

# RÉSEAU'lution

Publication gratuite. Contact : Réseau d'Aides Spécialisées aux Enfants en Difficulté, 16 rue des Brasseries, Châlons-en-Champagne. Tél : 03 26 68 08 29.

Réseau'lution N°7

- février 2001 - dépôt légal : 01.02.2001. ISSN 1293-3899. Imprimerie : CDDP Châlons-en-Champagne.

Directeur de la publication : Bourlon D. Comité de rédaction : Audoin M., Bayen R., Bénard M., Marrassé JM., Ragot F.

Illustrations : RÉSEAU'lution

Site Internet: <http://perso.libertysurf.fr/resolution/>

e-mail : [Reseau-lution@wanadoo.fr](mailto:Reseau-lution@wanadoo.fr)

*C'était un pari, et si l'on en croit celles et ceux qui nous ont fait part de leurs réactions à propos du numéro spécial "La Villette", ce fut un pari réussi. Merci à ceux qui ont pris la peine de nous envoyer un petit message avec les critiques d'usage. Dans la foulée, nous envisageons un deuxième numéro spécial et lançons un appel à contribution pour traiter du thème suivant : "l'enfant et la sexualité, information, éducation, prévention". Des projets de partenariat sont d'ores et déjà en cours. Sortie prévue pour février... 2002.*

**S**i l'ennui naquit un jour de l'uniformité, ce nouveau numéro devrait ne pas manquer de relief : expérimentation, paresse, mathématiques, maison d'arrêt... Hasard des contributions, c'est sous le signe de la diversité que commence cette nouvelle ère. Nous rappelons que tout le monde peut participer et apporter sa pierre à

## RÉSEAU' gui l' an neuf !



l'édifice. Nous essayons d'améliorer cette publication à chaque parution, mais il nous faut aussi gérer nos envies et nos moyens : ménager la sève et le sou en quelque sorte !

En attendant de vous lire.

## SOMMAIRE

page 1 :	éditorial
pages 2 et 3 :	articulation, langage...
pages 4 et 5 :	conter
pages 6 et 7 :	manipulation
pages 8 et 9 :	violence
pages 10,11 et 12 :	prof de maths
page 13 :	réponses aux questions
pages 14 et 15 :	paresse
pages 16 et 17 :	B.C.D.
pages 18 et 19 :	... en milieu carcéral
page 20 :	divers

# TROUBLES D'ARTICULATION

## RETARD DE PAROLE

## RETARD DE LANGAGE

### Les troubles d'articulation

**Un trouble d'articulation est une erreur permanente et systématique dans l'exécution du mouvement qu'exige la production d'un phonème.**

Certaines consonnes sont particulièrement concernées en raison de leur précision articulatoire.

#### Les causes de ces erreurs

Il peut s'agir :

- d'un déficit auditivo-perceptif, où l'enfant ne différencie pas deux sons proches, par exemple [ch, j],
- d'une maladresse motrice bucco-linguale, où l'enfant n'a pas acquis le mécanisme correct et la précision articulatoire.

#### Les principaux troubles d'articulation

- le sigmatisme interdental ou zézaieusement, avec interposition de la langue entre les incisives sur [s, z], souvent lié à la succion du pouce,
- le sigmatisme latéral ou schlintement sur [ch, j, s, z, ] où l'écoulement d'air est latéral au lieu d'être médian,
- le remplacement de [ch, j, ] par [s, z] le chien / le sien,
- le remplacement de [l] par [y] la lune / ya yune.

#### La rééducation

- exercices au niveau de la motricité bucco-linguale,
  - exercices de discrimination auditive des phonèmes confondus,
  - exercices d'articulation pour obtenir la reproduction correcte du phonème,
  - intégration de cette reproduction correcte dans le langage spontané et la conversation courante.
- Ce dernier point reste le plus long à conquérir.

### Le retard de parole

**Ce n'est plus au niveau du son, mais au niveau de l'organisation phonologique du mot que se situe le retard de parole.**

A la différence du trouble d'articulation qui est une erreur permanente et systématique, les altérations présentes dans un retard de parole sont variables et dépendent du contexte phonétique et phonologique. Par exemple, la lettre [b] sera correcte dans [bébé], mais altérée dans le mot [banane] qui sera prononcé [manane].

Le retard de parole peut se produire dans un langage correctement organisé sur le plan syntaxique.

Les déformations phonétiques observées dans le retard de parole présentent des caractéristiques analogues à celles qui apparaissent lors de l'apprentissage

normal de la parole et doivent disparaître vers l'âge de 3, 4 ans.

#### Les causes

Elles peuvent être très diverses :

- difficultés motrices,
- déficit auditivo-perceptif : un enfant présentant une perte auditive, souvent liée à des otites séreuses, entend d'une façon déformée et ne peut pas intégrer et répéter la production finie d'un mot,
- trouble de la structuration auditivo-temporelle (rythme)
- difficulté de repérage temporo-spatial,
- mauvaise intégration du schéma corporel,
- difficultés de mémorisation,
- problème de maturation psycho-affective.

#### Les principaux troubles rencontrés

- réductions des mots à une seule syllabe : voiture / tu,
- omissions des finales : pomme / po
- suppressions des phonèmes en position faible : marteau / mateau,
- substitution : tr, dr / cr, gr,
- simplifications des doubles consonnes : frite / rite,
- inversions : lavabo / valabo,
- altérations et réductions des mots complexes : spectacle / pestac.

Les altérations présentes dans un retard de parole sont parfois si nombreuses qu'elles rendent le langage de l'enfant incompréhensible à la plupart de ses interlocuteurs et risquent d'avoir une répercussion sur le comportement de

l'enfant qui ne peut pas communiquer verbalement.

### La rééducation

- éducation auditive et perceptive,
- exercice de rythme,
- éducation du schéma corporel,
- repérage dans le temps et dans l'espace,

Le retard de parole n'est pas un trouble anodin et peut entraver par la suite les

la lecture et de l'orthographe, proviennent de séquelles de retard de parole. C'est pourquoi il ne faut pas hésiter à



...il peut s'agir... d'une maladresse motrice bucco-linguale...

prise de conscience phonétique des sons et de leur position dans le mot.

premiers apprentissages de l'école primaire. En effet, certaines difficultés apparaissant lors de l'apprentissage de

engager une rééducation dès l'âge de 4 ans, 4 ans 1/2.

## Le retard de langage

**Le retard de langage touche, non plus l'émission du son isolé ou du mot, mais la structure du langage dans sa complexité syntaxique.**

C'est donc la fonction linguistique, elle-même, qui est atteinte dans son aspect de réalisation, mais parfois aussi dans son aspect de compréhension.

La terminologie de "retard de langage" s'applique donc aussi bien à une apparition retardée qu'à une organisation perturbée. Le retard de langage va entraver l'élaboration de la pensée et de la communication avec autrui.

Ce retard de langage dit " simple " est à différencier de la dysphasie qui est une perturbation beaucoup plus profonde et durable de l'organisation de la pensée-langage.

### Les causes

Elles peuvent être diverses : héréditaires, affectives, relationnelles, auditives...

### Les troubles observés

Ils sont très variables d'un enfant à l'autre :

- retard important où le langage est extrêmement simplifié (stade du mot phrase) ou réduit à un jargon incompréhensible,
- retard moins important avec simplification des structures syntaxiques :
  - non acquisition du [je] : [moi en a]
  - absence de déterminant : [dans voiture]
  - verbe non conjugué : [le garçon donner le gâteau]
  - absence de pronom ou emploi non approprié : [maman i lave moi]
  - absence de pronom relatif, conjonction : [c'est lui i gagne]
  - non emploi des articles contractés : [il donne à le chien]

Il faut remarquer que rares sont les retards de langage auxquels ne sont pas associés troubles d'articulation et retard de parole.

### La rééducation

Elle consiste à travailler les différentes étapes du développement du langage oral et à faire acquérir progressivement toutes les constructions grammaticales et structures syntaxiques.

Ce travail se fait au niveau de la compréhension et de l'expression du langage sous forme ludique, à l'aide de livres et de jeux.

Le retard de langage risque d'entraîner des perturbations au niveau des acquisitions scolaires (lecture, orthographe, notions logico-mathématiques) et il est important d'entreprendre une rééducation qui doit rétablir un langage normal pour l'entrée au CP.

# CONTER

*Le travail pédagogique ne doit pas se substituer à l'acte d'aller au théâtre, mais il est important d'organiser au mieux la rencontre du spectateur avec les arts en général. Le travail d'atelier doit contribuer à lui donner une appréhension de l'acte artistique au travers de sa propre sensibilité, de son imaginaire, pour faire naître réflexions, analyses et critiques.*

## A) Les animations :

*Dès l'origine, le **Théâtre du Jard** a été extrêmement sollicité pour l'animation de stages ou pour des interventions en milieu scolaire d'une durée allant de quelques jours à plusieurs années scolaires ... La mise en place des **jumelages** ZEP Rive Gauche et Lycée Jean Talon a renforcé grand nombre de rencontres avec des élèves, rencontres concernant aussi bien l'équipe artistique du Théâtre du Jard que les membres des compagnies résidentes...*

*La **Salle Rive Gauche** devient le lieu privilégié de la représentation de ces travaux d'animations.*

Le jeune " public " est, pour nous, intégré au projet global, il est le seul public populaire car il est authentique, complètement mélangé, prêt à tout recevoir et sans idées préconçues. Aussi, nous faut-il pouvoir l'informer, le sensibiliser par le biais de l'école, des enseignants, des éducateurs, des parents... dès le plus jeune âge, il faut lui faciliter l'accès au spectacle vivant.

C'est pourquoi la coloration " jeune public " de notre projet culturel s'inscrit en collaboration étroite avec le Festival Méli'Môme mais également dans un travail de longue haleine avec les différents responsables des institutions jumelées avec le Théâtre du Jard.

Dans notre structure, également, nous mettons tout en œuvre pour que la communication " jeune public " se réalise sur le même plan et avec les mêmes moyens que la communication globale.

***Ceci posé, il n'est plus rare que des enfants amènent leurs parents au spectacle.***

*Ateliers d'expression artistique au Lycée Jean Talon et à l'école Pierre Curie*

*Animation d'une classe de SES au Collège Louis Grignon*

*Interventions ponctuelles des " résidents " au Lycée Jean Talon et autres lycées Châlonnais ainsi que dans les établissements de la ZEP Rive Gauche en fonction des demandes*

## B) Les contes du jeudi

### conter

C'est écouter à haute voix  
Un rêve ancien, plus grand que soi.

C'est un acte magique, une poésie :  
C'est faire de sa parole une peau,  
Un œil, une monture.  
Faire d'un rêve un souvenir,  
D'un souvenir une jeune aventure,  
D'un mensonge un aveu, une vérité vraie.

C'est ouvrir son jardin et en faire un navire.  
Voyager. Rien de plus.  
Jusqu'à offrir à l'autre un souvenir nouveau,  
Risquer de faire de lui un témoin, lui aussi :

Un conteur à venir.

Michel Hindenoch

*Contribution au colloque de Chevilly-Larue 14 & 15 décembre 1994 (Qu'est-ce que conter ?)*

*En passant par les mots et non par l'image le conte donne à l'enfant l'occasion d'écouter, de comprendre, de sentir, d'imaginer.*

*L'enfant-conteur : à l'enfant lui-même cette fois d'inventer, d'imaginer, de raconter une histoire.*

La préoccupation de la formation et de la sensibilisation artistique en milieu scolaire est toujours à l'ordre du jour. Aussi, dans le cadre du jumelage avec la ZEP Rive Gauche, nous nous intégrons pleinement dans leur projet autour du conte, ce projet concernant à la fois la programmation de la Salle Rive Gauche et l'équipe artistique du Théâtre du Jard.

### **Les contes du jeudi :**

*(1 jeudi par mois en partenariat avec la ZEP Rive Gauche)*

les 12/10, 23/10, 11/12/1999

et les 18/01, 22/03 et 12/04/2000

### **C) Méli'Môme**

# **...écouter à haute voix un rêve ancien, plus grand que soi.**

Il y a ceux qui disent :

" le théâtre contribue ...  
au développement de l'enfant,  
à l'éveil artistique de l'enfant,  
à l'initiation de l'enfant à la dimension culturelle de la  
cité,  
de la vie ..."  
le théâtre, espace indispensable pour le citoyen ... ?

D'autres disent que ...

le fait d'assister souvent / régulièrement à des spectacles  
permet à l'enfant de réfléchir,  
d'ouvrir son esprit,  
de développer son sens critique,  
d'éveiller sa créativité ...  
le théâtre, une vision du monde ... ?

Souvent je rêve ...

Et si on allait au spectacle ...  
prendre du plaisir,  
s'amuser,  
se détendre,

passer un " bon moment " ,  
un moment d'émotion,  
d'échange,  
de partage,  
parents-enfants,  
parents spectateurs-enfants spectateurs ?

Pour nous un bon spectacle " jeune public " touche au-  
tant l'adulte que l'enfant,  
il existe des spectacles très pointus, qualitativement très  
exigeants, qui restent faciles d'accès,

alors ?

et puis même s'il est difficile de savoir ce que les en-  
fants retirent exactement des spectacles,  
ils sauront malgré tout que le monde de l'imaginaire et  
de la créativité peut donner de fort belles choses ...

non ?

Souvent je rêve ...

Patrice PELLEGRINI  
**Méli'Môme** à Rive Gauche, mars/avril 2001

# Manipuler ou expérimenter : vers l'apprentissage de la complexité au cycle 2

*La fille : J'ai voulu savoir si je pouvais penser deux pensées à la fois.*

*Alors, j'ai pensé " c'est l'été ", et j'ai pensé " c'est l'hiver ". Et puis j'ai essayé de les penser en même temps.*

*Le père : et alors ?*

*La fille : et alors j'ai découvert qu'il ne s'agissait pas de deux pensées.*

*J'avais seulement une pensée sur deux pensées.*

*Le père : en effet, on ne peut pas mélanger les pensées, on ne peut que les combiner.*

(G. BATESON).

Notre réflexion se situe dans le cadre de l'enseignement des sciences physiques au cycle 2 et des procédures définies par le programme "La main à la pâte", à savoir une démarche pédagogique déléguant à l'expérimentation un rôle nodal au cœur du dispositif d'apprentissage.

Comment ce retour pragmatique à la connaissance scientifique (ce désir d'investir la démarche scientifique) peut-il s'inscrire dans une perspective épistémologique complexifiante ?

Cette inclinaison, qui n'est d'ailleurs pas nouvelle, pour l'expérimentation peut laisser dubitatif : rappelons en effet, ce qu'il en est, au sein de cette même démarche, du recueil des "représentations" des élèves autour d'un concept, étape extrêmement féconde si elle est judicieusement exploitée par le maître. Or, face à la difficulté de gestion et de problématisation de ces données, cette démarche, malgré sa richesse potentielle, s'avère encore trop souvent stérile...

Ne serait-on pas, au nom de nobles convictions pédagogiques octroyant à l'enfant un rôle fondamental d'acteur de ses apprentissages, en train de sombrer dans un piège similaire, avec un engouement tous azimuts pour la manipulation et l'expérimentation ?

Ainsi, avant de cerner l'acte et les enjeux de l'expérimentation telle qu'elle peut apparaître au cycle 2, il nous a paru intéressant d'ouvrir une parenthèse d'ordre sémantique sur, d'une part le terme même d' "expérimentation", d'autre part sur celui de "manipulation", qui, trop souvent et insidieusement vient interférer avec le premier.

Ainsi peut-on lire :

- **manipuler** : (lat. manipulus, poignée), tenir (un objet) dans ses mains lors d'une utilisation quelconque,

- **manipulation** : action ou manière de manipuler un objet, un appareil ; maniement ; exercice au cours duquel les élèves, les chercheurs... réalisent une expérience ; cette expérience même,

(dictionnaire Larousse)

- **manipulation** : action de soumettre à des opérations diverses quelque chose (abstrait) en particulier dans un but de recherche ou d'apprentissage ; exercice au cours duquel des élèves, des étudiants ou des chercheurs réalisent une expérience ; l'expérience elle-même,

(encyclopédie Larousse)

- **expérience** : (lat. : experientia, de experiri, éprouver, faire l'essai) épreuve qui a pour objet, par l'étude d'un phénomène naturel ou provoqué, de vérifier une hypothèse ou de l'induire de cette observation,

- **expérimentation** : méthode scientifique reposant sur l'expérience et l'observation contrôlée pour vérifier des hypothèses.

(encyclopédie Larousse)

Cette digression terminologique n'est pas sans conséquence pour notre propos, à savoir le rôle et les limites des manipulations et de l'expérimentation dans l'apprentissage des sciences chez des enfants de cycle 2.

On en retiendra pour notre propos,

une idée essentielle, à savoir l'étape primordiale que constitue l'expérimentation à travers l'émission d'hypothèses qui lui est inhérente.

Traduite en sentences pédagogiques, la manipulation pourrait apparaître dès lors comme une première avancée vers l'expérimentation, cette dernière tendant alors vers la résolution d'un problème ou vers la vérification d'hypothèses, bref, vers une problématisation du réel.

Si l'on pouvait se satisfaire d'une telle problématique simplificatrice, on pourrait considérer qu'il y aurait une période (le cycle 2) pour manipuler, et une autre plus tardive pour structurer, voire pour entrer dans une réflexion analytique plus construite d'un phénomène.

La pratique des sciences en classe nous conduit néanmoins à élever nos ambitions pédagogiques et à avancer que l'on peut faire accéder les enfants dès le cycle 2 à un niveau de réflexion scientifique dépassant la simple constatation de faits, à les amener à faire des liens, à relativiser leurs propos, leurs observations et leurs actes.

La manipulation reste en effet un état de constat qui n'aide pas forcément à opérer un apprentissage nouveau ; la question pour le pédagogue étant : "qu'a appris l'enfant après manipulation" ?

Dans ce cadre, nous nous proposons, dans la partie ci-dessous de décrire brièvement une séquence de sciences visant à engager les enfants, après diverses phases de manipulation, dans une situation-problème qui avait pour but de susciter chez eux une forme de questionnement complexe.

Cette séquence a été précédée de plusieurs autres que l'on peut résumer brièvement :

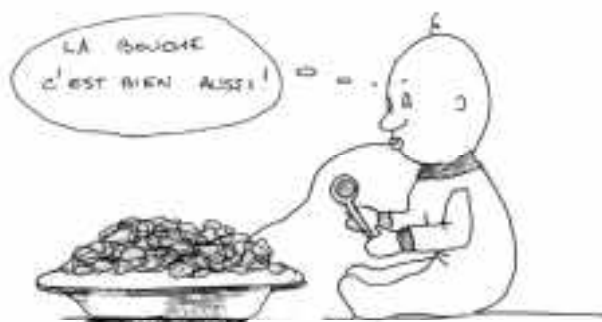
## DIFFÉRENTES PHASES DE MANIPULATION :

- 1 - approche de la notion d'élasticité : recherche de matériaux élastiques et non élastiques.

- 2 - classer les matériaux élastiques selon différents critères

- 3 - définir quelques propriétés des élastiques

- 4<sup>ème</sup> séquence : c'est celle qui nous intéressera plus particulièrement ; il s'agira en effet, dans cette phase d'apprentissage, de tester différents élastiques (différents par leur forme, leur longueur, leur grosseur, leur couleur) ceci afin d'organiser un concours de saut à l'élastique avec des bonshommes (playmobil) eux-mêmes présentant bien sûr des différences de taille et de poids.



...la main à la pâte...

**A**u cours de cette séquence, les enfants seront amenés à émettre des hypothèses, elles-mêmes soumises à un feed-back et enrichies, à prendre en compte différents paramètres d'ordre physique (force, distance, poids...) interférant dans les conditions d'efficacité de leurs dispositifs.

La prise en compte de ces différents paramètres d'efficacité les font entrer de plain-pied dans une forme de pensée complexe dans laquelle le concept ou le phénomène étudié ne s'inscrit pas dans un dynamisme causal linéaire et unique mais dans la multiplicité (même si elle est réduite en cycle 2).

Cette problématisation du réel par les enfants s'inscrit en outre dans une vision socio-constructiviste des apprentissages ; notons au passage l'importance de la formalisation tant verbale que scripturale de la démarche, de sa réalisation et de ses conclusions.

Nous ne pourrions terminer cette réflexion sans évoquer les modalités d'intervention de l'enseignant dans l'accès à une démarche scientifique.

Dans le cadre de "la main à la pâte", les enfants sont investis

du rôle de concepteurs de leurs expériences. Cette vision nous semble partiellement utopique. Un temps peut certes leur être imparti afin qu'ils puissent manipuler, inventer, laisser le hasard induire certains faits ; il n'en reste pas moins important de les propulser, et c'est là le rôle du maître, dans une véritable démarche scientifique, et non pas de les laisser perdurer dans un questionnement nébuleux, peu porteur de sens et faiblement structuré. Il s'agit peut-être là du travail proprement didactique le plus difficile à introduire...

De même que l'enseignant doit faire preuve d'une maîtrise de ses propres représentations, de son savoir sur les connaissances à transmettre, sur la manière dont il va le transmettre (méta-transmission), dans le souci d'éviter cette entropie, cette déperdition du savoir dynamique... il doit être capable de cerner le moment didactique sémantiquement signifiant où il va pouvoir entraîner ses élèves dans la découverte d'un nouveau domaine conceptuel, moment qui permettra ce saut sémantique, leur donnant accès à un savoir structuré mais lui-même générateur de nouveaux questionnements, évitant ainsi un

# L'ÉCOLE FACE À LA VIOLENCE

**Conférence de Miguel Benasayag**

**Psychanalyste, directeur de recherche en psychologie et en anthropologie**

Les phénomènes de violences physiques et verbales sont en progression.

Est-ce que la violence d'aujourd'hui a des points communs avec celle d'hier, en particulier par rapport à la jeunesse ?

Pour répondre à cette question, il faut savoir que ce qui est vraiment nouveau ne nous surprend pas car nous avons des difficultés à le percevoir. Des éléments nous échappent par rapport à notre analyse de cette violence qui n'est pas nouvelle mais répétitive. La répétition a toujours un caractère de nouveauté. La répétition pure n'est pas nouvelle.

D'autres critères de nouveauté nous échappent. Nous ne sommes pas programmés pour déceler celles-ci.

## ***La violence est un symptôme de la tristesse***

### **Les liens**

D'après Spinoza, les liens sont ce qui permet la joie. On a constaté une cassure des liens, ces liens qui nous permettent de penser, de comprendre. Les passions tristes créent la cassure des liens.

Nous vivons dans une société triste dans laquelle nos joies sont virtuelles. Cette société est marquée par la passion de la peur, de la crainte, du désespoir, de l'insécurité.

La tristesse est installée par le futur, nos sociétés sont malades du futur. Nous sommes dans deux mondes différents. Pour la génération des cinquante ans et plus, l'avenir était une promesse, on allait construire un monde magnifique. D'une société sans faille dans l'avenir nous sommes passés à une société qui présente un avenir noir, dangereux. Ce changement de vision s'est fait en très peu de temps.

Les problèmes qu'on trouvait il y a une trentaine d'années (cancer, chômage, tiers monde) semblaient pouvoir se résoudre par la science. Cette vue positive n'existe plus. Actuellement les gens n'ont plus d'espoir par rapport à ces problèmes. Et la violence est un symptôme de la tristesse.

Ce changement nous échappe. Le futur a changé de signe. Nous disons aux enfants que le monde est une horreur. Une culture qui croit à son avenir crée le désir. En peu de temps nous sommes passés d'une éducation du désir à une éducation de la menace (si tu ne travailles pas bien, tu seras au chômage). Ce qui a pour effet de générer de la violence. Le futur est une menace mais on ne peut pas fonctionner que sous la menace. L'échec est inévitable. On peut structurer des projets au travers du désir mais pas de la menace. La peur du tabac n'aide pas à l'arrêt. On ne peut arrêter que si l'on déplace le plaisir du tabac sur un autre plaisir. Notre crise est une crise du cerveau car nous tirons une



certaine jouissance du malheur.

Les enfants vivent dans un monde qui n'arrête pas de donner des messages négatifs par rapport à l'avenir. Le sujet ne peut évoluer avec la menace. Il ne peut que s'opposer à tout et à tous ceux qui le menacent. La menace étouffe, nous place dans la tristesse.

Pour pallier l'insécurité, il faut être informé, dit-on, mais c'est un mythe.

Plus nous sommes "connectés", moins nous créons de liens. On nous informe sans cesse de l'insécurité (adver-

saies-ennemis), on crée une société de l'individu isolé dans une position insécuritaire où le monde est un ennemi. De plus, on culpabilise plutôt que de responsabiliser.

On demande aux enseignants non plus d'éduquer mais d'armer les enfants contre cette insécurité. L'école devrait être un lieu de résistance à cette insécurité.

## Les sociétés scientistes

Les sociétés occidentales sont dites scientistes car elles croient en quelque chose qu'elles ne comprennent pas, c'est-à-dire la science. Notre société est possédée par la technique. Quatre-vingt-dix-neuf pour cent de notre population est ignorante des techniques qui innervent notre vie au quotidien. L'explosion du virtuel nous rend ignorant (ordinateur : on appuie sur des boutons sans savoir pourquoi - les techniciens eux-mêmes ne savent pas toujours -). On est de plus en plus incapable de se débrouiller dans notre société. Celle-ci est impuissante, c'est une société triste.

Le scientisme est irrationnel, il n'a aucune chaîne logique.

## Il y a une différence entre possible et pensable

### Possible-pensable

Anthropologiquement il y a une différence entre possible et pensable. Le possible est plus grand que le pensable. Le pensable limite les champs du possible et donc limite la société.

L'information nous dit que tout est possible alors que l'école nous dit l'inverse. L'école essaie de rétablir l'équilibre possible-pensable alors que les enfants sont partout informés que tout est possible.

Qu'est-ce que la réussite ? L'école n'est pas là pour former des loups, des guerriers.

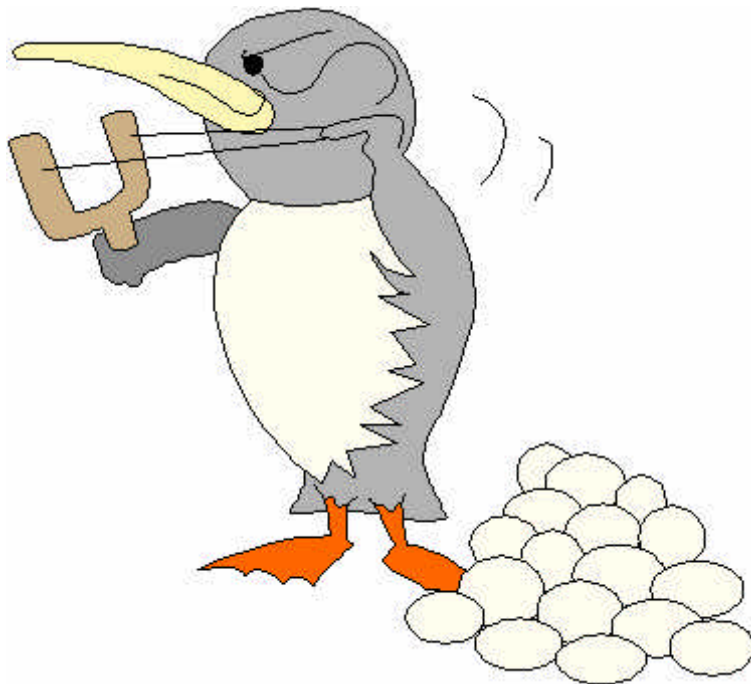
L'autorité est basée sur l'ancienneté, mais maintenant l'ancienneté n'est plus l'autorité. La perte de l'autorité symbolique va vers la violence. Si nous ne pouvons pas recréer le symbolique, nous serons condamnés au "**corps à corps**". L'autorité devient "musculaire". La symétrie entre le maître et l'élève entraîne la violence.

La violence actuelle n'a plus de limite. Avant, elle avait des limites que l'on comprenait. On casse plus facilement des choses auxquelles on est extérieur (on ne casse pas ce que l'on a créé).

Les problèmes de l'école ne sont pas des problèmes techniques. Nous devons construire des pratiques pour arrêter de guider les enfants sous la menace.

**L'école doit redevenir le lieu du "gai-savoir", de la pensée, du savoir de la vie.**

*Les propos recueillis lors de la conférence de M. Benaïsay ont essayé d'être rapportés le plus fidèlement possible mais ne sont que le "ressenti" du rapporteur.*



# UN PROF DE MATHS AU COLLÈGE N. APPERT

**RÉSEAU'lution : Qui êtes-vous ?**

Je m'appelle Patricia Juilly. Je suis prof de maths depuis 20 ans. J'exerce au collège Nicolas Appert, auprès d'élèves de la 6ème à la 3ème.

**R : Comment êtes-vous devenue professeur de mathématiques ?**

Je n'étais pas très bonne en maths. Même si souvent j'avais 19 en algèbre, en géométrie, où il fallait raisonner, je n'avais que 8. Bref, je n'aimais pas les maths. Mais j'étais une élève modèle, par modèle, j'entends docile. J'ai passé un Bac C.

A la fin de ma première année de Fac, j'ai dit STOP. Par rébellion et aussi pour devenir autonome. J'ai passé le concours des I.P.E.S. Car, une fois reçu, on était payé pendant 3 ans, après signature d'un engagement envers l'Éducation Nationale. Et je suis devenue professeur certifié, ce que mon père n'avait pu devenir : il était instituteur. C'est ainsi que je me suis retrouvée engagée, à la fois, dans l'enseignement et dans les maths : 2 voies qu'à priori je ne voulais pas suivre.

**R : Quelle est votre représentation des mathématiques ?**

En fait, je pense que ma première année de Fac, à l'université de Clermont-Ferrand, a été déterminante pour moi. La

majorité des personnes que j'ai rencontrées alors vivait dans la vénération des maths. Presque toutes étaient convaincues de faire partie de l'élite de notre société. A cette époque, c'était la discipline sélective par excellence.

Le rôle du collège n'est pas de former des matheux. Je ne nie pas l'importance des maths, mais au collège, je suis convaincue que les élèves ont besoin de savoir ce qu'ils vont faire de ces fameuses mathématiques. Pour moi, 2 aspects prévalent :

- le concret : savoir calculer un pourcentage, par exemple,
  - la construction d'un raisonnement, à partir des données que l'on a. Et j'essaie d'expliquer à mes élèves qu'on peut construire sa vie de la même manière.
- Donc, pas de maths pour les maths !

**R : Et vos élèves, quelle représentation ont-ils des mathématiques ?**

J'entends souvent des familles me confier : " Notre enfant n'est pas bon en maths ", les instituteurs nous l'ont déjà dit. Et puis, vous savez, nous non plus nous n'étions pas bons en maths... " Je réponds que ce n'est pas héréditaire ! On peut transmettre la couleur des yeux, des cheveux, un mauvais caractère... Ah, non pas cela ! Mais la réussite en maths n'est pas innée ! Il est vrai que des personnes ont des prédispositions pour cette discipline, comme pour certains arts par exemple. Mais ce n'est pas rédhibitoire : si l'on n'est pas " bon en maths ", on peut tout de même réussir.

**R : Comment faites-vous pour en convaincre vos élèves et leurs familles ?**

Tout d'abord il faut les rassurer, les décomplexer ( Voir : Maths et affectivité, NIMIER ). Je leur dis que moi, prof de maths, je n'étais pas bonne en maths.

Puis j'essaie de partir du vécu des élèves pour leur faire comprendre que les maths sont un OUTIL qu'ils auront à utiliser de manière quotidienne. Ils ont besoin de mettre du sens sur les activités mathématiques.

**R : Concrètement, justement, que leur proposez-vous ?**

Surtout pas ce que j'ai subi : un prof, seul acteur de la classe, débitant son cours, écrivant au tableau... Voilà ce que, dès ma première année d'exercice, je ne voulais pas devenir.

Puisque je considère les maths comme un outil que les profs ont à mettre à la disposition des élèves, j'essaie d'innover.

Je suis à l'origine d'un projet d'échange avec une classe d'Alsace. Le plus gros du travail repose sur le Français et l'utilisation des nouvelles techniques de communication. Mais l'an dernier, nous avons été amenés à réaliser des diagrammes, à partir de relevés météorologiques. Et pas ceux de Paris, Marseille ou Macao, que l'on trouve dans tous les livres. Nous avons téléphoné aux stations locales de Reims et Strasbourg. Nous avons également glissé des petits

problèmes mathématiques dans les contes rédigés par nos correspondants. Les élèves y ont pris beaucoup de plaisir ! Ils ont fait des maths et ont compris pourquoi.

Dans le cadre des heures globalisées, 1 heure par semaine en soutien, je travaille en interdisciplinarité avec un professeur d'anglais. L'objectif est de faire des maths et de l'anglais, mais autre-

problème sur 3 niveaux de difficulté en géométrie. Bien sûr, à chaque fois, la classe est assez bruyante ; c'est à cause des échanges productifs. Ce n'est pas simple à gérer, mais quand à la fin de la séance, les élèves voient qu'ils ont tous résolu ce même problème, c'est très stimulant.

Mais il est vrai que certains élèves sont en échec total. C'est dû à un cumul de lacunes et de retards au niveau des ac-

**Sylviane GASQUET**  
**Apprivoiser les maths**  
**L'école des parents, 1989**

Que représentent les maths et leur apprentissage ?

Ceci du point de vue :

- de l'enseignant,
- des élèves,
- des familles.

L'auteur présente 2 visions de l'enseignement des mathématiques qui s'opposent :

- dévoiler, imposer des résultats ou concepts préfabriqués,
- proposer des activités afin de construire ces concepts.

ment. Nous avons choisi des thèmes et constitué un dossier avec des fiches. Nous sommes les deux profs dans la classe. Chaque élève avance à son rythme. Quand les élèves ont abordé "l'heure" en anglais, j'ai eu l'occasion de préciser certaines notions de calcul horaire, et ceci en parlant anglais. Les élèves se sont rendus compte qu'il pouvait y avoir complémentarité de ces 2 disciplines !

***R : Le secteur de recrutement du collège N. Appert est vaste. Vous devez travailler avec certains élèves qui sont en difficulté face aux mathématiques. Comment gérez-vous l'hétérogénéité de vos classes ?***

Lorsque nous travaillons sur un dossier (un chapitre du programme), là aussi, chaque élève progresse à son rythme. Lorsque je vois que plusieurs élèves sont en difficulté, j'organise ce que j'appelle un chapeutage. Les élèves ont la parole : ils communiquent, échangent sur leurs réussites et difficultés.

L'an dernier, en mars, j'ai repris la pédagogie différenciée. Par exemple, en 4ème, je travaille à partir d'un même

quis, mais à d'autres difficultés aussi. Et je regrette que, pour ces élèves, le collège ne dispose pas des mêmes moyens que les RASED, tels les personnels spécialisés.

***R : Comment les élèves ressentent-ils ces différences de niveaux entre eux ?***

Lors de la 1ère séance de pédagogie différenciée, je ne savais pas trop comment m'y prendre. Inévitablement, dans ma tête, j'avais déjà constitué 3 groupes de niveaux, en fonction des difficultés des élèves. Mais, après leur avoir expliqué l'activité, je leur ai demandé de s'estimer et de constituer eux-mêmes ces 3 groupes de niveaux. Sur 24, 2 se sont sous-estimés et 1 s'est sur-estimé. Donc, dans l'ensemble, ils se sont bien positionnés.

Et nous ne parlons pas de " bons ou mauvais en maths ", mais nous parlons de niveaux de difficulté. Dès qu'un élève a retrouvé confiance et voit qu'il est capable de réussir, il s'investit davantage. J'ai gagné ma première bataille quand un élève en difficulté arrive avec le sourire en cours de maths !

***R : Comment vous situez-vous alors par rapport aux programmes ?***

Je dois avouer qu'ils ont longtemps été ma bête noire. Quand je suis arrivée en 1981, j'ai participé à une expérience proposée par l'I.N.R.P. (Institut National de Recherche en Pédagogie). Dans ce cadre, j'ai entendu dire que " Mieux vaut la moitié du programme vue et bien assimilée que la totalité du programme vue et non assimilée ! " . A cette époque, j'avais bien entendu crié au scandale ! Avec le temps et l'expérience, je pose aujourd'hui la question : qui doit faire les programmes ? Les élèves ou les profs ?

J'aborde tous les chapitres du programme. Même si ce n'est pas de manière approfondie, pour certains, j'essaie de lancer des pistes pour que les élèves puissent s'en sortir quand même.

Même s'ils ne font pas d'études de maths plus tard, ils ont besoin de certaines bases dans leur vie quotidienne. Travailler sur le calcul d'impôts, des factures d'électricité, la TVA... c'est essentiel pour cela.

Il est également important que les élèves sachent où trouver des informations et faire preuve d'esprit critique.

Pour moi, il n'est pas dramatique qu'un élève ne sache pas faire une division. Il est très important, par contre, qu'il sache trouver un ordre de grandeur du résultat de cette division. Je travaille donc beaucoup le calcul mental. Pour le résultat exact, il reste la calculatrice...

***R : Où vous procurez-vous le matériel pédagogique que vous proposez à vos élèves ?***

Je crée mes documents à partir de l'existant. Je lis, je cherche. Dès qu'une idée m'intéresse, je la retravaille. Je me construis alors mes dossiers et mes fiches.

Cela représente une énorme quantité de travail. Il est regrettable d'être seule. Car je suis persuadée que si tous les profs d'une même discipline s'accordaient sur des principes pédagogiques et construiraient ensemble, tous y gagneraient. Voilà 15 ans que je pratique ainsi. Je possède un bon matériel de base pour pouvoir échanger avec des collègues.

**Sylviane GASQUET-MORE**  
**Plus vite que son nombre**  
**SEUIL, 1999**

L'auteur est agrégé de Mathématiques, membre du Conseil National des Programmes de l'Enseignement Secondaire. Dans cet ouvrage, Sylviane GASQUET-MORE **dé-chiffre l'information quotidienne** prélevée dans différents médias. Elle passe au crible une foule d'informations chiffrées : statistiques, taux, indices, pourcentages... Elle les analyse et démonte les nombreuses stratégies utilisées pour faire dire ce que l'on veut aux chiffres. Elle nous démontre les stratagèmes utilisés parfois pour nous bernier ou nous manipuler grâce à ce type d'informations. Elle s'interroge également sur l'impact des chiffres, comparé à celui des mots, sur les citoyens et consommateurs (de chiffres) que nous sommes.

Rappelons que le rapport Meirieu, présenté à Lyon en 98, propose de réfléchir sur " l'usage de l'information chiffrée dans le débat public " ; ceci, au lycée, dans le cadre d' " une heure d'éducation civique, juridique et politique ".

Eduquons notre esprit critique et celui des élèves avec qui nous travaillons !

***R : Comment les autres profs perçoivent-ils votre manière de travailler ? En parlez-vous avec eux ?***

Très peu. Au début, je donnais mes dossiers, avec un petit mot explicatif et je demandais un retour. Je n'en ai jamais eu. Quelques remarques me parviennent parfois, plutôt négatives. Mais leurs auteurs n'ont jamais cherché à savoir ce que je fais, comment je le fais, ni pourquoi je le fais ! Certains ne perçoivent pas que l'on peut étudier la proportionnalité en préparant des petits gâteaux ! D'autres collègues me reprochent de trop mater mes élèves, de créer des leurres et des illusions. Je réponds que même si au début des élèves travaillent pour moi, à la longue, ils retrouvent confiance en eux. Je suis convaincue qu'un élève qui se voit capable de réussir avec moi, continuera l'année suivante. Et c'est souvent le cas.

***R : Et à propos d'évaluation ?***

Les méthodes que j'emploie fonction-

Un et un deux  
Deux et deux quatre  
Quatre et quatre huit  
Huit et huit font seize  
Répétez ! dit le maître  
Un et un deux  
Deux et deux quatre  
Quatre et quatre huit

Mais voilà l'oiseau bleu qui passe dans le ciel  
L'enfant le voit l'enfant l'entend l'enfant l'appelle...

*Page d'écriture, Jacques Prévert (extrait).*

nent. Les résultats des contrôles sont là pour le prouver. Le problème, c'est qu'en matière d'évaluation, nous sommes juge et partie. Nous préparons les leçons, les évaluations et les barèmes. Il faut rester vigilant mais il faut aller chercher le positif : ne pas oublier de le mentionner. Car une note ne reflète pas forcément l'évolution d'un élève. Même si la note est faible et que l'élève a fait beaucoup d'efforts, il faut le souligner. Et il ne s'agit pas de leurrer les élèves et leurs familles. Il s'agit de faire la part des choses, d'être franche. C'est très important, surtout en ce qui concerne l'orientation. Là encore, à nous de bâtir des évaluations qui soient utiles aux profs, constructives pour l'élève, lisibles par les familles et utilisables pour l'avenir.

***R : Avez-vous des attentes particulières vis-à-vis de l'école élémentaire ?***

Ce qui me gêne, c'est que l'attente semble être que les instituteurs doivent s'aligner sur les demandes du collège. Il me paraît plus logique que les instituteurs nous disent : " Voilà, cette année, telle notion n'est pas maîtrisée par la majorité des élèves. " Et ce serait à nous, profs du collège, de la retravailler. J'apprécie les réunions de préparation à la 6ème, notamment celles qui concernent les élèves en difficulté. Nous rencontrons, depuis 2 ans, en plus du maître de CM2 et du psychologue scolaire, les autres membres des RASED. Nous pouvons ainsi préparer les

projets individuels des élèves. Je crois beaucoup en l'échange, pour qu'il existe une véritable continuité des apprentissages entre l'école et le collège. C'est en ce sens que nous allons avec l'organisation régulière de telles réunions.

***R : Quels sont, aujourd'hui, vos projets ou vos désirs ?***

J'aimerais justement construire un projet en continuité de l'école primaire au collège...

Je vais poursuivre la réalisation du journal " l'Appert Mission " qui relate la vie au collège. En 1999/2000, j'ai géré ce journal avec des élèves de 6ème et de 5ème volontaires. Nous sommes organisés en club.

L'échange entre l'Alsace et le collège va continuer, ainsi que le travail en interdisciplinarité avec l'anglais.

Je suis un prof heureux de l'être et j'ai envie d'évoluer encore. J'ai plein d'idées dans la tête et c'est pourquoi j'aimerais pouvoir me mettre en relation avec des profs ayant des pratiques innovantes, avec des instits, des parents, des chercheurs qui se posent les mêmes questions que moi. Ceci afin de réfléchir avec eux et construire ensemble de nouveaux outils. A l'aide d'Internet, et pourquoi pas de Réseau'lution, ce projet ne me paraît pas utopique !

Bibliographie :

Maths et Affectivité, NIMIER  
Apprivoiser les maths, S. GASQUET,  
Syros Alternatives  
Plus vite que son nombre, S. GASQUET-MORE, Seuil

## **A l'école élémentaire, le dossier de maintien dans un cycle est-il obligatoire ? Comment le rédiger ? Qu'en faire ?**

### **Le maintien dans le cycle**

est prononcé par le conseil de maîtres, en vertu du décret n°90-788 du 6 septembre 1990 (« *Organisation et fonctionnement des écoles maternelles et élémentaires* ») qui institue cette instance de concertation et de la note de service n°91-065 du 11 mars 1991 qui en explicite le fonctionnement.

Cette décision est l'un des rares actes administratifs qui revienne au directeur d'école, en matière d'orientation des élèves. Pour cela, bien entendu, des précautions de forme et de délais doivent être prises par le directeur.

En premier lieu, il est intéressant de noter que le maintien dans le cycle (ou, plus rarement, la réduction de la durée du cycle) prend place en fin de cycle. C'est le sens d'un arrêt du Conseil d'État.

### **Sur le plan administratif**

La décision est prise par le conseil de maîtres, présidé par le directeur puis communiquée, par écrit, aux parents auxquels il est fait obligation d'indiquer, par la même occasion, les voies de recours. Il faut être tout particulièrement attentif sur ce point car Monsieur l'Inspecteur d'Académie indique chaque année, par voie de circulaire, les périodes fixées pour le dépôt et l'étude des dossiers de recours, dès lors que les parents ont contesté la décision prise. Il s'agit là d'une question de forme qu'il est indispensable de respecter sous peine de la voir annulée par le tribunal administratif pour vice de procédure.

### **Sur le plan pédagogique**

La décision de maintien est prise à partir des résultats de l'élève aux épreuves d'évaluation utilisées par l'ensei-

gnant de la classe. C'est au vu de ces résultats, éventuellement complétés par des investigations complémentaires menées par le R.A.S.E.D., qu'est élaboré un projet de maintien de l'élève dans le cycle. Ce projet fait apparaître les compétences mais aussi les faiblesses de l'élève afin de définir les priorités sur lesquelles porteront les efforts de tous, l'année suivante. Ce projet est le garant de la réussite de l'allongement de cycle qui ne peut et ne doit être la reprise à l'identique de l'année. Le redoublement que nous avons connu dans le passé n'a plus aucun sens alors qu'est mise en œuvre une politique des cycles. Bien entendu la famille et l'élève seront partie prenante de ce projet qui sera également communiqué à l'enseignant en charge de l'élève l'année suivante.

### **UNE QUESTION ?**

**RASED F. Buisson, 03 26 68 08 29, ou**  
<http://perso.libertysurf.fr/resolution/>

## **RÉSEAU'scultation**

Docteur Urcun-Schantz, service de la promotion de la santé en faveur des élèves.

### **Qu'est-ce que le syndrome "pied-main-bouche" ?**

C'est une affection bénigne, survenant surtout chez les enfants entre 3 et 9 ans et qui évolue le plus souvent par petites épidémies saisonnières.

Ce syndrome a été décrit pour la première fois en 1957 à... Toronto !

Le diagnostic est posé devant une éruption buccale et cutanée au niveau des mains et des pieds sous forme de macules rouges évoluant vers la formation de vésicules de couleur grise.

Cette éruption s'accompagne parfois de fièvre à 38°, maux de tête, diarrhée.

L'évolution se fait favorablement en 5 à 10 jours, même si, comme dans toutes les maladies infantiles, il peut y avoir d'exceptionnelles complications.

Elle paraît provoquée par un virus et est très contagieuse. L'immunité serait définitive.

### **La gale est-elle un cas d'éviction scolaire ?**

La gale est causée par un petit parasite (sarcopte) qui s'introduit sous la peau en creusant des mini-galeries. Ceci produit d'intenses démangeaisons et les lésions risquent de se surinfecter.

Ce parasite ne vit qu'un temps très limité hors du corps humain. Ceci explique :

- que le mode de contagion se fasse uniquement par contact direct intime et prolongé (en particulier en dormant dans le même lit),
- que la désinfection des locaux scolaires soit totalement inutile (la seule exception étant la literie où les petits font la sieste, en maternelle).

#### **En cas de gale :**

Il existe un traitement efficace, et il est nécessaire de consulter votre médecin au moindre doute (démangeaisons, rougeurs).

Toutes les personnes habitant le même domicile doivent être traitées en même temps et de la même manière, même si elles ne se grattent pas (pas encore).

Les vêtements, serviettes, objets de toilettes en tissu lavable à 90° le seront. Ce lavage s'effectuera en même temps que le traitement.

Les vêtements qui ne peuvent être lavés (tissus fragiles, chaussures, matelas) devront être poudrés abondamment avec de la poudre de type APHTI-RIA ou mieux, si leur taille le permet, enfermés dans un sac plastique avec de la poudre pendant 48 heures.

L'enfant présentant une gale doit rester à la maison 24 h après la mise en route du traitement et fournir un certificat médical permettant la reprise. Il n'y a pas d'éviction des frères et sœurs.

# Vous avez dit "paresse" ?

Après des décennies de "sciences pédagogiques" et de "sciences de l'Homme", alors que des générations d'enseignants sont passés par les " Ecoles Normales " puis par les I.U.F.M., il est pour le moins surprenant que l'utilisation des termes "paresse" et "paresseux" soit encore aussi courante.

**S**i encore il s'agissait d'un terme scientifique bien défini dont l'utilisation permettait une clarification de la situation et des progrès pédagogiques manifestes, mais pas du tout ! La confusion est la règle. La consultation des dictionnaires est édifiante à ce sujet : la paresse est tout à la fois "incapacité à agir, refus ou plaisir de ne rien faire". Ces trois domaines couvrent à l'évidence des champs sémantiques différents, voire incompatibles. Comment trouver le plaisir de ne pas faire si, de toute façon, on est incapable de faire. Que cette incapacité soit physique, intellectuelle ou psychique ne change rien à l'affaire. D'un ouvrage à l'autre, l'absence de définition claire est confirmée. Alors, comment peut-on utiliser un concept sans définition, et pourquoi ? Car, malgré cela, il existe, il "fonctionne", de conseils de professeurs en conseils de classes, de réunions de synthèses en équipes pédagogiques.

Maintenant, qu'en est-il du côté de son efficacité, de son utilité ? L'est-il ?

L'expérience montre que non, d'abord parce que ces termes suivent l'élève tout au long de sa scolarité : l'insulte n'entraîne donc aucune modification de comportement, au contraire.

Ensuite, ces termes sont sans intérêt éducatif pour trois raisons, au moins, dont en voici déjà deux :

- 1 ) si un enfant est paresseux, cela signifie que le fait est dans sa nature, que c'est son caractère ; il est donc impossible de le changer. Or, cela lui est reproché ! De plus pourquoi culpabiliser l'enfant à propos d'une situation dont personne ne serait responsable ?

- 2 ) l'utilisation méprisante de ces termes fonctionne pour l'enfant en repère identitaire auquel il va se conformer, et confirmer, que ce soit par un mécanisme d'identification ou par réaction d'opposition : " puisque c'est ainsi, je ne ferai plus rien !", et, "si je suis paresseux, comment pourrais-je travailler ? ". Le caractère insultant du propos anéantit tout effort pour satisfaire toute démarche pour faire plaisir.

L'adulte obtient alors ce qu'il croit combattre.

Se repose donc la question : pourquoi un concept sans définition claire et sans effet positif continue-t-il à être spontanément utilisé ? Le vécu de l'enfant serait-il sans intérêt pour les enseignants ? Je ne le pense pas.

Alors que l'utilisation des termes "paresse" et "paresseux" conduit effectivement à préserver une cécité absolue sur ce



qu'il en est des difficultés de l'enfant et de ses souffrances, la référence massive aux "problèmes familiaux" ou aux "carences parentales" dans les propos des éducateurs tendrait en effet à infirmer cette hypothèse. En règle générale, ils sont soucieux du vécu de leurs élèves, même lorsque, à bout, ils font appel à ces "concepts".

S'agirait-il d'un échappatoire signant les limites de leur élaboration théorique ? Cela se pourrait, surtout si la famille de l'enfant en question est une famille "bien", c'est à dire une famille qui correspond aux critères de valeur socialement acceptés au sein de l'institution éducative, et vers laquelle les mécanismes d'identification fonctionnent bien. On entend alors : "Comment cela se fait-il, son papa est ++... sa maman le suit ...". Tout devrait donc aller comme dans le meilleur des mondes ! C'est donc la faute de l'enfant "avec tout ce qu'on fait pour lui !"

Mais ce qui sous-tend l'utilisation de ces "concepts" insultants se situe encore au-delà. Après avoir évité de questionner les limites des hypothèses explicatives, la référence à une "paresse" permet d'escamoter la question des références sociales et éducatives utilisées et la place de l'enfant-Sujet. Cela constitue la troisième raison, et le piège idéologique se referme sur l'enfant à cet endroit.

Il est clair qu'à ce moment, la prise en compte du vécu propre de l'enfant est loin et que les enseignants sont en train

d'alimenter le principe de répétition. Que s'est-il passé pour en arriver là ? De quelles références s'agit-il, sont-elles si importantes, au point de surculpabiliser un enfant, de mettre en jeu sa personnalité ? Et si la référence à une "paresse" constitue un mécanisme de défense de l'adulte, de quoi se défend-il, de quoi se protège-t-il ?

Le sujet est vaste et la réponse est au moins aussi complexe que les raisons qui conduisent un enfant à la passivité, à refuser de faire ou à être incapable de faire. Dans cette direction, c'est tout le champ de la psychologie et de la psychopathologie de l'enfant qu'il faut embrasser et dont mon livre\* évoque et illustre des aspects. C'est aussi toute la dimension de l'approche systémique appliquée aux familles, aux groupes sociaux, mais aussi aux institutions. L'enfant est ainsi pris dans de multiples réseaux affectifs, culturels, sociaux, qu'il essaie de maîtriser, parfois confronté à des dysfonctionnements, à des exigences paradoxales, qui nient ou détruisent sa personnalité, et à l'obligation de reconnaissance envers l'adulte, qu'il soit parent ou enseignant, malgré tout.

" C'est pour son bien !" comme dirait avec ironie Alice Miller.

L'accusation de "paresse" portée contre l'enfant est donc une tentative, pour l'adulte, de se protéger contre un comportement-symptôme qui remet en cause, entre autres, ce qu'il croit être son autorité et ne représente en fait que son pouvoir, c'est-à-dire la forme qu'a pris son désir infantile de toute-puissance.

Pour les parents, ce symptôme est vécu comme une remise en cause de leur qualité de bons parents, socialement valorisée ; pour les enseignants, il s'agit de l'enjeu d'être un bon enseignant... au sein de pressions institutionnelles multiples. Parfois, l'enfant est seulement coupable de n'avoir pas atteint les performances dont ils rêvaient. Le respect de son désir est toujours oublié.

La question de la défense du narcissisme est donc sur la sellette et conduit à tenir des propos qui dépassent la raison... en attaquant le narcissisme de l'enfant "paresseux". L'enfant se défend à son tour en se recroquevillant ou en provoquant. Chacun, enfant, parent, enseignant, devient tour à tour acteur et victime, persécuteur-persécuté ; il y a peu de chances, dans ces conditions,

## Vous avez dit paresseux ?

Dans son ouvrage " L'échec scolaire ", **Françoise DOLTO** trace le portrait d'un élève " dont les maîtres se demandaient pourquoi il venait à l'école ; à leurs yeux, il n'y faisait rien. Et pourtant, cet enfant ne gênait personne, était heureux d'aller à l'école, d'y sucer son pouce et apparemment, de rêver. Comme on ne pouvait pas refuser un enfant qui ne gênait pas et dont les parents travaillaient, il a subi de rester à l'école, et ses maîtres ont subi sa présence.

Heureusement d'ailleurs, car tout ce qu'il acquérait en écoutant de ses oreilles, c'était le droit de méditer et surtout le droit à l'abstraction de sa pensée, déjà en jeu dans cette extraordinaire intelligence qui était la sienne, et qui paraissait nulle au milieu de ses petits camarades, qui s'exprimaient et exprimaient leurs motivations, en obéissant aux désirs des maîtres, en réussissant dans leurs apprentissages à lire, à écrire, à compter, etc. "

Devinez donc qui fut cet illustre paresseux, issu d'une famille ++... Ah oui, tout de même ! Un indice supplémentaire : ce jeune paresseux a su faire preuve de beaucoup plus d'énergie par la suite... Et si vous aussi, vous donnez votre langue au chat, rendez-vous en dernière page. Chaque gagnant remportera le droit de se prélasser nonchalamment en parcourant cette revue++ intitulée RESEAU'lution !

F.Ragot, maître E.

pour que cesse le cercle infernal. En sortir représente un véritable renversement des relations qui ne peut s'opérer que par une réflexion sur les systèmes théoriques de référence, conscients ou inconscients, de chacun, et, pour cela, l'aide d'un tiers, spécialiste de la question, est indispensable. Qu'en est-il des critères de réussite, de la question du pouvoir, de la place du désir de l'autre, du jeu des pulsions sadiques et masochistes, de la teneur des injonctions secrètes... ? La surculpabilisation des enseignants face au devoir de réussite les place à leur tour en position d'échec et ne facilite pas cette démarche.

En final, apparaît une angoisse de l'échec chez les parents et les enseignants, via celui de l'enfant, qui entraîne un mécanisme de défense visant à faire porter à l'enfant la responsabilité d'une situation dont on ne maîtrise rien.

**Paradoxalement, parler de "par esse", c'est accepter l'échec !** Mais ouf ! L'honneur est sauf. Les adultes sont hors de cause, le système peut continuer à fonctionner. La mode actuelle du "tout génétique" n'a pas non plus d'autres ressorts. Et l'enfant "paresseux" reste seul face à ses difficultés et face à une culpabilité renforcée, encore, avec parfois des médicaments pour calmer ses accès de fureur.

Il faudra du temps, et de la psychologie à l'école, pour que cet enfant retrouve goût à la vie, le plaisir de faire et d'apprendre, et reprenne la voie d'un développement plus harmonieux. Il faudra pouvoir laisser tomber les idéalizations irréalistes pour que sa "réussite" puisse enfin satisfaire ses parents, et ses enseignants...

\* Patrick PIPET. La paresse chez l'enfant, quelle réalité ? C.R.D.P. REIMS. 1999. (N.D.L.R. : disponible au C.D.D.P. ou C.R.D.P., 95 F.)

# Et le goût de lire ?

## Lire, c'est quoi ?

**S**elon C. POSLANIEC, pour lire, il faut que le décodage devienne un automatisme sinon le plaisir ne peut pas être. Or, pour acquérir cet automatisme, il faut lire. Quel paradoxe ! Si l'automatisme n'est pas ancré chez une personne, elle devient illettrée. Afin que les enfants accèdent à l'automatisme du décodage, il convient de les intéresser aux livres.

Mais, maîtriser le code ne suffit pas !

Pour lire, il est indispensable d'engranger dans sa mémoire une quantité de petits savoirs comme, par exemple, savoir ce qu'est un magazine, un écrivain, un illustrateur, le genre policier. Dès la maternelle, l'école est à même d'apporter ces petits savoirs.

Ensuite, pour devenir lecteur, il est nécessaire de synthétiser ces petits savoirs en un projet cohérent. Cette synthèse se transforme après en comportement, c'est-à-dire en action. Ainsi un bon lecteur a acquis la compétence de savoir adapter son comportement en fonction de ses besoins ou de ses désirs. Il sait où aller et comment trouver ce qu'il cherche en fonction de ses projets.

En fait, lire est un acte individuel qui échappe à toute généralisation. C'est une expérience singulière qui se passe entre le texte et le lecteur, ce qui donne un sens particulier au texte pour ce lecteur particulier.

Lire est un dialogue entre l'imaginaire et ce dont le texte est porteur, par le récit, les personnages ou le style.

## LA B.C.D.

- Peut-elle aider les enfants à aimer lire ?
- Comment s'y prendre ?
- Que faire ?

Bien des questions que l'on peut se poser !

En tant qu'animatrice en B.C.D., je vais essayer d'y répondre. Pour un enfant n'aimant pas la lecture, notre rôle est de l'amener à aimer lire, tout doucement, sans le brusquer. Par différentes activités comme des jeux de pistes, jeu de l'intrus, de puzzles de couvertures de livres, découpages, assemblages, découvertes de collections, nous allons arriver à le faire ouvrir celui-ci et le découvrir. Nous allons lui enseigner tout ce qui touche au livre par des fiches, auteur, éditeur, collection, imprimeur, etc.

En multipliant les activités et en changeant le plus souvent possible de collections, l'enfant va aimer progressivement tel ou tel ouvrage, le prendre tout naturellement pour le feuilleter si celui-ci l'intéresse, le lire et ensuite en parler ou même demander à l'adulte s'il y a d'autres exemplaires qui lui ressemblent. Nous allons également aider cet enfant à faire des recherches documentaires à base de fichiers et aussi par l'utilisation de C.D. ROM. Quelquefois également le théâtre l'aidera à s'exprimer tout en jouant. Dans une bibliothèque, vous voyez, on ne fait pas que le prêt de livres.

Ne pouvant tout vous raconter en détail, venez nous rencontrer à la B.C.D. Vous serez les bienvenus au royaume du livre, du rêve et de la découverte.

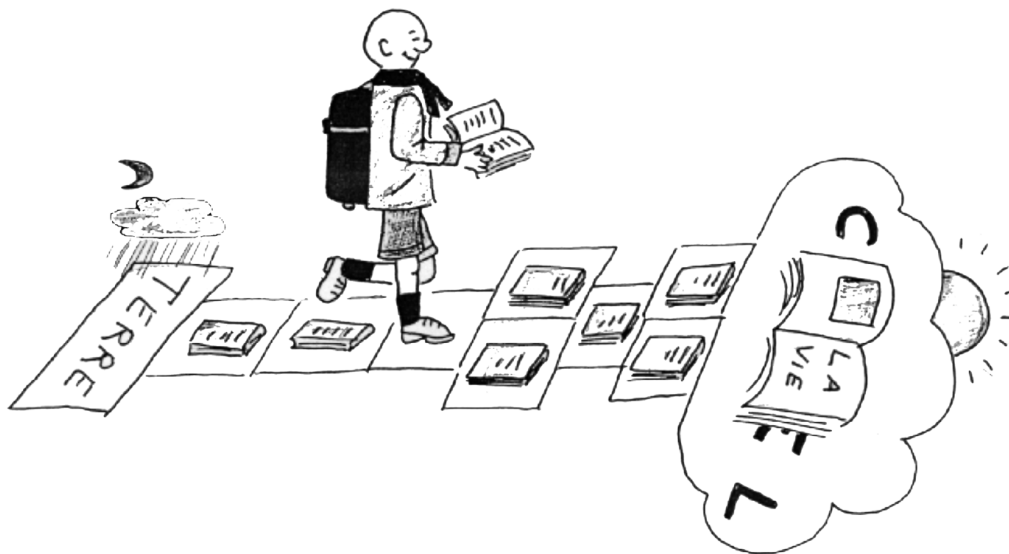
Mme Lebon, animatrice B.C.D.

## Les animations lecture

**S**elon C. POSLANIEC, pour donner le goût de lire aux enfants, il faut faire en sorte qu'ils découvrent leurs propres motivations à lire. Pour cela, ils doivent faire une rencontre cruciale avec un livre, un genre, un thème, un personnage, un style au point de s'impliquer dans leur lecture, de s'y projeter, de s'appropriier le



texte. Or, la plupart des enfants ignorent qu'il existe des livres qui peuvent s'adresser à eux aussi intimement. Le premier rôle des animations lecture est donc de leur faire découvrir la multiplicité de ces textes. Toutefois informer d'une façon dynamique sur la multiplicité des livres qui s'adressent à eux ne suffit pas toujours. Certains enfants ont des réticences trop grandes vis-à-vis de la lecture. Dans ce cas, les animations lecture leur proposent une autre motivation : jouer. Les enfants se mettent alors à lire parce que le livre est nécessaire à l'obtention du plaisir lié au jeu défini par l'animation. Une autre catégorie d'animations propose principalement aux enfants une responsabilité sociale. Par exemple, les " grands " peuvent aller lire des histoires aux " petits " de l'école maternelle. La responsabilité confiée



aux enfants les motive à lire.

### Des exemples d'animations ludiques en B.C.D.

**DOMINO** – Des livres sont placés en boucle les uns à côté des autres. Les enfants doivent trouver les points communs entre chaque couverture de livre.

Remarque : les enfants ne doivent pas ouvrir ou déplacer les livres.

Prolongement : les enfants peuvent créer leur propre domino.

**LES ILLUSTRATIONS** – Des illustrations de livres ont été découpées dans des catalogues. Les enfants doivent trouver à quel livre elles appartiennent, ceci sans ouvrir le livre. La vérification se fait en feuilletant ensuite le livre.

Remarque : des intrus peuvent être glissés dans les illustrations proposées.

**PUZZLE DE TEXTES** – Cinq textes issus de romans et cinq textes issus de documents sont présentés aux enfants. Ils doivent trier les deux types de textes et ensuite retrouver à quels livres appartiennent les textes.

**DEVINETTE / TITRE** – A partir de devinettes, il faut trouver le titre du livre.

**DEVINETTE / RÉSUMÉ** – A partir du résumé, il faut trouver le titre du livre.

### Critères de choix d'un livre

- \* Tenir compte de la diversité des goûts des enfants.
- \* Penser que les livres sont pour les enfants et pas pour nous.

- \* Lire le livre.
- \* Laisser de côté nos préjugés.
- \* Donner aux enfants des livres en bon état.
- \* Proposer une grande diversité de formats, graphismes, auteurs, typographies.
- \* Tenir compte de l'illustration et de la mise en page car elles ont autant d'importance que le sujet traité.
- \* Choisir des livres où l'action commence rapidement.

### Bibliographie

PELTIER Michel, Apprendre à aimer lire, Hachette, Pédagogies pour demain, 1995.

POSLANIEC Christian, Donner le goût de lire : des animations pour faire découvrir aux jeunes le plaisir de la lecture, Ed. du Sorbier, 1990.

# L'ENSEIGNEMENT EN MILIEU CARCÉRAL MAISON D'ARRÊT DE CHÂLONS-EN-CHAMPAGNE

## LA STRUCTURE :

La Prison de Châlons-en-Champagne est une maison d'arrêt datant du milieu du 19<sup>ème</sup> siècle (1854). Elle peut accueillir 300 détenus hommes (majeurs) et 40 détenues femmes (majeures + exceptionnellement mineures). Il existe aussi un quartier de semi-liberté (9 places disponibles) et un S.M.P.R (service médico psychologique régional).

La population pénale est composée de prévenu(e)s (*personnes non jugées*) et de condamné(e)s en attente de transfèrement vers des centres de détention ou des maisons centrales, mais des condamnés ayant des reliquats de peines n'excédant pas 2 ans peuvent aussi y terminer leur peine. Les personnes sous main de justice peuvent être en procédure criminelle (*crime*) ou correctionnelle (*délits*). Le taux de procédures criminelles est inférieur à celui des procédures correctionnelles. Le nombre de détenus prévenus est quasiment identique à celui des condamnés.

## L'ENSEIGNEMENT :

Depuis les années 60, des enseignants interviennent en milieu pénitentiaire. Actuellement, il existe, à Châlons, un groupe scolaire appelé Unité Locale d'Enseignement (**U.L.E**). Cette unité est composée : d'un directeur d'école, responsable local d'enseignement (**R.L.E**), professeur des écoles spécialisé, d'une adjointe professeur des écoles spécialisé. Tous les deux sont à temps plein sur l'établissement à raison de 21 heures hebdomadaires. Ces deux enseignants interviennent sur les deux quartiers.(QF + QH). Le service de ces deux enseignants est complété, durant la semaine, par l'intervention de trois professeurs vacataires. Ces derniers font partie de l'unité locale d'enseignement. Deux sont des professeurs des lycées qui assurent des cours de langues au quartier-hommes (4 h + 3 h hebdomadaires) et d'un professeur des écoles spécialisé assurant 3 h hebdomadaires

au quartier-femmes.

Les enseignants de cette unité locale sont rattachés *conjointement* aux niveaux hiérarchique et administratif à l'IEN (AIS) ainsi qu'à un proviseur de l'Unité Pédagogique Régionale (**UPR**) de la Direction des Services Pénitentiaires de Dijon (**D.R.S.P**).

L'enseignement en milieu carcéral est défini dans le code de procédure pénale (art. D 450 à 459) et la circulaire du 24 Avril 1995 les statuts et les missions des enseignants pénitentiaires. Depuis le 6 Septembre 2000 un décret complète la dite circulaire.

Le service d'enseignement à la Maison d'Arrêt de Châlons est assuré du lundi matin au samedi midi. Il est destiné prioritairement aux détenus de faible niveau 33% sont en situation d'illettrisme et 75% se situent à un niveau infra 5 ou au niveau 5. Les différents cours sont destinés à un très large public qui varie des analphabètes à un niveau 2ème cycle. La moyenne d'âge des apprenants

est de 30 ans environ. L'âge varie cependant de 18 à 60 ans, rarement plus.

### *Comment et pourquoi viennent-ils à l'école ?*

Tout détenu volontaire peut faire une demande d'inscription au centre scolaire. Il est informé dès son arrivée par un mailing comportant les possibilités de scolarisation qui lui sont proposées. Un coupon d'inscription pré-rempli à l'intention du RLE est annexé à cet imprimé. Malgré cela une information est aussi donnée par affichage dans plusieurs endroits de la détention ainsi que par la voie d'un télé-journal interne fonctionnant sur un canal TV. Le bouche à oreille est aussi un complément, non négligeable, à cette information . Depuis 1996, tout détenu "*arrivant*" (terme propre à la pénitentiaire) sans diplôme ou ayant un diplôme de niveau inférieur au Bdc ou CAP est appelé pour un entretien individuel au cours duquel lui est systématiquement propo

sée la passation d'un Bilan Lecture (**LPP - Bentolila**). L'intérêt de ce test est de deux ordres :

- 1 - permettre de réaliser des statistiques (niveau national),
- 2 - mais surtout d'amener les personnes les plus en difficulté vers le centre scolaire.

Quand ces démarches sont effectuées, la personne est inscrite, suivant les places disponibles, dans le ou les groupes-classes demandés et correspondant à leur désir et projet mais aussi suivant leur niveau scolaire antérieur. Ces différents groupes-classes sont composés suivant les contenus et / ou le niveau des apprenants. Le nombre moyen d'élèves se situe, généralement, aux alentours de 7 à 15 personnes.

Dans ces différents groupes, on distingue des groupes par niveaux (**G1, G2, G3**) qui permettent de travailler des notions scolaires (français, maths, histoire, anglais) et d'autres par thèmes (informatique, atelier d'écriture, atelier échecs ...).

La durée de scolarisation d'un apprenant dans un groupe-classe peut varier de 2 à 7 heures hebdomadaires. Une même personne peut participer à plusieurs groupes. *Exemple* : G3 + Anglais, Informatique, Atelier d'écriture, Échecs...). Ceci permet, à certains détenus d'être scolarisés plus de 20 heures

hebdomadaires.

### **Les trois grands objectifs du centre scolaire sont :**

- un objectif éducatif de soutien à la personne,
- un objectif diplômant ou qualifiant,
- un objectif d'ouverture aux différentes formes d'accès aux savoirs.

Les enseignants apportent une aide et assurent un suivi aux détenu(e)s inscrit(e)s à des cours par correspondance (CNED, Auxilia, AFPA...).

Les motivations des personnes fréquentant le centre scolaire sont diverses. Elles peuvent être : sortir de cellule pour aller vers un espace plus grand, gérer son temps de détention, rencontrer d'autres personnes que des personnels pén-

itentiaires, profiter positivement de cette période d'incarcération, mais aussi profiter de remise de peines supplémentaires (**R.P.S**). Il faut souligner que *seuls* les détenus entrant dans leur deuxième année de détention peuvent en bénéficier. Le juge d'application des peines (**J.A.P**) après avis des enseignants, décide du bien fondé de cette mesure. Cinq jours par mois soit deux mois par an maximum pour un primaire, moitié pour un récidiviste légal (*personne ayant commis un délit ou un crime de même nature dans un délai de moins de cinq ans*).

Cet enseignement n'est pas le seul. Il existe aussi plusieurs actions de formations professionnelles. Des actions telles : **Illettrisme, A.P.P** (*Ateliers de pédagogie personnalisée*), **formation qualifiante de carrelage, A.V.E.S** (*Accompagnement vers l'emploi à la sortie*), **Méthode H.A.C.C.P** (*Hygiène au niveau des repas*). Des organismes de formation tels Gréta, I.R.F.A,... ont la charge de ces stages.

Chaque année, un plan de formation est mis en place par le Responsable Local de la Formation des Détenus (**R.L.F.D**) sous la responsabilité du chef d'établissement. A la maison d'arrêt de Châlons, cette charge incombe au directeur d'école. Les enseignants du centre scolaire sont impliqués dans la formation professionnelle (interventions au titre du Gréta). Ceci est très important dans le sens où une complémentarité réelle existe entre la formation professionnelle et l'enseignement.

Certaines de ces actions de formation professionnelle sont rémunérées. Ce n'est pas le cas de l'enseignement dispensé dans l'unité locale.

La formation qualifiante de carrelage débouche sur un C.A.P.U.C, l'A.V.E.S a pour objectif la préparation à la sortie (recherche d'emploi, d'hébergement, aménagement de peine,...), la méthode H.A.C.C.P, quant à elle, est réservée aux détenus travaillant dans les cuisines de l'établissement et/ou aux auxiliaires d'étage ; ceci permet d'accéder à une formation non qualifiante mais reconnue.

Un formateur Gréta est à temps plein pour l'enseignement pratique en carrelage. L'enseignement général est pris en charge par les enseignants de l'U.L.E (Maths, Français et V.S.P) et par un professeur de lycée pour la physique chimie. Deux formateurs I.R.F.A et deux indépendants interviennent pour l'A.V.E.S et H.A.C.C.P. L'illettrisme et les A.P.P. sont pris en charge par les enseignants de l'U.L.E, une enseignante de l'E.R.E.A. et prochainement par une collègue enseignante en milieu carcéral à la M.A. de REIMS.

Tous ces intervenants, venant de diverses structures, sont sous la responsabilité du responsable de

***Exercer la profession d'enseignant en milieu pénitentiaire implique de travailler avec des personnels d'autres ministères (Justice, Santé, Culture,...).***

***Il faut se donner les moyens d'accomplir ses missions, veiller à garder son indépendance d'action, ne jamais perdre de vue le milieu (population et endroit) où l'on travaille.***

***Au 19ème siècle, Victor HUGO disait " Ouvrez des écoles, vous fermerez des prisons ". Cette phrase est encore d'actualité, même si elle a perdu de sa force. Au 20ème, l'école est entrée en prison, elle y a trouvé sa place et doit se faire reconnaître comme un des facteurs principaux du dispositif de réinsertion.***

# RÉSEAU'tant en emporte le vent, divers

## RÉSEAU'rigine

**prosélytisme** (pour nous faire pardonner la coquille du dernier numéro) : du grec *prosêlutos*, étranger. Prosélyte : païen qui avait adopté la religion juive ; converti.

**paresse** (pour nous faire pardonner les coquilles des prochains numéros) : du latin *perece*, puis *pigritia*, *piger*.

**expérimenter** : du latin *periri*, *peritus*, qui a de l'expérience ; *experientia*, essai ; *expertus*, éprouver. A donné *peiratês*, brigand, et *empeiria*, expérience, et encore *empeirikos*, qui se dirige d'après l'expérience (empirique) ; rien à voir avec empire qui lui vient de *imperare*, prendre des mesures, puis commander.

### La plus jolie du trimestre :

Voici des fruits, des fleurs, des feuilles et des branches  
Et puis RÉSEAU'lution qui ne bat que pour vous,  
Ne le déchirez pas entre vos deux mains blanches  
Et qu'à vos yeux si beaux l'humble présent soit doux.

( euh... ! anonyme du troisième millénaire !!!! merci quand-même à Verlaine)

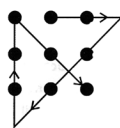
le concours continue : la plus mauvaise, la plus "tarte", la plus jolie, la plus poétique, la plus désespérante, à vous !

## RÉPONSES AUX ÉNIGMES DU N° 6

extrait de citédoc N° 57 :  
(les éditions de la cité des sciences et de l'industrie)

19 après la visite

### solutions des jeux



SIX

1  
1 1  
2 1  
1 2 1 1  
1 1 2 2 1  
3 1 2 2 1



**1. Qu'est-ce qui empêche de trouver la solution ?** On ne voit pas des points dispersés, mais un carré qui dessine une frontière à ne pas dépasser. Difficile de sortir de ces contraintes imaginaires, même si elles empêchent de trouver la solution. De fait, rien n'empêche une ligne de sortir du carré. Il ne faut pas se restreindre aux cadres habituels, mais penser à s'en écarter pour trouver.

**2. Il faut imaginer qu'un trait peut être courbe,** comme un « s », qui avec un « i » et un « x » font SIX. Qu'est-ce qui empêche de trouver la solution ? On reste prisonnier des chiffres romains, alors que l'alphabet permet aussi d'écrire les chiffres avec des lettres. De plus, on suppose qu'un trait est *a priori* droit, pas courbe. Nos interprétations du problème sont liées à nos cadres de références. Y échapper est difficile, mais possible...

**3. La réponse est parfois difficile** à trouver car on présuppose que seule une logique mathématique peut lier des séries de chiffres entre elles. Cette contrainte bride l'imagination. Il faut parfois se risquer hors de nos repères habituels pour résoudre un problème. De fait, il faut lire les chiffres à haute voix et ne pas chercher une suite mathématique : combien y a-t-il de 1 dans la première ligne ? Réponse en ligne 2... La ligne qu'il fallait trouver se lit donc : trois 1, deux 2, un 1. Et s'écrit : 312211.

**4. On ne trouve pas la solution si on se limite au plan horizontal.** Nous nous rendons parfois prisonniers d'une interprétation habituelle. On peut s'en libérer par une « gymnastique mentale » qui ouvre vers des pistes nouvelles. Pour construire 4 triangles de même taille, aux 3 côtés identiques, avec les 6 allumettes, il faut penser en 3D. Pour résoudre les problèmes précédents, comme souvent pour apprendre, il faut savoir sortir des sentiers battus. Avoir des repères, des certitudes, c'est rassurant, mais ça peut aussi empêcher de trouver des solutions. Un savoir peut empêcher d'imaginer des solutions, bien que notre cerveau en soit capable. **Apprendre, c'est se risquer hors de ses certitudes** pour ouvrir le champ des possibles, **c'est laisser de la place à son imagination.**

Par ailleurs, Marie était la femme de Jacques !

Dans ce numéro, c'est Einstein le paresseux. (cf : "Vous avez dit paresseux ?")

## LE MUSÉE VIRTUEL DE L'EAU



**Vous souhaitez  
participer ?**

Adressez vous à :  
**R. Fernandez,  
C.D.D.P.  
tél : 03 26 21 81 40**

e-mail :  
**tice.cddp51@ac-reims.fr**