cédex
en indiquant le nombre.

PARTAGEONS NOS IDÉES



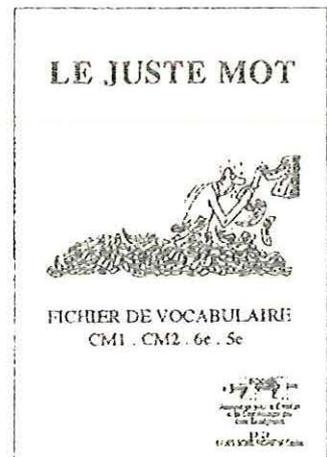
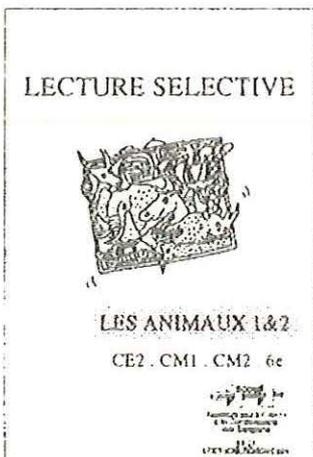
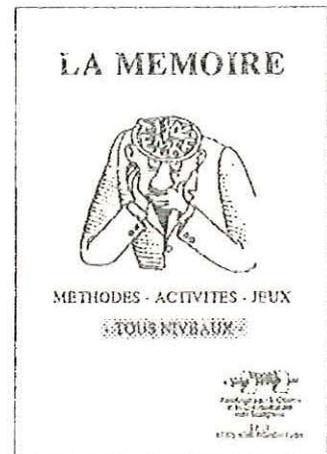
Voici les outils réalisés par les membres d'A.C.C.E.S. (Association pour la Création et les Communications entre EnseignantS) depuis fin 88. Ils répondent tous aux besoins de nos classes, ils s'intègrent tous à nos projets d'école. Une nouveauté pour 92 : ORTHO ENJEU, un logiciel qui s'adapte au niveau de l'enfant et qui le fait progresser à son rythme, selon ses besoins propres (disponible en septembre 92).



Pourquoi une seule nouveauté ? Tout simplement parce que PROJET ECRIRE et LA MEMOIRE nouvelle version nous ont sollicités plus que prévu et ne nous ont pas permis de nous consacrer à de nouvelles réalisations. Ce ne sont pourtant pas les projets qui manquent pour notre petite équipe. C'est plutôt le temps.

En souhaitant vous aider efficacement et durablement, nous sommes heureux de vous faire partager nos outils.

Bon travail.



LES TROUBLES DU DEVELOPPEMENT COGNITIF
--

Maurice BERGER Editions PRIVAT 176 pages 120 francs

M. Berger est psychanalyste et chef de service en psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent à St Etienne.

Dans son introduction, il précise qu'il a conçu cet ouvrage pour proposer un modèle de compréhension synthétique des troubles de l'apprentissage et montrer qu'on peut y remédier. Il s'est particulièrement intéressé à la clinique des troubles cognitifs. Les nombreux apports théoriques qu'il réalise sont toujours fondés sur l'analyse de cas d'enfants en difficulté d'apprentissage.

L'analyse des troubles cognitifs nous ramène à la genèse de l'enfant et le plus souvent à son histoire la plus primaire. M. Berger fonde sa démarche sur l'hypothèse que l'enfant apprend avec son corps : "la manière dont l'enfant est touché, la curiosité dont il est l'objet, les actes qu'on le laisse accomplir, les rythmes qu'on lui propose et le fond émotionnel et matériel sur lequel se déroulent ses expériences organisent sa pensée dès la naissance." Sa capacité à appréhender le monde environnant est toute entière déterminée par ses représentations inconscientes de son schéma corporel et de ses démarches cognitives.

L'auteur a prioritairement centré son propos sur deux troubles fréquents et délicats à traiter :

1°) les difficultés de représentation de soi "qui surviennent quand le corps de l'enfant a été investi de manière pauvre et cahotique";

2°) les difficultés d'appropriation "qui surviennent quand ce corps a été trop investi sur le mode du forçage".

L'abord thérapeutique est psychanalytique. Il se réalise par une aide individuelle à l'enfant ou à l'adolescent, souvent accompagnée d'une aide par entretiens aux parents. La démarche consiste à "trouver le sens de l'erreur" (le pourquoi du trouble). Il s'agit de "chercher de quelle façon le sujet s'est formulé la question pour qu'il y ait donné une telle solution." Dans un dernier chapitre, M. Berger situe brièvement l'approche thérapeutique par rapport aux aides rééducatives et pédagogiques.

C'est un livre particulièrement intéressant pour les praticiens de l'éducation.

Il est informatif. A travers une approche clinique, il (re) précise les éléments qui participent à la construction de l'enfant : -interactions précoces et permanence de l'objet - empathie, capacité de rêverie maternelle et malléabilité de l'environnement - contenants de pensée - moi-peau - schémas d'activité musculaire et schéma corporel ...

Il est préventif. Il éclaire sur la constitution de certains troubles d'apprentissage, ruinant du même coup nombre d'interventions "correctives" illusoire ou nocives.

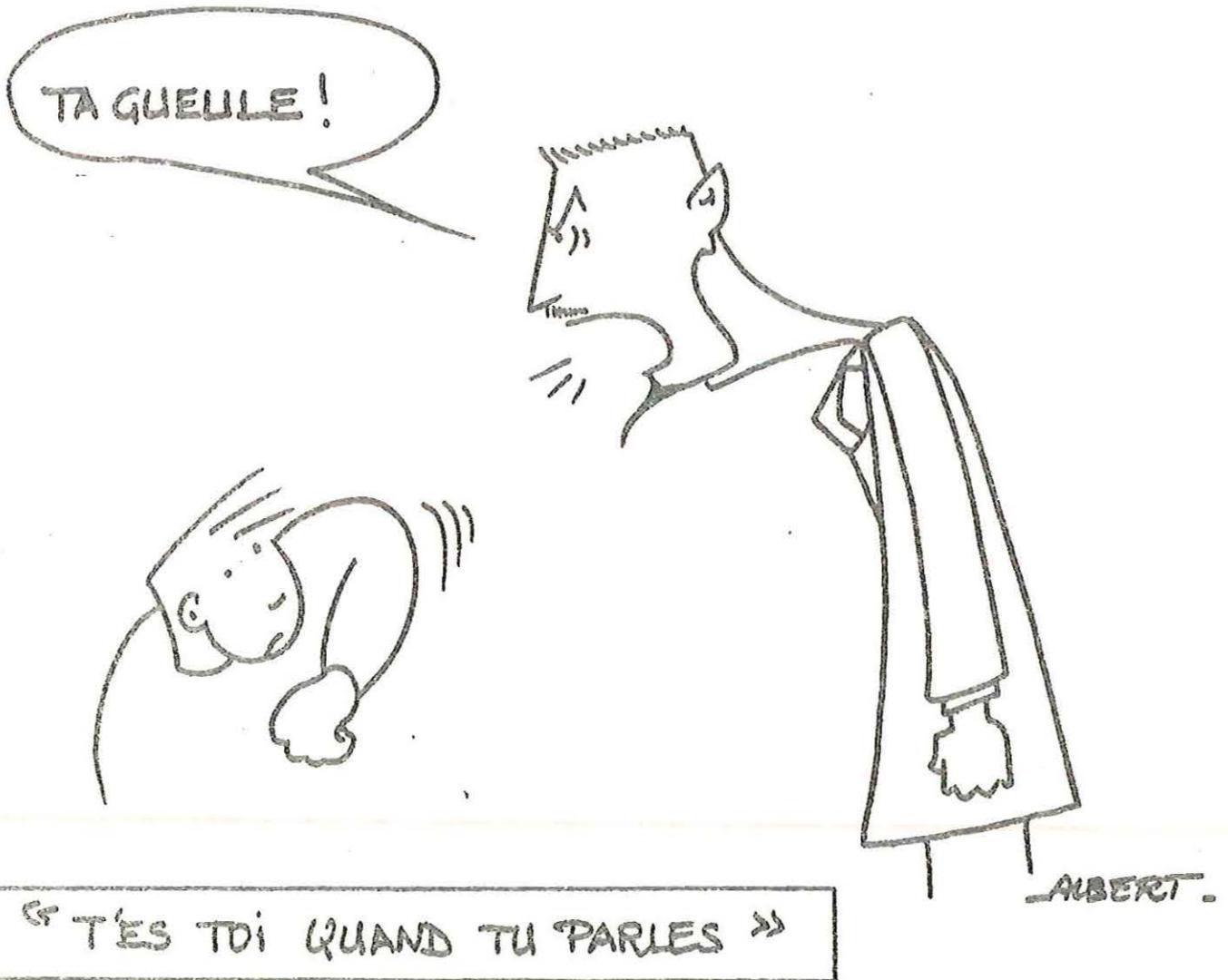
Il est "pédagogique". Il propose des orientations pour entreprendre une démarche d'aide à l'enfant en difficulté:

- chercher le trouble

- éprouver "en soi" la démarche du sujet,
- évaluer la difficulté dans sa genèse historique et environnementale.

UN LIVRE A LIRE

Michel ALBERT



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 :			NET	
3 ou 4 dossiers Réduction de 10F			A	
5 ou 6 dossiers Réduction de 25F			PAYER	
7 ou 8 dossiers Réduction de 50F				
9 dossiers ou plus.. franco de port				

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

ASSOCIATION ECOLE MODERNE DES TRAVAILLEURS DE L'ENSEIGNEMENT SPECIAL

La Commission Enseignement Spécialisé de l'I.C.E.M (Institut Coopératif de l'École 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 - 92200 TOURCOING
Commission Paritaire des Papiers et Agences de Presse n° 58928
Imprimerie Spéciale: Ecole Célestin Freinet - IMP Clair Jour -

32176 - LAMURE S/ AZERGUES