

RESEAU'lution

N°5

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°5

- mai 2000 - dépôt légal : 15.05.2000. ISSN 1293-3899. Imprimerie : CDDP Châlons-en-Champagne.

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

Illustrations : RESEAU'lution

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

Reseau'vni

Objet Volé Non Identifiant

"*C'est quoi vot'truc ?*" Not' truc est une idée toute simple qui consiste à penser que nous sommes tous dépositaires d'une part d'informations, de savoirs, de connaissances pratiques et théoriques. Quels que soient le lieu ou la structure dans laquelle nous exerçons, quels que soient notre formation, nos référents, nous avons tous à apprendre des autres, nous avons tous à apprendre des autres, nous avons tous à partager quelque chose de notre expérience professionnelle, car comme le dit Kundéra, l'humanité a basculé à la minute même où plus jamais (donc pourl'éternité),

un être humain ne pourrait à lui seul détenir, à l'instar de Gœth, tout le savoir universel ("minute de Gœth"). Finie cette idée prométhéenne des premiers encyclopédistes qui consistait à penser que tout le savoir humain pouvait tenir dans un cerveau, ou dans plusieurs volumes imprimés.

Mise en relation de la connaissance, interface du savoir, redistribution des informations, réflexions, observations, lectures, stages, conférences... voilà la modeste et ambitieuse prétention de notre publication. Toute institution, structure, service, travaillant de près ou de loin à l'éducation, à la pédagogie, à l'enfance, est conviée à participer. Si tel ou tel "organisme" occupe plus de place que les autres, c'est que les relations de proximité ont joué dans un premier temps, mais les places sont à prendre ...

Que notre initiative ne fasse pas l'unanimité, le contraire eut été inquiétant ! Que certains fassent des contre-sens aussi gros que des zéros dans une marge de cahier d'écolier, que d'autres confondent forme et fond, article et personne qui l'écrit, cela est de bonne guerre ! Que parfois ON nous prête telle ou telle intention ... l'âme humaine est quelquefois insondable ! Que d'aucuns nous promettent des articles et des articles sans jamais les produire, bah !!! MAIS, car il y a un mais, quelle n'est pas notre surprise de découvrir que - comme pour d'autres publications ou informations, voire documents officiels- le journal n'est pas mis à disposition de tous, là où il arrive. Il y aurait comme de la rétention ! En effet, nombre d'entre vous nous demandent comment se procurer RESEAU'lution, pourquoi n'en sont-ils pas les destinataires, pourquoi leur service ne le reçoit pas (alors qu'il lui est adressé). Et, depuis que nous avons une adresse électronique (ô ! agréable surprise suspends ton vol), les demandes affluent émaillées d'une pointe de rancœur, d'amertume et surtout d'incompréhension. Alors, clairement, simplement, humblement, nous poserons deux questions :

- qui décide de qui lit quoi dans une démocratie ?
- le savoir serait-il vraiment un enjeu de pouvoir, de rivalité, de conflit, même et surtout s'il s'agit de la connaissance afférente au monde de l'enfance ?

Nous n'aurons pas l'impudeur de répondre de façon exhaustive à ces questions, et d'ailleurs, cette démarche dépasserait les objectifs que nous nous sommes assignés.

Voilà un peu de notre réflexion que nous vous livrons, continuez à nous soutenir comme vous le faites, avec vos questions, vos idées, vos propositions, vos encouragements, nous progresserons ensemble..... serait-ce vraiment naïf ? *Allez ! vous r'prenez bien un peu "d'naïv'té" !*

SOMMAIRE

Page 1	: éditorial
Page 2	: SESSAD
Page 3	: Bourbaki
Pages 4 et 5	: violence
Pages 6 et 7	: judo à l'IME
Page 8	: informations
Pages 9, 10, 11, 12	: psychologie cognitive de la lecture
Page 13	: langagiciel
Pages 14 et 15	: qui oriente ?
Pages 16 et 17	: conférence de A.Giordan
Pages 18, 19	: navigation autour d'un thème
Page 20	: divers

RESEAU'rganisme

M.Guinard, chef de service S.E.S.S.A.D, Ste Menehould.

S.E.S.S.A.D. :

Service d'Education Spéciale et de Soins A Domicile

Le S.E.S.S.A.D. Elan Argonnais est implanté au centre de Ste Menehould et rattaché administrativement à l'IME. Son champ d'action se limite à 45 km autour de la ville.

Pour qui ?

Le service s'adresse à des jeunes âgés de 0 à 20 ans, présentant une déficience intellectuelle avec ou sans trouble du comportement et de la conduite (Annexes XXIV).

Qui demande ?

- la famille
- l'école
- mais aussi toute personne concernée par l'enfant.

A qui ?

Par saisine à la C.D.E.S. (Commission Départementale d'Education Spéciale) qui ne pourra arrêter une décision qu'avec l'accord de la famille.

Où ?

Le S.E.S.S.A.D. intervient selon les besoins de l'enfant sur ses lieux de vie :

- le domicile familial
- l'école, la crèche, ...



Regarder ensemble dans la même direction c'est aider l'enfant à mieux grandir.

L'action du S.E.S.S.A.D s'articule autour du **Projet individuel de prise en charge qui visait les termes d'une collaboration entre les membres de la famille, l'enfant et l'équipe.**

L'équipe :

- Une Direction
- Une chef de Service, Educatrice Spécialisée
- Une Educatrice Spécialisée
- Une Psychologue
- Une Psychomotricienne
- Une Orthophoniste

Une collaboration étroite avec les différents parte-

Le S.E.S.S.A.D. ELAN ARGONNAIS
1 rue Robinet - B.P. 65
51800 SAINTE MENEHOULD
Tél : 03 26 60 17 87 - Fax : 03 26 60 23 77

naires(CMPP, médecins, Education Nationale (circonscription, ...).

Ses missions

- * Intervenir en matière de dépistage précoce
- * Favoriser, aider et accompagner à l'intégration scolaire et pré-scolaire
- * Accompagner les familles
- * Favoriser l'épanouissement de l'enfant et de sa famille
- * Travailler et réfléchir en équipe pluridisciplinaire élargie
- * Une action de travailleur médiateur
- * Préparer l'avenir de l'enfant

Bourbe à qui?



Des adresses...

$$AX^2 + BX + C = 0$$

Mes représentations : Je pensais que Nicolas Bourbaki était un mathématicien qui avait eu une certaine influence dans l'avènement des maths modernes en France. Ces mêmes maths que j'ai été amenée à "rencontrer" dès le collège (et je dois avouer que j'y ai trouvé mon compte), celles encore qui m'ont poursuivie jusqu'à... l'Ecole Normale.

Pour d'autres informations sur le développement des mathématiques (ou/et de la Mathématique ! ...) à travers les âges, pour avoir une vue d'ensemble ou de sous-ensemble très spécifiques, axiomes et théorèmes en prime...

<http://perso.wanadoo.fr/szmehlinindexChrono.html>

* Pour des comptes-rendus d'expériences, des rappels et réflexions théoriques, des rendez-vous : bref, pour établir des corollaires empiriques ou rationnels avec la réalité quotidienne :

<http://www.univ-lyon1.fr/apmep/>



Aussi, lorsque j'aperçois ce nom de Bourbaki sur le présentoir d'un libraire, j'y regarde de plus près : **Bourbaki, une société secrète de mathématiciens.** C'est le N° 2 d'une nouvelle revue trimestrielle : **Les génies de la science.**

APMEP : Association des Professeurs de Mathématiques de l'Enseignement Public, 26, rue Duméril, 75013 Paris.

L'APMEP édite une publication disponible sur adhésion et abonnement (mais aussi à l'IUFM de Châlons). La correspondante régionale est Mme HUGOT, collège de Brouilly, 10320 BROUILLY.

Je feuillette ———> souvenirs + questionnement = perception d'une limite qui tendrait vers zéro ?

Premier élément de surprise : Bourbaki n'est pas un homme ! C'est un groupe, un ensemble de mathématiciens ! Ouf, tout de même, ça a un rapport avec les maths ! Mais... représentations primitives chamboulées (conflit cognitif...) il faut que j'en sache plus... J'achète : **39F** !



. Le site de l'**Académie de Lille** est idéal :

Maths pour le collège et les Cipa

<http://lille.iufm.fr/lilimath/>

Une version est en cours de réalisation pour la maternelle : Lilimini

Des jeux et exercices tous niveaux et gratuits

<Http://netia59.ac-lille.fr/>

. Des informations sur le **Rallye Maths**

<http://ac-reims.fr>

Un petit **problème** pour prendre un peu de distance : combien avez-vous relevé de termes mathématiques dans cette page ?

Le gagnant recevra gracieusement l'intégral du N°6 de RESEAU'lution !

La revue entière est conçue comme un réel reportage sur le développement de Bourbaki de 1934 à nos jours : ses origines, ses motivations, ses productions, ses fonctions, son influence... C'est une aventure humaine qui est présentée, avec application, intégrée dans le contexte mathématique français, mais aussi européen et même mondial.

Cette revue peut être considérée comme une biographie passionnante sur les plans humain, historique et scientifique. C'est un exposé qui peut nous aider à mieux appréhender l'espace mathématique d'aujourd'hui.

Et quel que soit le domaine qui vous intéresse, vous aussi, faites part de vos rencontres, de vos émotions.

Elles peuvent en susciter d'autres auprès des lecteurs de RESEAU'lution...



Nos coordonnées : RASED F. Buisson
16 rue des Brasseries
51000 Châlons-en-Champagne
tel : 03 26 68 08 29
<http://perso.libertysurf.fr/resolution/>

Les génies de la science - Bourbaki
Une société secrète de mathématiciens
février/mai 2000 - 39F

Parler de violence à l'école c'est réfléchir à l'organisation de la vie quotidienne des élèves, à l'éthique, aux valeurs, à la loi, à la citoyenneté, aux rapports qu'entretient l'école avec l'environnement social et familial. Mais c'est aussi s'interroger sur les relations entre violence, savoirs scolaires et apprentissages. Car l'enseignant est responsable de la sécurité, de l'intégrité physique et morale des enfants que les parents confient. L'école doit assurer la transmission des valeurs démocratiques pour que l'enfant prenne sa place dans un groupe. Les apprentissages sont incompatibles avec la violence.

La violence, chemin de transformation possible

(violence, un autre regard, J. Lesieur-Bonnin-B.Schnoering)

Quatre étapes : Comprendre, prendre du recul, réconcilier, transformer.

Comprendre la violence

La violence est engendrée par la peur :

- 1) la peur de l'échec, peur d'oublier des réponses, de ne plus se rappeler, dans l'apprentissage.

- 2) peur des autres, des plus grands, du racket, d'être ridicule, jugé ou exclu... L'image de soi se construit à travers l'image des autres, dans la relation au groupe.

- 3) peur dans la relation à l'adulte, peur d'être puni, jugé, de ne pas satisfaire.

La peur provoque ce dont on a peur, déclenche l'envie de se protéger, de se renfermer sur soi-même, de s'exclure, développe le sentiment d'impuissance. Ces sentiments déclenchent la **COLERE**, l'envie de détruire ce que l'on ne peut maîtriser. Le jeune est enfermé dans des pulsions qui le submergent, le débordent et lui font peur.

La violence est engendrée par l'impuissance. Elle renvoie au désir de maîtriser, de contrôler.

L'impuissance du jeune à répondre aux exigences entre en résonance avec l'impuissance de l'adulte à maîtriser la situation et à donner du sens aux apprentissages scolaires.

Prendre du recul

La distance permet de ne pas se sentir agressé personnellement, donc ne pas sentir le besoin de réagir violemment. Elle repousse l'agression.

L'enfant s'oppose à l'idée qu'il s'est faite de l'école mais pas à la personne qu'il a en face de lui.

Lorsqu'un enseignant se laisse aller à montrer quelque chose de son humanité, de ses faiblesses, la violence retombe parfois.

La violence est l'expression d'un malaise, d'un manque profond, un appel, un cri de souffrance.

Au niveau de la classe, il est important de savoir et d'accepter que beaucoup de gestes ou mots sont des cris de souffrance (on ne peut la guérir) : ceci peut aider à réagir autrement.

Le cadre rassure et facilite la confiance. Il peut être négocié avec les élèves. L'enfant réclame la sécurité et la liberté pour construire son autonomie, sa confiance en lui-même.

Réconcilier

L'enfant a besoin de reconnaissance de soi. Reconnaître la place de l'individu dans le groupe malgré son comportement violent, c'est lutter contre la violence.

Il ne faut pas s'arrêter à l'acte mais en faire une occasion de prise de conscience. Il est nécessaire d'inviter au contact.

Que se passe-t-il après pour l'auteur de l'acte ? Il y a nécessité qu'un autre le reconnaisse dans ce qu'il est, dans ce qu'il ressent, sans le réduire à ce qu'il a fait. Il est souhaitable de le reconnaître dans sa capacité à changer, à se développer dans un sens positif.

Il y a chez tout individu un côté "solaire" et un côté "ombre". Parfois le côté ombre est bien fort, mais nous pouvons choisir : reconnaître l'existence des sentiments négatifs et nous centrer sur les capacités positives.

En punissant, nous renforçons rejet et résistance. Quand les adultes se laissent dominer par l'envie de punir ou de contrôler, ils ne peuvent discerner chez ces mêmes élèves d'autres sentiments.

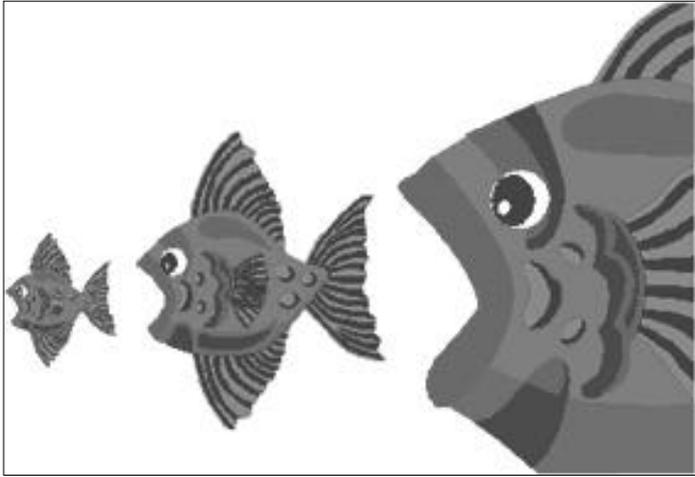
Transformer : de l'impuissance à la liberté

Au-delà du comportement destructeur, il faut écouter l'intention, percevoir les tendances positives que le jeune possède

en lui, sa sensibilité à la souffrance des autres, ses aptitudes à se transformer.

"Si nous pouvons faire le choix conscient de ne pas écarter, calmer ou faire rentrer dans le moule, mais juste d'accueillir ici et maintenant le négatif et le positif, le refus et la recherche, l'ombre et le soleil,

alors nous donnons la place à tout ce qui existe, nous offrons ici et maintenant un espace de transformation. C'est comme si nous proposons dans l'espace fini des conditionnements, les infinis possibles du développement et cela ne prend presque pas de temps."



... mettre fin à la phase aiguë de la situation...

Prévention de la violence

- travailler sur la relation à l'autre (on ne se moque pas, on accepte les différences physiques, les différences d'idées...)
- construire ensemble un règlement intérieur (droits et devoirs)
- repenser la dynamique des sanctions, de la discipline, l'analyse des pratiques
- mettre une évaluation en place pour chaque niveau et répondre aux difficultés scolaires par un tutorat
- rétablir le respect
- mettre en place un partenariat avec le quartier, les familles, établir un contrat.

ATTITUDES POSSIBLES DU MAITRE, FACE A UNE SITUATION DE VIOLENCE

(d'après Redl et Winnemann).

- * Ne pas rester seul pour gérer la situation : en parler, appeler à l'aide, chercher des appuis (en terme de médiation, en terme de distance, contourner, ignorer).
- * Communiquer sur les droits et devoirs.
- * L'intervention a pour objet de mettre fin à la phase aiguë de la situation mais fait aussi une ouverture vers le possible règlement du conflit (explication, discussion, recours).
- * L'intervention est plus efficace à proximité.
- * Ignorer certains comportements inscrits de manière claire dans une culture donnée.
- * Un signe, un geste suffit parfois à désamorcer une situation qui dégénère (regarder, s'approcher, se manifester, toucher).
- * S'intéresser à l'activité des enfants, en discuter avec eux en dehors de tout conflit.
- * Utiliser l'humour quand la situation dégénère.
- * Changement de groupe ou d'activité : mise à l'écart.
- * Appel direct et échange (appeler par le prénom = personnalisation du rapport).

(A.M. Chrétien)

BIBLIOGRAPHIE

- B.O. Hors série n°11 octobre 1998
- Violence : un autre regard, J.Bonnin, B. Schoering
- Agir face à la violence, Hachette-Education
- Moi et le management, S. Fritz, Editions De Bock
- Absentéisme et violence à l'école, C.D.D.P. Valence, C.R.D.P. Grenoble
- Violences et difficultés scolaires, TRAME n°2
- La violence, R.Dadoun, Optiques Philosophiques, Hatier
- Intégrer la violence, Recherche et formations, J.Plain, Association "se former", Lyon

JUDO A L'I.M.E. !

Le Judo est un sport de combat créé en 1882 par un Japonais nommé Jigoro Kano. Le fondateur du Judo avait étudié les techniques de combat des vieilles écoles de Ju-Jitsu (techniques qu'utilisaient les redoutables guerriers Japonais appelés Samouraïs). De ces méthodes guerrières, Jigoro Kano dégagait un certain nombre de techniques qu'il adapta et modifia pour rendre leur pratique accessible à tous, et en faire une activité éducative. Judo veut dire littéralement "voie de la souplesse". C'est la maîtrise de son corps pour maîtriser celui de "l'adversaire", et obtenir le meilleur résultat en faisant un minimum d'effort.

Maîtriser l'autre c'est soit le faire tomber, soit le maintenir au sol, soit lui faire admettre sa propre supériorité technique.

Le Judo permet un affrontement complet sans risque, grâce à sa codification, ses règles. On dit parfois que le Judo est plus qu'un sport. C'est sans doute déjà vrai par le simple fait que, héritier d'une tradition, le Judo place encore au sein de son

fonctionnement sportif, le respect d'une éthique.

sances, ses possibilités et avec l'aide du groupe. Il ne s'agit donc pas en priorité de donner des éléments de technicité mais d'amener l'enfant à vivre des situations de confrontation corporelle sur lesquelles il va être conduit à réfléchir, en observant et en associant ses solutions à celles des autres.

Par ses règles élémentaires de base, le Judo fixe un lien, un cadre, une structuration à l'activité. La philosophie de cette discipline : respect, amitié, entraide vis à vis de l'autre comme partenaire ou comme adversaire, ce qui revêt un caractère essentiel pour des enfants qui présentent des "troubles du caractère" (opposants, impulsifs, timides, anxieux, agressifs ...), de par l'acceptation de ces règles et la confrontation possible

à l'autre dans le respect de ces règles.

INSTITUT MEDICO-EDUCATIF

L'I.M.E. est composé de trois sections :

* l'institut médico-pédagogique professionnel où j'exerce mes fonctions d'éducateur spécialisé, accueille des enfants de 6 à 14 ans, déficients intellectuels.

* l'institut médico-professionnel pour adolescents et adolescentes de 14 ans à 20 ans déficients intellectuels.

* une section pour enfants et adolescents autistes de 6 à 20 ans.

Une pluridisciplinarité du personnel (éducateurs, enseignants, thérapeutes...) vise un enseignement tourné vers l'apprentissage de l'autonomie au travers d'un projet individuel pour chaque jeune.

Le fonctionnement de notre établissement permet des intégrations en milieu ordinaire (écoles, sport, stage etc ...).

L'activité Judo représente un support éducatif d'échange avec des écoles primaires, de pratique de sport adapté avec des structures comme la nôtre.

Le Judo à l'I.M.E.

Il s'agit pour moi de proposer une pratique corporelle faite de situations qui vont poser à l'enfant des questions auxquelles il devra répondre avec ses connais-

Les séances s'organisent autour des points suivants :

* La présentation de situations-problèmes.

* La recherche et l'élaboration de solutions.

* Le vécu de l'essai qui est essentiel.

* Le temps passé, le cheminement, les aléas du tâtonnement sont sources de plaisir et de connaissances.

* La tolérance à l'erreur et à l'absence momentanée de réponse adaptée.

* L'attention particulière portée aux relations et à l'apprentissage du travail en groupe.

Cette énumération exclut les notions :

- d'acquisition technique dogmatique,

- de démonstration magistrale

- de rendement objectivé par des résultats en compétition,

- de temps perdu par rapport au temps passé.

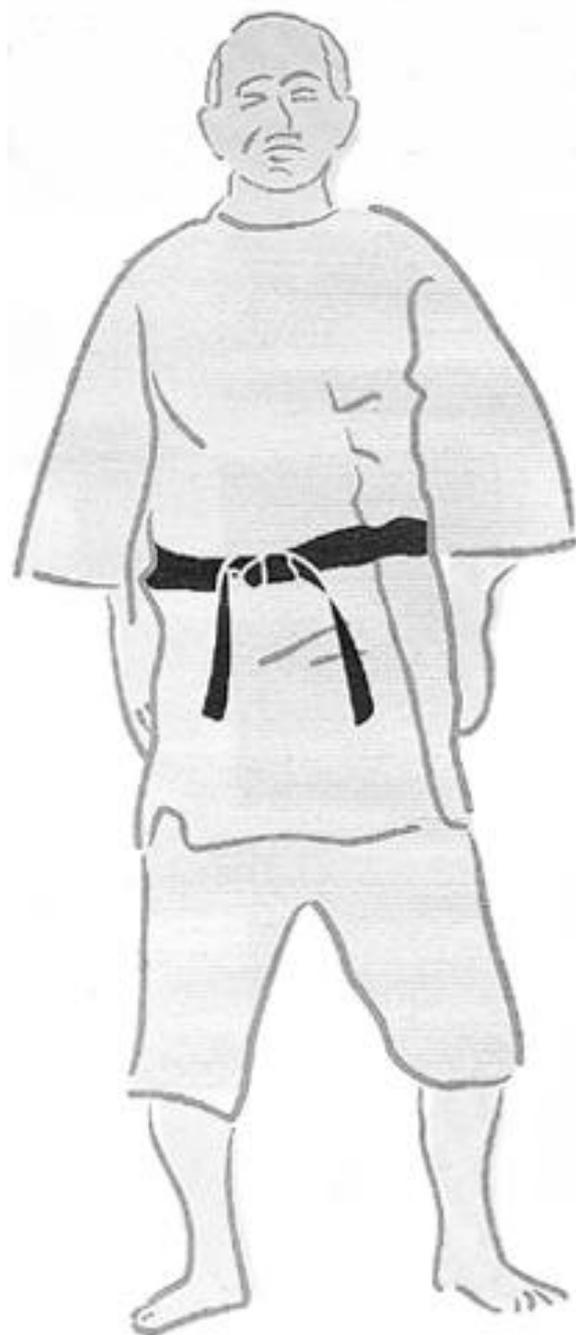
La pratique du Judo aide nos jeunes à progresser dans différents domaines où nous notons des manques et ressentons des besoins.

Attraits de cette discipline

Sur le plan moteur : l'amélioration de la coordination, de la latéralisation, de l'organisation spatiale, de la perception du rythme et du temps, la découverte de son schéma corporel et de celui du partenaire.

Sur le plan physiologique : le développement musculaire en quantité et en qualité, le développement de l'appareil cardiovasculaire, celui du sens visuel et du toucher.

Sur le plan social : grâce aux échanges possibles avec d'autres enfants d'écoles primaires, d'autres clubs sportifs ou d'autres établissements spécialisés.



RESEAU'nance

Nous avons longuement hésité avant d'ouvrir nos colonnes aux associations. Non pas que cela ne soit pas intéressant, bien au contraire, mais nous n'étions pas suffisamment avancés dans notre réflexion pour prendre le risque d'ouvrir des brèches que nous n'aurions pu refermer. Le comité de rédaction, après avoir élaboré un "cahier des charges" (un code de déontologie en quelque sorte) se réserve le droit de publier ou non les articles qui seront proposés par nos partenaires des associations. En quelques mots, tout ce qui pourrait s'apparenter à du prosélytisme, de la propagande, de la diffamation, ou qui n'entrerait pas dans le cadres des objectifs qui sont les nôtres, sera refusé.

RESEAU'lution.

Communiqué de M.Enault :

"Il existe dans la Marne une association de rééducateurs de l'éducation nationale: l'A.M.R.E.N

L'A.M.R.E.N a mis sur pied un groupe de supervision avec une psychanalyste et prévoit une conférence à la rentrée de septembre.

Pour les contacter : aren51@fnaren.asso.fr

L'A.M.R.E.N. fait partie de la fédération nationale des rééducateurs de l'éducation nationale.

La F.N.A.R.E.N. organise un congrès à Caen du 24 au 27 mai 2000. Le thème est "en corps à l'école".

De nombreuses conférences et ateliers sont proposés, permettant d'approfondir notre réflexion sur le corps, lieu des premières émotions, la place du corps à l'école et dans notre société.

Renseignements sur le site FNAREN : <http://www.fnaren.asso.fr>"

Quelques réponses à vos questions

D'abord, toutes nos excuses pour le téléchargement du journal sur "libertysurf"*, beaucoup nous ont dit que pour certains numéros, cela ne fonctionnait pas bien (2 et 4). Promis, la prochaine fois nous dénonçons la personne qui s'occupe de notre page Internet. Cela nous permet de vous rappeler que le journal est également téléchargeable depuis le site académique, à la rubrique "publications".

Nous attendons vos propositions dans l'esprit "RESEAU" pour améliorer notre site, surtout, en termes de contenu (attentes, besoins, propositions, informations, échange, liens...).

Le courrier électronique commence à bien fonctionner. Là encore, misère et grandeur de la technique, il y a peut-être eu interférence de boîtes à lettres, mais tout est rentré dans l'ordre... Merci à ceux qui nous contactent, nous avons déjà du retard dans les réponses, donc c'est bon signe.

Pour ceux qui nous le demandent, il ne nous reste plus que quelques photocopies des numéros précédents.

Concrètement, nous accueillons avec bienveillance toutes les propositions concernant les illustrations, dessins humoristiques, infographie... (Attention ! Lorsque vous proposez des documents, vérifiez qu'ils soient libres de droit).

Certains ont-ils des talents d'écrivains, alors pourquoi pas quelques nouvelles (littéraires et ... éducatives ou pédagogiques) ?

Une grande difficulté pour nous : obtenir des productions de "collègues en classe" (spécialisés ou non).

Un étonnement probablement passager : la participation de pratiquement tous les "corps de métier" du premier degré, à l'exception des maîtres formateurs (lorsque nous parlons de déperdition de l'information et du savoir, la question serait intéressante de savoir ce que deviennent tous ces mémoires rédigés pendant des mois et des mois de formation et /ou de réflexion, et pourquoi les personnes qui les ont produit n'en font pas profiter les autres. Peur d'être jugé ? Modestie ?).

Un espoir : l'élargissement au collège, puisque tous ceux qui sont situés dans un environnement géographiquement proche, reçoivent notre revue depuis le début.

Un souhait : contrairement aux apparences, RESEAU'lution ne souhaite pas être uniquement une revue n'intéressant que l'A.I.S.

Merci de votre patience pour tous les petits dysfonctionnements signalés.

* <http://perso.libertysurf.fr/resolution/>



La Recherche, 30 ans de science et de recherche. Remarquable, dommage que les critiques ou nuances apportées aux théories figurant dans ce numéro ne soient pas citées, ce qui, pour une revue scientifique de haut niveau, manque un peu de cohérence. Malgré tout, à lire absolument. De plus, ça fera bien sur la plage, emportez-le dans vos bagages... !

TRAMES,

association des maîtres E, ouvre son site Internet :

<http://www.trames.org>

A suivre avec intérêt.

e-mail de RESEAU'lution : Reseau-lution@wanadoo.fr

PSYCHOLOGIE COGNITIVE DE LA LECTURE : QUELQUES APERÇUS...

INTRODUCTION :

Tout le monde, ou presque, a un avis sur les bonnes et mauvaises manières de lire et surtout d'apprendre à lire. Pourtant, depuis une vingtaine d'années, la psychologie cognitive a entrepris de nombreuses recherches qui permettent d'y voir un peu plus clair quant à cette activité mentale très compliquée qu'est la lecture.

La psychologie cognitive utilise essentiellement la méthode expérimentale et se fonde, comme toute science, sur le principe que toute affirmation doit être vérifiée et appuyée sur des faits... d'où des avancées graduelles, partielles, semblant parfois bien modestes, qui s'obtiennent au prix d'une accumulation d'expériences méticuleusement menées et rapportées. "Travail de bénédictin !" dira-t-on ; assurément ! Mais qui produit des connaissances dont les certitudes et les interrogations intéresseront tous ceux qui ont affaire à la lecture, à son apprentissage et à l'évaluation du savoir-lire..

Dans cet article, j'aborderai très succinctement quelques acquis de la psychologie cognitive de la lecture : je rappellerai d'abord LA COMPLEXITE DES TRAITEMENTS COGNITIFS impliqués dans la lecture, je parlerai ensuite des premiers de ces traitements dans l'ordre temporel et causal : LES PROCEDURES DE RECONNAISSANCE DE MOTS qui dépendent de la conscience phonologique. J'évoquerai alors le rôle de LA MEMOIRE DE TRAVAIL et de L'ALLOCATION DES RESSOURCES COGNITIVES dans les opérations de compréhension. Enfin, je donnerai une bibliographie commentée qui peut permettre à chacun d'aller au delà de cette sommaire initiation.

I) LA LECTURE : UNE ACTIVITE MENTALE TRES COMPLEXE

Lorsque nous lisons, notre système cognitif entreprend un travail que l'on peut décomposer en trois phases :

1) L'accès à notre dictionnaire (lexique) mental : nous devons récupérer dans notre lexique interne les mots correspondants aux configurations visuelles du texte et attribuer une signification à ces mots.

2) Le sens de chaque phrase doit être élaboré par un "calcul" prenant en compte les mots avec leurs marques grammaticales et leurs significations.

3) Une représentation intégrative du texte doit être construite à partir de sa signification littérale et de nos connaissances activées en mémoire permanente : c'est là qu'intervient tout un travail de reconstruction qui s'appuie sur des inférences nécessaires au rétablissement de la cohérence des informations. On peut aussi considérer la compréhension d'un texte comme la transformation d'une chaîne linéaire d'informations en une structure globale qui intègre les idées, les événements et leurs relations.

Le schéma proposé ci-dessous représente les différents traitements mis en œuvre dans la lecture (flèches) ; ils utilisent les connaissances de la mémoire permanente (partie gauche) ; ils réalisent par palier différentes tâches (partie droite).

Chaque niveau de l'activité cognitive de lecture produit des informations pour les niveaux sur-ordonnés qui peuvent aussi guider les traitements d'un niveau sous-ordonné.

Ces traitements peuvent être :

- successifs (séquentiels) ou parallèles ; par exemple, chez le lecteur habile, la reconnaissance des lettres s'effectue en parallèle.

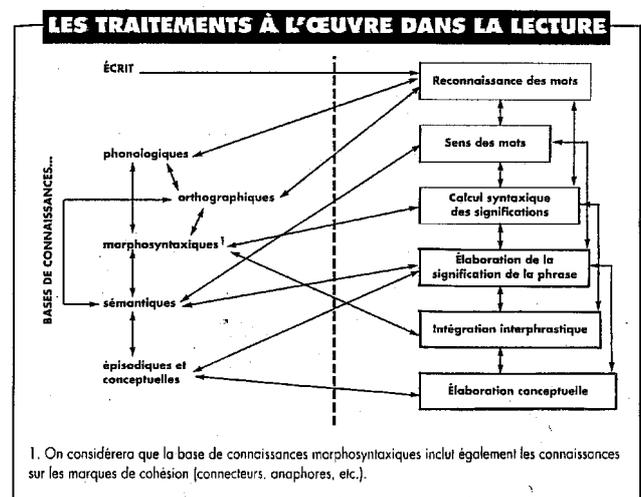
- en cascade : un traitement commencé est abandonné puis repris et achevé plus tard.

- ascendant ou descendant : par exemple, sont ascendants les traitements d'identification des mots qui "montent" des données perceptives vers le lexique mental. Sont descendants, les traitements qui organisent l'interprétation d'un récit à partir de la superstructure textuelle du conte. (J'y reviendrai).

- automatiques, c'est-à-dire rapides, irrépressibles et peu coûteux, ou,

- contrôlés, c'est-à-dire lents, coûteux et volontaires.

L'agencement précis de tous ces traitements, la nature de leurs interactions, leur hiérarchie temporelle et causale sont autant de questions pour la psychologie cognitive. Celle-ci a



Manuel de psychologie pour l'enseignement, Hachette éducation.

commencé à rendre compte assez exactement des traitements de "bas niveau" comme la reconnaissance des mots, mais les traitements de "haut niveau" liés à la compréhension sont si complexes que beaucoup reste à faire.

II) LA RECONNAISSANCE DES MOTS

A) DEUX PROCEDURES DE RECONNAISSANCE DES MOTS : MEDIATION PHONOLOGIQUE ET ACCES DIRECT :

1) La médiation phonologique ou décodage grapho-phonétique :

Le lecteur débutant doit traduire chaque mot vu en sons ou plus précisément convertir les graphèmes en phonèmes. Il y parvient par un découpage de mot en unités plus restreintes, essentiellement les syllabes mais aussi les segments reconnus par analogie (ex : "belle" permettra de lire "poubelle").

L'assemblage ainsi obtenu permet d'activer une représentation phonologique du mot gardée en mémoire à long terme et donc, d'identifier le mot.

Cette procédure de médiation phonologique est obligatoirement utilisée par le lecteur novice puisqu'il n'a à sa disposition qu'un lexique constitué à partir de l'audition et de la prononciation des mots. Plus tard, la voie du décodage pourra être empruntée à nouveau par le lecteur expert quand il rencontrera un mot inconnu.

2) L'accès direct ou procédure orthographique :

Par accès direct, le mot est reconnu sans détour ; il y a appariement entre la configuration écrite et sa représentation orthographique stockée dans le dictionnaire mental.

Peut-on dire que, par cette procédure d'accès direct, le mot est traité globalement sans le découpage caractérisant le décodage ? La réponse est non. La procédure orthographique passe aussi par la prise en compte d'unités inférieures au mot, qui sont les morphèmes. (Rappel : le morphème est la forme linguistique minimale douée de sens : Im/polit a deux morphèmes et chant/ez a aussi deux morphèmes).

Mais allons plus loin que la définition de ces deux procédures en les dépassant et en les intégrant. On pense actuellement que, pour identifier un mot, on

reconnait d'abord les lettres en parallèle puis qu'on active des représentations phonologiques, orthographiques et morphémiques de taille inférieure au mot. Ainsi la présence d'un symbole "intrus" interfère moins sur l'identification du mot s'il sépare deux unités activées, que s'il détruit l'intégrité d'une unité :

- BAT*EAU prend plus de temps à lire que BA*TEAU car, dans le premier cas, les unités syllabiques ne sont pas respectées.

- B*LANC est plus difficile à lire que BL*ANC car B*L détruit l'unité d'un segment appelé "attaque" comme A*NC détruirait l'unité de la partie restante de la syllabe appelée "rime".

- AU*TOPORTRAIT est plus long à lire que AUTO*PORTRAIT, car dans le premier cas, l'unité morphémique n'est pas respectée.

Il n'y a donc pas reconnaissance directe du mot mais identification rapide et automatique des lettres puis activation d'unités inférieures au mot et activation de la représentation complète du mot. Ces différentes procédures n'ont probablement pas lieu d'une manière séquentielle ; elles pourraient se dérouler en cascade : avant même que le traitement à un niveau soit terminé ; des résultats préliminaires sont transmis au niveau suivant.

La reconnaissance d'un mot passe donc d'une segmentation à dominante phonologique à une segmentation plus variée, analogique, orthographique, morphémique... en fonction du degré d'expertise du lecteur mais aussi de la nature du mot rencontré : court, long, rare, fréquent, régulier phonétiquement (lavabo), irrégulier (femme)... Toute cette activité mentale se fait, chez le lecteur habile, de manière inconsciente et il n'a aucun moyen d'accéder par introspection aux composantes internes de ce système.

3) Primauté de la médiation phonologique :

Un très net consensus se dégage chez les chercheurs sur la primauté de la procédure de décodage grapho-phonétique dans l'apprentissage de la lecture : on rejoint là l'intuition de bon sens du praticien. L'enfant prélecteur ne dispose pas d'une image visuelle mémorisée du mot écrit. Il ne peut identifier un mot qu'en le décodant et en l'appariant à une entrée de son lexique "oral". En acquérant les règles de correspondance graphémo-phonémique, l'enfant va disposer d'un puissant mécanisme d'auto-apprentissage de la lecture. Il pourra ensuite compléter son dictionnaire mental par les caractéristiques orthographiques et morphologiques des mots.

B) LA CONSCIENCE PHONOLOGIQUE (OU LES CAPACITES META-PHONOLOGIQUES) :

Pour décoder efficacement, c'est à dire, vite et sans erreur, l'enfant doit développer des capacités méta-phonologiques ou sa conscience phonologique. Ces deux termes sont synonymes et désignent l'aptitude à prendre des distances par rapport au flux de langage : l'enfant doit pouvoir se représenter la parole comme une séquence d'unités disjointes, de taille variable sur lesquelles il peut effectuer certaines opérations. Détecter des rimes, découper des mots en syllabes, dire un mot en supprimant une des syllabes, inverser des syllabes sont des tâches phonologiques. La conscience phonémique est la plus élaborée de ces habilités : elle peut être considérée comme la condition du décodage et comme son produit. Il faut, en effet être véritablement entré dans l'apprentissage de la lecture pour concevoir le phonème. Celui-ci est une entité cachée dans l'inconscient cognitif car il est fugace : en conversation normale, nous émettons quinze phonèmes par secondes. De plus, le phonème est acoustiquement instable et il n'est pas directement perceptible puisque les phonèmes sont coarticulés. Ajoutons que la conscience phonémique est autre chose qu'une bonne perception des sons. Un enfant peut parfaitement reproduire et inverser



une suite de notes jouées au xylophone et avoir de grosses difficultés à isoler, permuter, compter des phonèmes.

C) CONSCIENCE PHONOLOGIQUE ET DIFFICULTES PERSISTANTES DE L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE :

Pour expliquer les troubles sévères et persistants de l'apprentissage de la lecture, les psycholinguistes évoquent actuellement un déficit important des capacités métaphonologiques. Les mauvais lecteurs auraient des difficultés (peu repérables) de perception et d'analyse de la parole, lesquelles entraveraient l'analyse phonologique et donc les procédures de décodage. (Remarque personnelle : pourquoi pas !... si l'on n'oublie pas que les habilités phonologiques s'élaborent au fil du développement langagier qui est tributaire, au premier chef, des interactions précoces entre l'enfant et son entourage).

En tout cas, la conscience phonologique semble bien constituer une sorte de prérequis à l'entrée dans la lecture. Des travaux s'appuyant sur des évaluations régulières des compétences d'enfants de cinq à sept ans, ont montré que les plus habiles dans les tâches métaphonologiques en grande section étaient les meilleurs lecteurs l'année suivante.

Des expériences d'entraînement de la conscience phonologique ont été menées en grande section et ont eu un effet bénéfique sur le savoir-lire des enfants en fin de CP par rapport à leurs camarades n'ayant pas suivi cet entraînement.

D) LE ROLE DU CONTEXTE DANS L'IDENTIFICATION DES MOTS :

Il fut un temps où les tenants du "tout compréhension" mettaient en avant le rôle essentiel du contexte dans la lecture. Grâce au contexte et aux hypothèses qu'on pouvait en tirer, le mot tombait "tout cuit" dans l'intellect du lecteur : lire finalement, c'était au mieux, chercher la confirmation d'astucieuses prédictions et, au pire résoudre des devinettes hasardeuses ! Les travaux de la psychologie cognitive remettent en cause cette thèse et permettent d'avancer les idées qui suivent :

- très peu de mots sont prédictibles dans une phrase et les mots les plus informatifs sont les moins prédictibles.
- corrélativement, aucun mot n'est sauté par le lecteur : l'observation fine des mouvements oculaires montre que le regard s'arrête sur pratiquement tous les mots;
- c'est le mauvais lecteur qui se sert du contexte pour reconnaître les mots, avec tous les risques d'approximations que cela comporte;
- le bon lecteur, lui identifie chaque mot par une première étape de traitement (décrite ci-dessus) rapide, irrépensible et fortement automatisée, donc peu coûteuse en ressources cognitives;
- cependant, les effets facilitateurs du contexte existent bien, mais chez le lecteur habile, ces effets arrivent après l'identification du mot et jouent un rôle dans l'attribution d'un sens à ce mot.

III) LECTURE, MEMOIRE DE TRAVAIL ET ALLOCATION DES RESSOURCES COGNITIVES

A) LA MEMOIRE DE TRAVAIL :

L'efficacité de la lecture est liée au fonctionnement de la mémoire de travail, concept important de la psychologie cognitive.

La mémoire de travail, c'est la mémoire immédiate qui travaille, c'est à dire une mémoire qui conserve à court terme les informations et qui traite ces informations.

Chacun peut ressentir que cette mémoire de travail a des limites : son espace est limité, son temps est limité.

Ce qui caractérise plus précisément la mémoire de travail, c'est sa capacité fonctionnelle qui combine l'espace offert et l'efficacité des différents traitements : le sujet doit traiter des informations maintenues temporairement et maintenir les informations pour qu'elles soient traitées. Dans la mémoire de travail, les places sont chères : tout se passe comme s'il y avait une négociation permanente entre les exigences de stockage et celles de la gestion. Si les traitements sont trop coûteux, le maintien se dégrade et inversement.

B) L'ALLOCATION DES RESSOURCES COGNITIVES :

1) L'automatisation :

On peut définir simplement les ressources cognitives comme les moyens attentionnels que je peux consacrer à mon activité mentale. Puisque ces moyens sont restreints, il faut éviter tout gaspillage ! Une des meilleures façon d'y parvenir, c'est l'automatisation et particulièrement l'automatisation des traitements de bas niveau, phonologiques, orthographiques, et lexicaux ; on retrouve là l'importance d'une identification des mots rapides, sûre et indépendante du contexte, opération qui va libérer des ressources pour les traitements de haut niveau liés à la compréhension.

2) Le rôle des schémas cognitifs :

Les schémas cognitifs sont des structures complexes organisées en mémoire et comprenant des concepts, des actions et des relations.

Certains schémas sont spécifiques comme les scripts, par exemple le script "aller manger au restaurant".

D'autres schémas sont très généraux comme le schéma textuel organisant la structure canonique d'une histoire : exposition, complication, résolution, morale...

Les schémas jouent un rôle essentiel dans la compréhension en lecture : ils conduisent à une meilleure intégration des informations explicites et au repérage des données importantes. Ils permettent l'élaboration des inférences nécessaires au rétablissement de l'information implicite, car dans un texte, tout n'est pas dit.

Si j'ai en mémoire la structure du conte, ma compréhension d'une nouvelle histoire sera grandement facilitée ; je pourrai, plus aisément, articuler les différentes phases du récit, anticiper l'organisation ultérieure des événements, rétablir les informations que l'auteur n'a pas formellement exprimées.





De plus, des traitements de niveau inférieur vont consommer moins de ressources cognitives car ils seront pris en charge, guidés par le niveau supérieur que constitue le schéma textuel.

EN GUISE DE CONCLUSION,

Au terme de cet article, j'ai conscience d'avoir peu évoqué la compréhension en lecture ; on pourra approfondir ce vaste domaine grâce à la bibliographie qui suit.

Mon intérêt prioritaire pour les procédures de "bas niveau" assurant la reconnaissance des mots, trouve son origine dans ma pratique : le psychologue scolaire rencontre beaucoup d'enfants dont le "symptôme scolaire" prend la forme d'une difficulté persistante en lecture. Pour ces enfants, ce qui est difficile, voire presque impossible, c'est d'identifier chaque mot écrit avec précision et rapidité, en utilisant la médiation phonologique. On obtient d'eux un déchiffrage laborieux, approximatif, lent, qui sature l'espace de la mémoire de travail, de sorte qu'il ne reste aucune ressource pour les procédures de plus "haut niveau".

Pourtant, ces enfants ont de réelles compétences en compréhension orale, compétences qui sont toujours bien supérieures à celles que l'on présume à partir de leur savoir-lire.

Certains d'entre eux réussissent à "bricoler" du sens malgré un décodage défaillant ; ils s'appuient souvent sur le contexte et semblent court-circuiter le décodage en faisant appel à des analogies, à des représentations orthographiques rudimentaires... à tout un arsenal astucieux de procédures compensatoires. Ces béquilles ne permettent qu'une compréhension limitée qui se dégrade vite quand la charge cognitive s'accroît, par exemple quand les phrases se complexifient au niveau syntaxique ou au niveau lexical. De plus, la défaillance de la médiation phonologique apparaît pleinement quand il faut convertir les phonèmes en graphèmes, opération très contraignante où celui qui décode mal montre qu'il orthographie encore plus mal.

Quant aux capacités intellectuelles de ces enfants, la tentation est grande d'en faire une des causes de leur échec en lecture car il est vrai que le mauvais lecteur "avéré" a souvent un QI abaissé. Une thèse de la psychologie cognitive est que la baisse des efficacités intellectuelles est sans doute aussi une conséquence du déficit du savoir-lire ; autrement dit, un enfant lisant peu et mal, laisse véritablement en friche tout son système cognitif, aussi bien dans le registre de son lexique mental que dans celui d'habiletés intellectuelles plus générales comme le raisonnement par inférence, l'efficacité de la mémoire de travail...

Bien-sûr, la psychologie cognitive ne saurait rendre compte, à elle seule, des difficultés du "sujet lisant". J'ai rappelé que les capacités métaphonologiques se construisent au sein du langage, dont le développement dépend des interactions précoces de l'enfant et son entourage.

Enfin, il me semble évident que la mémoire de travail, si sollicitée par l'activité mentale de la lecture, ne peut pleinement jouer son rôle qu'en étant protégée par le refoulement au sens psychanalytique du terme.

BIBLIOGRAPHIE :

GOLDER C., GOANACH D. Lire et comprendre - Psychologie de la lecture. Hachette.

Un ouvrage clair et complet, avec un chapitre très intéressant sur les mouvements oculaires, chapitre qui remet en cause beaucoup d'idées erronées sur l'empan de lecture et son amélioration. Si vous ne souhaitez lire qu'un seul livre sur le sujet, prenez celui-là !

MORAIS J. L'art de lire. Odile Jacob.

Pour aller plus loin,

LECOCQ P. Apprentissage de la lecture et dyslexie. Mardaga.

Entre autre chose, l'auteur relate une expérience d'entraînement des capacités métaphonologiques en grande section de maternelle dont les résultats sont convaincants et stimulent la réflexion : faute de s'armer de la méthodologie et de la rigueur expérimentale, la plupart des innovations pédagogiques ne prouvent... que la bonne volonté de leurs auteurs.

LECOCQ P., CASALIS S., LEUWERS C., WATTEAU N. Apprentissage de la lecture et compréhension d'énoncés. Septentrion.

GRÉGOIRE J. PIERARD B. Évaluer les troubles de la lecture. De Boeck.

Cet ouvrage remet en cause les pratiques évaluatives de la lecture qui ne prennent pas en compte les modèles théoriques nouveaux : les tests devraient maintenant appréhender les différentes capacités cognitives sous-jacentes aux performances. Khomsi s'est engagé dans cette voie avec des épreuves évaluant les différentes procédures d'identification des mots et la compréhension dans le registre inférentiel.

Pour mieux connaître les différents concepts "survolés" dans cet article :

WEIL-BARAIS A. et all. L'homme cognitif. PUF.

BADDELEY A. La mémoire humaine. Presse universitaire de Grenoble.

Pour une approche plus clinique :

PRENERON C., MELJAC C., NETCHINE S. Des enfants hors du lire. Bayard / Inserm.

Dans ce livre, une équipe pluri-disciplinaire composée de psychologues, pédo-psychiatres, psychanalystes, orthophonistes, psycho-linguistes observe, évalue et suit un groupe de 102 enfants "mauvais lecteurs et non-lecteurs" âgés de plus de 9 ans. Si vous voulez connaître leurs conclusions, plongez dans cette somme !

Enfin, parce que le lecteur est avant tout un être de désirs et de plaisirs, une récompense...

ROTH Philippe. Pastorale américaine. Gallimard.

Un roman polyphonique...

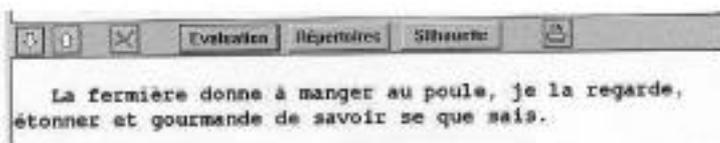
LANGAGIEMIELS

L'association **Eclire** a créé un outil, les Langagiciels, qui constituent un environnement informatique centré sur **l'appropriation du lire et de l'écrire**. Les Langagiciels s'appuient sur les conceptions des pédagogies de la médiation et de la remédiation. C'est un outil évolutif et convivial pour les utilisateurs pour qui l'informatique n'est pas resté un mystère.

Deux champs sont à ce jour développés.

A) **Dans le champ du français**, on dispose d'un ensemble de satellites constitués autour d'un noyau central : le **Rédigreur**. Les satellites (**Tirécrit, Cesécrit, Corécrit et nuages**) utilisent tous les écrits du rédigeur et ont pour visée l'émergence et le développement de compétences essentielles à l'appropriation du lire et de l'écrire chez l'apprenant. Le rédigeur permet la saisie de tout type d'écrit que l'on peut remettre en forme. Il est compatible avec tout traitement de textes.

Les satellites permettent sur la base du rédigeur de mettre en place des batteries d'exercices certes tous bien connus des enseignants mais qui sont évaluables, expliqués, modulables quant aux aides apportées à l'apprenant. L'élève et le maître ont également à tout moment la possibilité de visualiser l'évolution de l'élève, à l'aide d'un satellite nommé Interpréteur. Adieu donc les exercices "stencilisés".



B) **Dans les champs des langages mathématiques**, le dispositif est complété par deux programmes indépendants du Rédigeur (**Algécrit et Ridégéo**), mais qui visent les mêmes objectifs :

Algécrit permet la mise en place d'un travail qui porte sur les équivalences d'expressions mathématiques.

Ridégéo permet la comparaison d'un programme avec le dessin géométrique et ce, selon un mode descendant ou ascendant. Il n'est pas question de mesure dans ce satellite.

Ces caractéristiques font des Langagiciels un outil adaptable à tout public en situation d'apprentissage ou en difficulté dans les situations d'apprentissage.

Les Langagiciels font partie des trois logiciels cités dans l'ouvrage "Lecture, informatique et nouveaux médias" publiés par l'O.N.L. en 1997.

Les langagiciels forment à mon sens un outil informatique dont les objectifs pédagogiques sont nettement marqués. Cet outil a le bonheur d'avoir été élaboré dans le souci de coller à la réalité du terrain, c'est-à-dire nos classes et nos élèves.

D'un abord simple, tout maître avec quelque peu de pratique saura en exploiter les ressources.

Il est à noter qu'un enseignant du département, membre de l'association et formateur, est à la disposition de chacun pour des renseignements complémentaires.

Pour les personnes désireuses d'en savoir un peu plus sur cette association et sur les Langagiciels, elles peuvent sur Internet retrouver tous les détails ainsi qu'une démonstration téléchargeable et gratuite du produit.

Association Eclire. 58-60 avenue des Landes. 92 150

Adresse Internet : www.eclire.com

Nuages : 5 modes différenciés de travail permettant une entrée originale et dynamique dans le Lire et l'Écrire :

- Le mode Ascendant : le texte apparaît progressivement à l'écran.
- Le mode Descendant : le texte disparaît progressivement.
- Le mode Périodique : les mots apparaissent et disparaissent en permanence.
- Le mode Miroir à Mot : les mots s'affichent (à l'ordinateur).
- Le mode Occultation : une partie des mots est occultée (voir ci-dessous).



Qui oriente ?

Afin de répondre à cette vaste question, un détour par les écrits des historiens de l'Education s'impose à commencer par les ouvrages de Claude Lelièvre, enseignant à Paris V-Sorbonne. En effet, il montre dans plusieurs ouvrages quel fut le rôle de l'école à travers les âges et la structuration à laquelle nous venons d'assister dans ces dernières décennies de mise en système des structures éducatives nationales. Les missions de l'école primaire (au sens maternelle et élémentaire réunies) ont notablement changé dans ce cadre et les fonctions d'orientation et de sélection s'en sont trouvées largement modifiées et atténuées.

Sous la III^{ème} République, les deux ordres d'enseignement que constituaient le primaire et le secondaire étaient totalement cloisonnés, laissant quasi impossibles les "transferts" ou passages du premier vers le second. Les deux ordres étaient fréquentés par des populations scolaires totalement différentes sur le plan social.

Le primaire est structuré en trois cours (intermédiaire, moyen ou supérieur) couronnés par un examen de fin d'études ordinaires, le certificat d'études, sorte de viatique auquel ne sont présentés dans les faits que les meilleurs élèves de l'école. Des études historiques montrent en effet que "moins du tiers des élèves sortant du primaire l'obtiennent dans les années 1880 et environ la moitié à la fin de l'entre-deux-guerres."

Certains élèves peuvent prolonger leur scolarité élémentaire par des études de l'enseignement primaire supérieur. Jules Ferry et René Goblet encouragent le dé-

veloppement de cet enseignement primaire supérieur public et permettent à des enfants d'origine populaire d'atteindre des emplois dont ceux d'instituteurs. "*De nombreuses barrières interdisent l'enseignement secondaire aux enfants d'origine populaire : la longueur des études, leur coût*" mais aussi la "méritocratie scolaire". C'est en effet entre 10 et 12 ans que peut s'opérer le passage d'un ordre à l'autre qui pourrait permettre aux enfants d'origine populaire d'accéder à de hautes fonctions et rejoindre les enfants d'origine sociale privilégiée.

Dans la deuxième moitié du XX^{ème} siècle, nous avons connu, comme le dit Antoine Prost, "*le passage d'une école par ordre (ordre du primaire avec son primaire supérieur et l'ordre du secondaire avec ses classes élémentaires [qui lui sont propres] à une école par degrés (l'école élémentaire, le collège, le lycée)*". L'expression "système éducatif" apparaît d'ailleurs pour la première fois dans les propos du ministre Haby qui institue le collège unique en 1975 en supprimant les filières qui avaient été mises en place quelques années auparavant par Christian Fouchet (en 1963). En effet, les collèges d'enseignement général (C.E.G.) comptaient trois "voies" : la voie I correspondant à un enseignement long général et classique, la voie II conduisant à un enseignement moderne court et la voie III composée de 6^{ème} et 5^{ème} de "transition" et 4^{ème} et 3^{ème} "pratiques" dont l'issue se trouvait dans la sortie du système éducatif rapide avec plus ou moins de qualification.

Le rôle de l'école se trouve dorénavant modifié puisqu'elle n'a plus à orienter les élèves qui la quittent soit pour les faire parvenir au certificat d'études, soit pour les orienter dans l'ordre primaire ou secondaire (au sens entendu sous la III^{ème} République) ni à les orienter vers l'une des trois voies qui amenaient les élèves à des études de plus ou moins longue durée, avec, à la clé, des diplômes et des professions plus ou moins valorisantes. On sait combien, dans ces situations, l'avis de l'enseignant était prégnant quand il "décidait" du passage dans telle ou telle voie, du choix de la langue, de la possibilité de se présenter aux épreuves du certificat d'études ou à l'examen d'entrée en sixième.

Aujourd'hui, nous l'avons vu à travers ce rapide éclairage historique, les missions de l'école primaire ont évolué puisqu'elle prépare tous les élèves à l'entrée au collège.

Toutefois, certains élèves en raison de leurs compétences plus fragiles ne pourront bénéficier d'une scolarisation en classe de sixième ordinaire. C'est pourquoi les enseignants proposeront à la famille une entrée en sixième de S.E.G.P.A. pour la rentrée scolaire suivante.

A ce titre, la lecture de la Note de service n° 91-065 du 11 mars 1991 (Application du décret n° 90-788 du 6 septembre 1990 relatif à l'organisation et au fonctionnement des écoles maternelles et élémentaires) apporte des éléments sur la progression des élèves et le passage de cycle à l'issue de l'école élémentaire.

**Toutes les questions que vous posez peuvent figurer dans cette rubrique.
N'hésitez pas à en faire bon usage !**

PASSAGE DE CYCLE AU SEIN ET À L'ISSUE DE L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

Sur la base de l'évaluation des compétences et des bilans réalisés par le maître, le conseil des maîtres de cycle procède régulièrement à l'examen de la situation scolaire de chaque élève. Cet examen a pour objet de déterminer les compétences acquises par l'enfant et, le cas échéant, de prendre les dispositions pédagogiques appropriées.

Le conseil des maîtres de cycle prend position dans les conditions suivantes:

- En fin de cycle, l'élève a acquis les compétences correspondant à ce cycle; le conseil des maîtres prononce le passage dans le cycle suivant, y compris le cycle d'observation du collège. Dans cette perspective, les liaisons entre l'école élémentaire et le collège doivent être poursuivies. Les instructions données, et notamment la note de service du 7 septembre 1982 relative à la continuité école-collège, demeurent en vigueur y compris en ce qui concerne les commissions d'harmonisation.

- Compétences partiellement acquises en fin de cycle. Lorsqu'en fin de cycle l'élève n'a pas acquis toutes les compétences correspondant à ce cy-

cle, le conseil des maîtres apprécie, en fonction des compétences qui restent à acquérir.

- S'il convient de prononcer l'admission de l'élève dans le cycle suivant où il terminera dans un premier temps l'acquisition des compétences du cycle précédent.

- Ou bien, s'il est conforme à l'intérêt de l'élève de proposer la prolongation d'une année de la durée de sa présence dans le cycle.

L'examen de la situation scolaire de l'élève peut être demandé par les parents qui, le cas échéant, apportent au conseil des maîtres de cycle des éléments d'appréciation complémentaires.

Le réseau d'aides spécialisées et le médecin scolaire peuvent être appelés à donner leur avis sur la situation des élèves concernés.

La durée de présence d'un élève dans le cycle des apprentissages fondamentaux ou dans le cycle des approfondissements peut être allongée ou réduite d'une année et d'une seule. En conséquence, la durée totale de la scolarité élémentaire qui est, dans la majorité des cas, de cinq ans ne peut être inférieure à quatre ans ni supérieure à six ans.

On le voit ici, le conseil de maîtres a compétence pour le maintien dans le cycle, pour le raccourcissement de la durée de présence dans le cycle ou le passage dans le cycle suivant, mais nullement pour l'orientation. Dans ce domaine, seules ont compétence les commissions de l'éducation spéciale (C.D.E.S.) et les commissions de circonscription

(C.C.P.E. et C.C.S.D.). Il s'agit bien entendu d'enfants relevant du handicap, quelle qu'en soit la nature.

Le fonctionnement de ces commissions est instauré par les Circulaires n° 76-156 et n° 31 du 22 avril 1976 faisant suite à la promulgation de la loi n° 75-534 du 30 juin 1975, d'orientation en faveur des personnes handicapées. Celle-ci a créé de nouvelles instances pour leur orientation et son décret d'application n° 75-1166 du 15 décembre 1975 a fixé la composition et défini le fonctionnement de celles qui ont compétence pour les enfants et adolescents.

La procédure de saisine de ces commissions est bien connue des enseignants, en général. L'aide du secrétaire de C.C.P.E. est précieuse en cas d'hésitation.

La réunion de l'équipe éducative, les évaluations scolaires, les examens et avis des membres des R.A.S.E.D., l'expertise du médecin du Service de Promotion de la Santé en Faveur des Élèves sont autant d'éléments qui permettront à ces commissions de prendre leur décision d'orientation. Précisons ici que la C.C.P.E. instruit le dossier puis le transmet à la C.C.S.D. pour l'orientation en S.E.G.P.A. ou en E.R.E.A. et à la C.D.E.S. pour une entrée en établissement spécialisé (tel qu'un I.M.E.).

En conclusion, redisons que l'orientation ne concerne plus aujourd'hui l'école primaire que dans le cas des enfants relevant du handicap et que seules les commissions de l'éducation spéciale sont à cet égard compétentes. En revanche, l'orientation se joue au collège et, selon les compétences acquises à l'école primaire, les probabilités d'orientation varient. Il suffira de s'ouvrir de cette question auprès d'un chef d'établissement ou d'un conseiller d'orientation-psychologue pour s'en convaincre.

NOUVEAU

Dès le prochain numéro, un (ou plusieurs) médecin(s) répondront également aux questions que vous vous posez sur tout ce qui concerne la santé des enfants, la prévention, le projet d'accueil individualisé...

Faites-nous parvenir vos questions avec vos coordonnées ou de façon anonyme, nous essaierons de publier les réponses dans des délais... raisonnables.

APPRENDRE ! CONFERENCE DE A. GIORDAN 29 AVRIL 2000

André Giordan a été instituteur. Il est actuellement professeur de Didactique et d'Epistémologie à l'université de Genève.

Les buts de ses recherches : étudier comment le savoir

- s'élabore au niveau des élèves
- se transforme en tant qu'objet de culture ou objet d'enseignement.

Rappel des 3 principaux modèles d'apprentissage.

Le modèle frontal, basé sur la transmission du savoir entre l'Émetteur E, le maître, et le Récepteur R, l'élève.



C'est un modèle peu efficace en terme de rendement : trop peu d'informations sont retenues par rapport à la quantité d'informations transmises.

Quatre conditions sont nécessaires pour que ce modèle d'apprentissage soit plus rentable :

1. E et R doivent se poser les mêmes questions. Mais, trop souvent l'élève ne s'en pose pas ! Or, "tout savoir est une réponse à une question"...
2. E et R doivent utiliser les mêmes référents (ex : les mots doivent renvoyer aux mêmes réalités)
3. E et R doivent utiliser le même mode de raisonnement (faire les mêmes inférences, hypothèses, déductions...)
4. E et R doivent pouvoir produire du sens de la même manière, avoir la même façon de voir les choses.

Le modèle béhavioriste, basé sur le conditionnement.

Un stimulus appelle une réponse, avec renforcement positif (récompense) ou négatif (punition) en fonction de la réponse attendue, puis des exercices auto programmés en guise de remédiation.

Un inconvénient majeur de ce modèle est le découpage d'un apprentissage complexe en une suite d'apprentissages simplifiés. Mais, "Le tout n'est pas la somme des éléments qui le composent..."

Et souvenons-nous du chien de Pavlov !



Le modèle constructiviste, basé sur l'activité de l'élève et

sur les interactions avec le savoir.

Il s'agit de partir des conceptions, représentations initiales de l'élève puis de lui proposer des activités afin qu'il puisse apprendre, c'est à dire se construire de nouvelles représentations.

Les principales difficultés rencontrées par l'enseignant sont d'abord et justement ces représentations initiales, qui constituent des outils, mais aussi souvent des obstacles à l'apprentissage. L'élève décode le monde au travers de son propre cadre de références. Et apprendre, c'est passer d'un monde à un autre. Alors, comment faire pour ne pas risquer de plaquer un ensemble de données sur un niveau de conception initial ? En effet, ce placage se décollerait bien vite... Il s'agit alors, quelquefois de "déconstruire" ces représentations initiales. Bref, comment appréhender

cet état de représentations initiales et comment favoriser leur transformation ? Chaque élève apprend de manière personnelle, selon ses propres conceptions et selon son mode de raisonnement. Mais chaque élève ne peut apprendre seul. La confrontation à certains éléments



doivent l'aider à modifier sa pensée.

Quels sont donc, selon Giordan, ces éléments nécessaires à un apprentissage efficace ?

- L'élève doit pouvoir

faire preuve d'**intentionnalité** face à cet apprentissage. La situation proposée doit avoir du sens pour qu'il se sente motivé.

- L'élève doit pouvoir **se confronter** à la réalité : les informations, les actions, les représentations des autres, ses pairs ou les adultes.

• Il doit y avoir perturbation des conceptions initiales.



- L'élève doit pouvoir disposer d'**aides à la pensée**.

A l'enseignant de mettre à sa disposition une symbolique, des reformulations, ... des repères.

La **mobilisation du nouveau** savoir est indispensable. L'élève doit pouvoir ré-utiliser ce nouveau savoir dans des situations nouvelles, des contextes diffé-





rents, comparables à ses expériences préalablement vécues.

• L'élève doit avoir la possibilité d'**élaborer son propre savoir sur le savoir**. Ceci, lors de discussions,

d'échanges sur le savoir. Une image négative du savoir peut même bloquer.

• Les enseignants doivent accorder une grande importance aux "**concepts organisateurs**", ceux qui peuvent servir d'ancrage, de base vraiment solide à la construction des savoirs à venir.

L'exposé de A. Giordan a été très clair et richement illustré. De nombreux exercices nous ont été proposés : des occasions pour nous de nous retrouver dans la peau des élèves. Peut-être cela va-t-il nous permettre de faire preuve d'encore plus d'empathie à leur égard.

La réflexion collective qui a suivi a porté sur les points suivants :

- la multitude de sollicitations extérieures à l'école auxquelles sont soumis les élèves. Aujourd'hui, un élève n'apprend-il pas plus en dehors de l'école qu'à l'école ?

- si l'on considère la rapidité de l'évolution des sciences et techniques, quels sont les savoirs prioritaires et structurants aujourd'hui. Est-il opportun de continuer à privilégier les contenus des différentes dis-

ciplines des programmes officiels ? Ne serait-il pas plus logique et rentable de favoriser les démarches, les compétences transversales à toutes ces disciplines ?

- le travail en équipe, indispensable car sécurisant et rentable. Mais pourquoi demeure-t-il si difficile à mettre en place ?

- la gestion du temps de l'élève : le rapport entre son temps de présence à l'école et son temps d'apprentissage effectif.

- l'évolution du métier d'enseignant. L'enseignant est en train de changer de position. Il n'a plus charge de transmission auprès de l'élève, mais de soutien, d'aide aux apprentissages. D'où le rôle de la formation initiale et continue...

Nous avons souligné :

- le rôle très important de l'école maternelle où l'élève n'arrive pas vierge de toute représentation, mais où s'élaborent ses premiers savoirs scolaires.

- la nécessité de mieux prendre en compte les familles et leurs représentations de l'école.

Enfin une conférence où une partie du public n'était pas sur la défensive ou hostile face à " la tête pensante, compétente et reconnue comme telle, venue nous présenter l'état actuel des recherches en matière d'éducation " ! Mais il est vrai que nombre d'entre-nous était venu sur

son temps libre, le 1er jour du long week-end du 1er mai. Alors, prêcher à des convaincus, ne présentait, il est vrai, pas de danger. Tout de même une question : A. Giordan avait-il été particulièrement mis en garde envers son auditoire ? Le vocabulaire employé lors de son exposé tranchait nettement par rapport à ses écrits ou des articles le concernant. Deux "gros mots" ont toutefois été relevés lors de la présentation : "Didactique" et "épistémologie", mais ouf, aussitôt expliqués !

Après échanges avec des enseignants présents, il semble réconfortant, de prime abord, de s'entendre répéter ou expliciter ce qu'on a fini par comprendre et accepter, intégrer. A posteriori, il reste que chacun se sent encore isolé dans sa classe, face aux élèves et se demande : "**et demain, je fais comment dans ma classe ?**"

Alors, osons ! N'hésitons plus, utilisons Réseau'lution comme un outil, un média pour nous faire connaître, pour " mieux nous vendre " comme dirait si bien Giordan.

Réseau'lution se veut un vecteur d'échanges.

Tous, nous avons des idées, mais au-delà, **nous savons faire**, chacun à notre niveau. Nous avons tous à apprendre des autres.

Nous pouvons faire évoluer notre vision du monde, pour mieux aider les élèves à faire évoluer la leur. Réseau'lution est un moyen pour y parvenir. **Utilisons-le !**

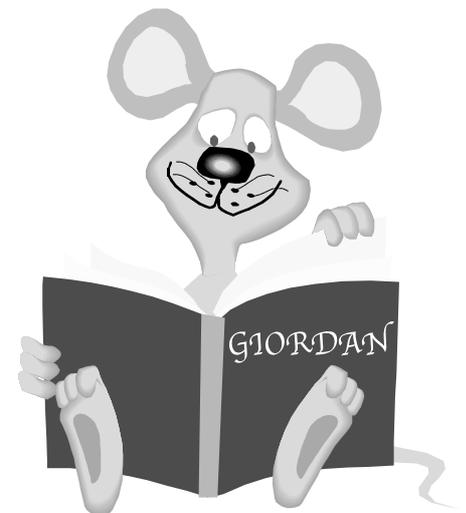
Bibliographie :

Apprendre !, Belin, 1998

Une didactique pour les sciences, Belin, 1999

Les origines du savoir, Giordan, de Vecchi, Delachaux, 1987

Conceptions et connaissances, Giordan, Girault et Clément, Peter Lang, 1994



NAVIGATION AUTOUR D'UN THÈME...

Cette fois-ci, je vous propose de réfléchir autour d'un thème imposé : lecture et mise en place d'une BCD à l'école, tous cycles confondus... Vous trouverez sur le réseau Internet une multitude de renseignements et de documents en rapport avec ce sujet. La difficulté consiste à savoir à quelle porte vous devez frapper en fonction de vos besoins :

L'important est que vous ayez une idée assez précise de ce que vous cherchez afin d'aller directement sur le site le plus pertinent possible, s'il existe. Imaginons ensemble quelques situations :

- Besoin de savoir si le CDDP peut vous prêter des albums sur le thème du loup ?
- Besoin d'une bibliographie sur la littérature de jeunesse ?
- Besoin d'exemples d'activités à mener avec les élèves ? d'une encyclopédie en ligne ? de critiques de cédéroms ? d'informations sur la B.D. ?, ...
- Besoin d'un texte d'auteur, d'un conte, d'une poésie ?

Voici en quelques points des adresses où vous trouverez sans doute de quoi répondre à vos attentes et certainement bien plus encore... c'est ça la magie du réseau...

• Pour commencer, il est bon de connaître les sites institutionnels qui contiennent maintenant nombre d'informations sur ce sujet... **profitons-en pour rappeler l'adresse de quelques sites "incontournables" :**

- Ministère de l'Éducation : <http://www.education.gouv.fr/>
- CNDP : <http://www.cndp.fr/>
- Académie de Reims : <http://www.ac-reims.fr/>
- CRDP Champagne Ardenne : <http://crdp.ac-reims.fr/>
- INRP : <http://www.inrp.fr/>
- N'oublions pas le site du PROJET DÉPARTEMENTAL de mise en réseau des écoles de la Marne. Diverses activités de lecture sont proposées aux écoles : <http://crdp.ac-reims.fr/cddp51/actions/projetia/accueil.htm>

• **Quelques fonds documentaires à interroger "en ligne" :**

- DIDACSOURCE : <http://www.cndp.fr/didacsource/>
- FONDS DOCUMENTAIRE DU CDDP DE LA MARNE : <http://crdp.ac-reims.fr/fcddp51/bcdicd51.dll>
- 1001 LIVRES POUR L'ÉCOLE : <http://www.cndp.fr/1001livres/script/milleliv.asp>

• **Des dictionnaires, des encyclopédies consultables sans abonnement :**

- ENCYCLOPÉDIE ATLAS : <http://www.webencyclo.com/>
- LE QUID : <http://www.quid.fr/>
- DICTIONNAIRE HACHETTE : <http://www.francophonie.hachette-livre.fr/>
- DICTIONNAIRE DES SYNONYMES : <http://elsap1.unicaen.fr/dicosyn.html>

• **Des sites spécialisés dans les différents genres de la littérature enfantine :**

- La Bande Dessinée : <http://www.labd.cndp.fr/>
- La Poésie : <http://www.franceweb.fr/poesie/index2.html>
- Contes et légendes : <http://www.contes.net/contes/>

• **Des sites d'information sur les cédéroms en rapport avec la lecture :**

- Cédéroms reconnus d'Intérêt Pédagogique : <http://www.ac-reims.fr/datice/Rip/default.htm>
- Cédéroms et lecture : <http://www.educreuse23.ac-limoges.fr/cddp/cdr%20lect%20et%20lan.htm>
- Le Cédérom "Pédagogie de la lecture" (extraits) : <http://www3.cndp.fr/cdlect/animation/extraits.htm>

• **Des fiches d'information pour les enseignants :**

Correspondance par messagerie électronique : <http://www.grenoble.iufm.fr/cemafor/fpcme1.htm>

Jeux de lecture à imprimer : <http://www.momes.net/education/index.html>

Fiches pédagogiques, bibliographie : <http://194.79.190.103/WEB/CRDP/actions/comlecture/accueil.html>

• **Des sites proposant des activités de lecture :**

- Le défi lecture 1999-2000 du projet Marne : <http://perso.libertysurf.fr/ienreims6/defi01.htm>

- Tout sur le défi lecture : http://www.ac-reims.fr/datice/ecole/ia08/Defi_Lecture/index.htm

- Jeunes écrivains du Canada : <http://www.rescol.ca/vp-pv/jec/f/#accueil>

- Fiches, jeux de lecture en ligne, liens : <http://www.momes.net/education/index.html>

- Lecture interactive pour les enfants : <http://www.multimania.com/clicksouris/>

• **Des liens sur la littérature de jeunesse :**

- Centre international d'études en littérature de jeunesse : <http://www.ricochet-jeunes.org/>

- 1001 livres pour l'école : <http://www.cndp.fr/1001livres/script/milleliv.asp>

- Travaux en sciences de l'information : <http://www.univ-lille3.fr/www/JEUNET/>

- Sélection d'ouvrages : http://www.ac-montpellier.fr/crdp/ed_ado_primaire.html

- Sélection de livres : http://www.cndp.fr/tdcmag/tdc_783/pages/5livres/default.htm

- Sélection de plus de 300 magazines : http://www.info-presse.fr/pages/mot_revu/pg_38.htm

- Actualité (Roman, albums, magazines d'art, bandes dessinées) : <http://www.cndp.fr/actualites/eleve/livres/livres.htm>

- Centre de promotion du livre de jeunesse : <http://www.ldj.tm.fr/>

- Sélection des meilleurs albums de 1994 à 1999 : <http://www.chambery.grenoble.iufm.fr/home/PAGES%20SOM/Page11.htm>

- Sélection et point sur la création éditoriale francophone pour la jeunesse : <http://ottawa.ambafrance.org/ADPF/index.html>

- Quelques coups de coeur : <http://perso.wanadoo.fr/lisa-17/>

- Analyse de plus de 12 000 livres : <http://www.livrjeun.tm.fr/>

- HACHETTE JEUNESSE : <http://www.jeunesse.hachette-livre.fr/>

- BAYARD : <http://www.bayardpresse.fr/>

- GALLIMARD : <http://www.gallimard.fr/>

- MILAN : <http://www.milanpresse.com/wwwmilan/index.htm>

- ÉDITIONS DU ROUERGUE : <http://www.lerouergue.com/indexl.html>

• **Pour une recherche tous azimuts sur le réseau mondial, quelques moteurs de recherche pour terminer...**

- ALTAVISTA FRANCE : <http://www.altavista.fr/>

- Voila : <http://www.voila.fr/>

- Hotbot : <http://www.hotbot.com/>

- Francité : <http://www.francite.com/>

- Yahoo : <http://www.yahoo.fr/>

- Carrefour : <http://www.carrefour.net/>

- Lycos : <http://www.lycos.fr/>

- Ecila : <http://www.ecila.fr/>

Attention lors de l'utilisation des moteurs de recherche : la nature des informations trouvées selon cette méthode nécessite la vigilance d'un adulte...
(voir p. 15 du journal "Réseaulution n°4")

Un mot enfin pour vous dire qu'il est inutile de recopier laborieusement toutes ces "bonnes adresses" pour y accéder.

Rendez-vous à l'adresse suivante : http://webhome.infonie.fr/cddp_marne/bcd/ : vous y trouverez une page contenant les liens vers les sites signalés dans cet article : il ne vous reste plus qu'à placer cette page dans vos favoris...

(;-)))

R. Fernandez

CDDP Marne

hache ttp://.com/fr/*

*en cas d'urgence !



RESEAU'tant en emporte le vent, divers

Réseau'rigine

apprendre : d'une racine indo-eur. puis du latin *prae, praehendere, prehensus* ; idée de saisir (saisir par l'esprit), de capture (prison), de butin (proie, prédateur). Prendre, éprendre, (sur, mé, entre...) prendre, présure, imprésario, répréhensible, appréhender (saisir au corps), lierre (qui prend racine)...

mathématique : du gr. *mathein*, avoir appris, et de *manthanein* étudier, *mathématos*, science.



Exposition à la cité des sciences et de l'industrie de la Villette : désir d'apprendre.

<http://www.cite-sciences.fr/apprendre/>

(prochainement dans RESEAU'lution)

La plus mauvaise du trimestre ...

"Enfin l'effet réseau vint et les sots s'y sont brûlés au chaud réseau". (D.Georgin)

Comme il le dit lui-même, c'est plutôt déplorable ... de lapin !

L'équipe de RESEAU'lution fait part de sa sympathie à la famille



Sommaire du dossier psychologie et génétique :

- le gène et la protéine
- un accompagnement pour un autre regard
- enjeux du diagnostic présymptomatique
- la transmission génétique
- les maladies génétiques, des histoires de famille
- le diagnostic prénatal, une question de vie ou de mort
- le conseil génétique prénatal vu par le psychanalyste
- cancers du sein ou de l'ovaire : élaborer un nouveau savoir
- bilan éthique

La première perle (évitée de justesse) : " si vous ne recevez pas le journal, faites-le nous savoir " !