

Interactions

Bulletin de liaison
N°4 Janvier 2005



Dans ce numéro :

Actualité et activités	p 3 à p 17
Courrier des Associations	p 18 à p 31
Forum	p 32 à p 39



Fédération Nationale des Associations de Maîtres E

SOMMAIRE

Editorial par Gérard Toupiol, président de la FNAME

Actualités et activités de la FNAME

- 1) Compte-rendu de l'audience au ministère du 25 novembre 2005
- 2) Colloque de Lyon des 2 et 3 décembre 2004 : une belle réussite
- 3) Compte-rendu de l'Assemblée Générale du 4 décembre 2004
- 4) Polémique des « cahiers pédagogiques » : les RASED aident-ils vraiment les élèves en difficulté ? Réponse de Catherine Allart pour la FNAME

Courrier des associations

- 5) Comptes-rendus des conférences du colloque de Lyon par l'AESE 59 : Rémi Brissiaud, José Seknadje-Askénazi, Britt Mari Barth, Gérard Chauveau.

Forum

- 6) « Une lecture cognitive du complexe oedipien » par Louis Pastor
- 7) « École : projet d'avenir ou compromis de circonstance ? » par Philippe Meirieu

EDITORIAL

Tout d'abord je vous souhaite à toutes et à tous mes meilleurs vœux pour 2005, tant au plan personnel, familial, professionnel qu'associatif.

Que 2005 voit la FNAME poursuivre son essor et augmenter son audience.

2004 fut un bon cru :

Publication du premier ouvrage FNAME - RETZ,
Sortie de l'ouvrage de J.J. Guillarmé auquel un groupe de la FNAME a collaboré,
Second colloque à Lyon dont la réussite est soulignée par la plupart des participants,
Ouverture du bureau national à deux personnes supplémentaires (Catherine et Marie),
dans la continuité du travail engagé,
Travail régulier des membres du BN et du CA pour la reconnaissance de notre fédération et la réussite de nos projets...

2005 : année de la réussite de tous les élèves ?

Le ministre F. Fillon se montre plus que laconique quant aux propositions concrètes pour atteindre les objectifs qu'il fixe.

La prise en compte des difficultés des élèves, leur évaluation précise, la construction de réponses adaptées et évolutives dans le temps nécessitent un travail d'équipe fondé sur un projet commun de réussite, le croisement de compétences, le souci de conduire cette démarche avec les familles.

Le RASED a toute sa place dans ce processus.

Mais la nouveauté de ce ministre, le CI RE (contrat individuel de réussite éducative) semble orienter les aides vers le rattrapage, le soutien, à raison de trois heures par semaine en français et en mathématiques.

« Pour la mise en œuvre de ce « soutien », le directeur pourra faire appel à des maîtres des RASED ».

On peut souligner la reconnaissance des compétences des RASED par le ministre, ce qui traduit une évolution par rapport au rapport Thélot qui prévoyait la disparition pure et simple de ceux-ci sous quinze ans.

Mais nous devons faire comprendre l'intérêt, la spécificité, la singularité de l'aide spécialisée, conduite par un psychopédagogue, qui a peu de choses à voir avec le soutien.

Bonne année à tous,

Gérard Toupiol

Compte-rendu de l'audience au ministère du 25/11/04

Personnes présentes pour la FNAME : Damienne Delmon, Martine Van Leckwyck Catry

Personne présente pour le ministère : Marie-Joëlle Manteau, conseiller technique formation, pédagogie, adaptation et intégration scolaire, cabinet du ministre

Points abordés :

Présentation de la FNAME

Avenir des RASED

Formation CAPA-SH

Participation de la FNAME aux commissions du ministère

Demande de décharge d'un poste pour la FNAME

1) Présentation de la FNAME

Nous présentons la fédération (45 associations, environ 700 adhérents sur l'ensemble du territoire), et ses objectifs : promouvoir l'information, la recherche, la formation et l'innovation pédagogique chez les psychopédagogues. Mme Manteau apprécie l'appellation qu'elle trouve adaptée à nos fonctions et nous dit qu'elle connaît notre fédération et les enseignants spécialisés en général, de par ses anciennes fonctions d'IEA AIS et de directrice de centre de formation. Elle a déjà reçu l'AFPS et la FNAREN et pense qu'on gagnerait en reconnaissance à faire des demandes d'audience conjointes et, d'une manière générale à présenter l'entité RASED à nos interlocuteurs, même s'il est vrai que les 2 concepts, spécificité des fonctions et convergences des différents membres du RASED ne sont pas à opposer. Ce que le ministère attend, c'est le travail en équipes, aussi bien de la part des enseignants des classes que des RASED. A ce titre, les RASED, comme les ZEP, ont des pratiques enrichissantes en matière de travail d'équipes : partage des décisions, dynamisme par rapport aux projets, ... Nous lui évoquons le projet d'assises.

Nous présentons plus concrètement quelques réalisations de la fédération :

- * Mise en place d'un colloque par an. Le colloque d'Antony a réuni 600 personnes l'année dernière, le colloque de Lyon a déjà 720 inscrits. A ce sujet, nous évoquons le problème des maîtres E du Bas-Rhin qui n'arrivent pas à obtenir leur autorisation d'absence. Mme Manteau dit qu'elle va essayer de résoudre le problème. Le ministère, en accordant son haut patronage au colloque, souhaite soutenir cette démarche de formation apportée par la FNAME. Mme Manteau prend en note que la FNAME souhaite que ses colloques soient intégrés dans le programme national de pilotage du ministère de l'Education Nationale.
- * Edition d'un livre dont nous offrons un exemplaire à Mme Manteau.

2) Avenir des RASED

Nous parlons de notre préoccupation de l'avenir des RASED dans la prochaine loi d'orientation. Qu'en sera-t-il de notre spécificité dans le traitement des difficultés scolaires : rôle de médiateur pour remettre l'enfant dans une dynamique de progrès, travail rela-

tionnel et d'équipe avec les autres partenaires et les familles, petit groupe qui permet d'être au plus prêt du rythme de l'enfant, de répondre de façon spécifique à ses difficultés, de permettre des interactions positives entre pairs ... Nous craignons que la seule réponse aux difficultés, telle qu'elle est envisagée actuellement, ne soit conçue que comme un entraînement supplémentaire. Mme Manteau répond en plusieurs points :

- * Elle préfère parler « d'élèves à besoins éducatifs et scolaires spécifiques » que d'élèves en difficulté. La notion de difficulté, quand elle n'est pas analysée, a tendance à enfoncer alors que le premier terme est plus positif, plus tourné vers l'avenir et vers la remédiation.
- * Le soutien peut être une réponse pour un type d'élèves, mais sûrement pas la réponse. Sortir l'élève de la classe, c'est un type de réponse parmi d'autres, et qu'elle ne rejette pas du tout. L'expression « besoins éducatifs et scolaires spécifiques » entraîne d'ailleurs une réponse spécifique, qui sera différente selon les besoins. Mme Manteau réaffirme la nécessité des RASED, avec les 3 types de personnel qui les constituent.
- * Les « contrats individuels de réussite scolaire » sont un espace d'identification des priorités, une formalisation de ce qui va être mis en place pour chaque enfant. Le ministère souhaite que cette formalisation soit généralisée dans toute démarche d'aide, comme par exemple, un maintien dans un cycle. Nous lui disons que ces documents existent déjà dans certains domaines (PAS, PPAP). Mme Manteau est intéressée par les projets que nous utilisons et souhaite que nous les lui fassions parvenir.
- * La liberté pédagogique est réaffirmée, mais les risques de dérive existent, comme l'interprétation de travailler uniquement sur le socle commun avec la pédagogie « d'en rajouter une couche ». C'est pourquoi, dans son intervention télévisée, M. Fillon a déjà souhaité élargir le socle commun aux humanités et aux sciences. Mme Manteau illustre son propos en disant que lorsqu'on rédige quelque chose dans le cahier d'expériences de « la main à la pâte », on travaille aussi la maîtrise de la langue.
- * Mme Manteau pense que les RASED conserveront leurs missions spécialisées actuelles.

3) Formation CAPA-SH

La question de la diminution du volume horaire est abordée : Mme Manteau la justifie en disant que le volume horaire précédent n'était pas toujours respecté et que cette réforme a permis de proposer partout le même type de formation, à savoir en 1 an et en alternance. Nous lui répondons que s'il n'y a plus officiellement plusieurs types de formation comme auparavant (formation en 1 an, en alternance en 2 ans, filées en cours d'exercice), les applications pratiques de cette nouvelle formation sont cependant très diverses sur le terrain.

Nous présentons à Mme Manteau la motion de la FNAME sur les maîtres accueillant les stagiaires en formation CAPA-SH, qui s'appuie sur la circulaire du 10/02/04. Celle-ci parle d'un « accompagnement indispensable par un collègue chevronné de l'option » et d'une aide au stagiaire fournie à la fois par les formateurs, par l'équipe de circonscription et par les pairs. Mme Manteau accueille favorablement cette motion en disant que celle-ci est effectivement dans le prolongement des textes et qu'elle la transmettra à la DESCO, de même que notre proposition de création d'un examen du CAFIPEMF option AIS. Nous lui disons que les points abordés dans la motion sont déjà appliqués dans certaines académies. Elle confirme en disant que c'est réalisable avec les IEN AIS qui le souhaitent.

4) Participation de la FNAME aux commissions du ministère

Nous lui disons que la demande avait déjà été faite lors de la dernière audience du 3 septembre 2003, entre la FNAME et Mme Simoni et M. Pérol, qu'elle avait été acceptée mais pas suivie d'effets. Mme Manteau nous répond que le ministre a effectué certaines démarches (consultations, visites, ...) mais n'a pas réuni de commissions. Elle nous propose de communiquer nos propositions en allant sur le site du ministère (www.loi.ecole.gouv.fr) et en produisant des contributions brèves.

5) Demande de décharge d'un poste pour la FNAME

Nous expliquons que tout le travail de la fédération est réalisé dans le souci d'améliorer la qualité des interventions des enseignants spécialisés sur le terrain et se situe en complémentarité des actions du ministère en matière de formation continue. Ce travail prend beaucoup de temps et c'est pourquoi nous demandons la décharge d'un poste fragmenté pour la FNAME, qui serait à la fois la reconnaissance par le ministère de notre travail et une aide concrète à la réalisation des colloques, des ouvrages spécialisés, ...

Mme Manteau nous répond que le contexte est défavorable, que la politique est plutôt au resserrement des postes. L'autre problème est qu'il faudrait dans ce cas donner aussi un poste pour l'AFPS et la FNAREN. Elle dit qu'on peut faire un courrier argumenté au ministre à ce sujet mais nous met en garde contre les amalgames qui peuvent être faits.

Conclusion :

Entretien très cordial. Mme Manteau semble partager la plupart de nos approches sur le métier d'enseignant spécialisé. Mais elle nous parle à plusieurs reprises de sa fonction, qui est de conseiller et non pas de décider.

Rédigé par Martine Van Leckwyck Catry

Validé par Mme Manteau

Une belle Réussite

Des intervenants de qualité, une organisation bien pensée, une ville accueillante, tout était réuni ces 2 et 3 décembre 2004 à Lyon pour que le deuxième Colloque de la FNAME, Fédération Nationale des Associations de Maîtres E, remporte un franc succès. 800 participants étaient présents au colloque dont le thème « Apprendre - Comprendre » avait été particulièrement choisi pour répondre à leurs préoccupations professionnelles.



Mme Britt-Mari BARTH, enseignante chercheur à l'institut Supérieur de Pédagogie de Paris, Mr BRISSIAUD, maître de conférences à l'UFR de Versailles, Mr CHAUVEAU, chercheur associé à l'I.R.N.P., Mr MEIRIEU, directeur de l'UFR de Lyon et Mr SEKNADJE-ASKENAZI, professeur au CNEFEI ont décliné tour à tour ces termes: Apprendre, Conceptualiser, aider à Apprendre, Enseigner, être un enseignant - médiateur et développer les implications professionnelles et pédagogiques.

Une table ronde sur la Collaboration RASED -Ecoles a permis aussi de réunir la FNAME et La FNAREN, Fédération Nationale des Associations des Rééducateurs de L'Education Nationale. L' AFPS, Association Française des Psychologues Scolaires, empêchée à la dernière minute, y participa par l'intermédiaire d'un texte de son vice président.



Dernier temps fort de ce regroupement, les échanges entre les membres du Bureau National de la FNAME et les participants. L'inquiétude quant à la future loi d'orientation fut au cœur du débat ainsi que la défense de l'identité professionnelle des Psychopédagogues, maîtres E des RASED.

La FNAME remercie toutes les personnes présentes, intervenantes et participantes, et donne rendez-vous en 2005 à Angers.

Marie COURTOIS

Compte-rendu de l'Assemblée Générale de la FNAME : 04/12/04 à Lyon

36 personnes présentes représentant 21 associations :

Elisabeth Boutet AME 14
Martine Van Leckwyck Catry AME 16, secrétaire adjointe de la FNAME
Dany Koltunski AME 17
Jean- Marie Buttard MAI TEOR 21
Jean-Luc Butty MAI TEOR 21
Carole Peria AME 25
Gérard Toupiol AME 27, président de la FNAME
Emmanuelle Porhial-Verrière ADP 29
Josette Figueras AESE 34
Marie-Jeanne Latapie AESE 34
Michel Pastourel AESE 34
Gilbert Martin AME 38
Geneviève Dandelot AME 39
Damienne Delmon AME 39, trésorière de la FNAME
Thérèse Leclair, intéressée par la FNAME, du département 44
Michelle Boivin AME 45
Sarah Charenton AME 45
Annie Baron AME 49
Cécile Blondy AME 49, membre du bureau de la FNAME
Sylvie Coudreau AMAN 58
Sylvie Met Paret AMAN 58
Joëlle Camps AME 66
Jocelyne Desbons AME 66
Chantal Dubon AME 66, secrétaire de la FNAME
Claudine Duruzard AMEid 69
Louis Pastor AMEid 69, membre du bureau de la FNAME
Catherine Burelle AME 73
Eric Surault AME 79
Didier Geniey AME 81, vice-président de la FNAME
Christelle Combes AME 83
Isabelle Didierlaurent AME 83
Sylvie Meunier AME 86
Alain Thomazeau AME 86
Catherine Allart AME 92
Philippe Boulet AME 92
Annie Consigny AME 92



7 Associations ayant donné un pouvoir :

AME 12, AME 13, AME 28, AME 31, AESE 59, AME 72, AME 74

Soit 28 associations présentes ou représentées.

Ordre du jour :

- 1) Rapport moral et rapport d'activités
- 2) Bilan financier
- 3) Projet d'assises

- 4) Livre de J.J. Guillarmé
- 5) Orientations pour 2005
- 6) Décisions du CA à entériner et nouvelles décisions à voter
- 7) Renouvellement du bureau

1) Rapport d'activités

45 départements représentés par 39 associations adhérentes à la FNAME, soit 732 adhérents. Beaucoup de nouvelles associations se créent, adhèrent à la FNAME.

Le montant des adhésions dans les associations varie de 18 à 35 euros.

Réalisations sur l'année 2004 :

2 publications :

« Comprendre et aider les enfants en difficulté scolaire », premier ouvrage d'une collection FNAME/RETZ qui devrait continuer au rythme d'un ouvrage par an. Ce livre ne correspond pas à de simples actes du colloque mais il y a un enrichissement par d'autres contributions. L'accord conclu avec Retz est intéressant : achats des ouvrages à 50% pour la FNAME.

« Ecouter l'enfant, aider l'élève » Tome I : les métamorphoses de l'échec, par J.J. Guillarmé, aux éditions EAP, qui parle de l'outil « profil 125 » mis au point avec la participation de membres de la FNAME, dont la dernière réunion a eu lieu le jeudi 22 Janvier 2004.

Parution de 4 bulletins internes à la FNAME. Ces bulletins ont été rebaptisés « Interactions »

2 réunions du Conseil d'administration, qui ont eu lieu les 19/03/04 et 15/10/04 à Paris.

4 réunions du bureau national, qui ont eu lieu les 23/01/04, 18/03/04 à Paris, 10-11/06/04 à Lyon, 14/10/04 à Paris.

Le colloque de Lyon a réuni 780 participants.

Une audience au ministère de l'Education Nationale a eu lieu le 25/10/04 avec Mme Manteau.

Beaucoup de contacts ont été pris entre la FNAME et RETZ, le CNEFEI, ECPA,... Il y a un véritable effet « boule de neige ». Au niveau des exposants, par exemple, différentes propositions ont été faites : participation à la réalisation de la plaquette du colloque, proposition d'achat de la liste des participants au colloque, proposition de collaboration par les éditions La Cigale pour un ouvrage, des recherches, ...

Comité scientifique : les intervenants de l'année dernière avaient été sollicités pour faire partie de ce comité. Depuis, nous n'avons pu relancer ce travail.

Vote : rapport d'activités adopté à l'unanimité.

2) Bilan financier

L'exercice 2003-2004 va du 1^{er} octobre 2003 au 30 septembre 2004. Il est à cheval sur 2 périodes d'activités de la fédération ce qui ne facilite pas la lecture des documents: ex: la rubrique colloque comporte en partie le colloque d'Anthony et celui de Lyon.

Autre point à préciser : l'ordinateur portable est comptabilisé dans les achats.

Voir en annexe 1 le rapport financier.

Vote : rapport financier adopté à l'unanimité

Le résultat laisse apparaître un solde positif qui nous permettra de mener à bien des projets qui nous tiennent à cœur et qui correspondent à l'expansion des activités de la FNAME.

Débat : Faut-il continuer à fonctionner comme actuellement, avec une plaquette photocopiée ou bien devons-nous faire évoluer avec un document ou une plaquette plus élaborée ?

Dans l'éventuel partenariat ou sponsoring, la fédération fera très attention à ne pas perdre ou vendre son âme pour des économies financières.

L'augmentation du nombre de participants au colloque nous oblige à faire face à de nouvelles dépenses pour accueillir correctement un public plus nombreux, même s'il est vrai que cette augmentation va finir par se stabiliser (pour information, les congrès de la FNAREN accueillent environ 1000 personnes). Plus concrètement, pour le prochain colloque, qui se tiendra à Angers, nous avons 2 possibilités : une salle de 650 personnes qui coûterait environ 680 euros mais ne serait pas suffisante (rappel : 780 personnes au colloque de Lyon), ou la salle des congrès, à 2400 euros par jours, auquel il faut ajouter obligatoirement les frais du personnel d'accueil, de sécurité et les techniciens. Dans un tel cas un partenariat financier devra être cherché.

3) Projet d'assises

Rappel : il s'agit de fédérer AFPS, FNAME et FNAREN pour défendre les aides spécialisées au sein de l'école. Or, les 3 fédérations ont eu du mal à s'accorder sur les associations à contacter. De plus, la situation avec la PEEP et de la FCPE qui ont soutenu le rapport Thélot, devenait difficile. La FNAME souhaite toutefois persévérer dans une démarche commune avec l'AFPS et la FNAREN.

4) Livre de Guillarmé

La parution du livre s'est faite sans que rien n'ait été négocié par la FNAME, J.J. Guillarmé ayant dit à l'éditeur que tout était réglé en ce qui concernait celle-ci. Or, des études de cas, produites par des membres du groupe de recherche FNAME, ont été publiées dans le livre, en ayant été modifiées, sans que les auteurs aient pu les relire. Nous avons rencontré le 25/11/04 G. Cagnet, qui représentait les éditions EAP pour lui demander :

un tarif préférentiel sur la vente de 200 ouvrages au colloque de Lyon (30%) Nous avons pris la décision de vendre le livre car c'est notre manière de montrer que la FNAME a joué un rôle dans l'élaboration de l'ouvrage.

l'envoi d'ouvrages gratuits aux 10 membres du groupe de recherche

l'envoi de 50 exemplaires gratuits pour la FNAME

L'affichage de la participation de la FNAME sur le livret qui sera publié (logo + court texte de présentation de la fédération)

Des droits d'auteur au profit de la FNAME

A ce jour, seul le premier point a été satisfait. Un courrier en R.A.R. a été envoyé le 02/12/04 à la directrice adjointe des éditions ECPA pour préciser nos demandes. Affaire à suivre... Voir en annexe 2 le compte-rendu de la réunion avec G. Cagnet.

5) Orientations pour 2005

La FNAME souhaite se relancer dans de nouveaux projets. Le bureau fait appel aux membres de l'Assemblée Générale pour que ceux-ci fassent connaître les domaines de recherche qui les intéresseraient mais aussi leurs contacts avec des chercheurs. Emmanuelle Porhial Verrière parle d'un travail avec Marc Olivier Roux (outil d'évaluation mathématique à expérimenter). Dans le Finistère, il existe des groupes de GRP (groupe de recherche pédagogique) organisés par l'Education Nationale, mais sur la base du volontariat car les frais de déplacement ne sont pas pris en charge. AME 38 : projet SOS maths avec 2 chercheurs québécois.

Débat : certaines associations font des animations pédagogiques pendant le temps scolaire. On se substitue à l'institution en proposant des conférences mais sinon il ne se passerait rien. En fait, on se rend compte avec le succès du colloque de Lyon que les psychopédagogues sont prêts à assurer leur propre formation.

La FNAME cherche à avoir la liste de tous les postes E de France et demande aux associations de les lui transmettre.

Pour tout savoir sur les postes spécialisés, aller sur le site eduscol.education.fr au document intitulé « enquête sur les postes de l'AI S au 30 septembre 2003 ». Il y a aussi un lien à partir du site de Maiteor.

Autre sujet de recherche possible : l'incidence de la taille du petit groupe en aide spécialisée à dominante pédagogique.

Autre point abordé : Faut-il demander que le colloque apparaisse dans le programme national de pilotage de formation continue ? Oui si c'est un label qui permet aux inspecteurs d'académie de donner plus facilement des autorisations de participations ; non s'il y a un risque que la participation au colloque ne soit plus une initiative individuelle mais un choix décidé par une commission de l'Education Nationale, avec la dépendance qui en découlerait.

6) Décisions du CA à entériner et nouvelles décisions à voter

2 décisions ont déjà été votées lors du dernier C. A. et doivent être entérinées par l'A.G. Ce sont :

La cotisation FNAME passe de 11 à 13 euros. Voté à l'unanimité.

Un plafond de 250 euros par déplacement effectué est fixé sur présentation des justificatifs de frais. Voté à l'unanimité moins 2 mandats.

2 nouvelles propositions sont soumises à l'A.G. :

Le conseil d'administration regroupe un membre représentant de chaque association, indépendamment des membres du bureau. Voté à l'unanimité.

Le nombre de membres du bureau est fixé par l'A.G. Voté à l'unanimité.

7) Renouvellement du bureau

Tiers sortant : Chantal Dubon et Gérard Toupiol qui se représentent tous les 2.

Nouveaux candidats : Catherine Allart et Marie Courtois.

Les 4 candidats sont élus à l'unanimité.

La réunion de bureau qui se fait à l'issue de l'assemblée générale décide de la répartition suivante :

Président : Gérard Toupiol

Vice- présidente : Chantal Dubon

Trésorière : Damienne Delmon

Trésorier adjoint : Didier Geniey

Secrétaire : Catherine Allart

Secrétaire adjointe : Cécile Blondy

Secrétaire adjointe compte-rendus et bulletin : Martine Van Leckwyck Catry

Membre du bureau collection FNAME/ RETZ : Louis Pastor

Membre du bureau communication : Marie Courtois

Un pot jurassien clôt la fin de l'assemblée générale.

Rédigé par Martine VLC.



Annexe 1

FEDERATION NATIONALE DES MAÎTRES « E »

Assemblée Générale. Samedi 04 Décembre 2004 Lyon

Rapport financier

1 Bilan financier.

	+	-
résultat exercice précédent sur C.chèque	4968.5	
Compte chèque	12914.36	14583.5
Compte d'épargne	10480.02	
.....		
<i>Résultat positif</i>		13779.38
Totaux :	28362.88	28362.88

2 Compte d'exploitation.

Charges		Produits	
Achats	2832.97	Adhésions	8056
Assurances	139.83	brochures	690.1
colloques	4883.89	entrées colloques	13085.6
Frais de communication	394	repas colloque Anthony	1545.3
Déplacements, mission	6332.81	Intérêts financiers	17.38
Total	14583.50	Total	23394.38
		<i>résultat positif</i>	4968.5
		<i>exercice précédent</i>	
<i>Résultat positif</i>	13779.38		
	28362.88	Total :	28362.88

Au 30.09.04: compte-chèque: 3299.36 €
compte d'épargne: 10480.02 €

Fait à Lyon , le 04 décembre 2004.

Le président

La trésorière

Annexe 2 : Compte-rendu de la réunion avec Georges Cognet pour les éditions EAP/ECPA : 25/11/04

Damienne et Martine représentent la FNAME.

Georges Cognet commence par nous présenter l'ouvrage de J.J. Guillarmé « Ecouter l'enfant, aider l'élève » dans une version « maquette » corrigée par lui-même. Nous pouvons y voir la grille « profil 125 » mais aussi 5 études de cas produites par notre groupe FNAME. La FNAME est citée au début de l'ouvrage ainsi que les 10 membres du groupe. G. Cognet nous annonce qu'il regrette que la réunion ait été repoussée d'une semaine car il a demandé l'impression de l'ouvrage le lundi 22/11 et il pense que les choses auraient été plus négociables si on les avait demandées avant l'impression.

Nous présentons alors le travail effectué par la FNAME :

- *Elaboration de la grille et d'une feuille de renseignements accompagnant la grille conjointement avec J.J. Guillarmé.
- *Elaboration d'un protocole de passation.
- *Expérimentation de la grille au travers de 105 cas répartis sur les 3 cycles de la MS au CM2 et sur 4 types de zones : zone rurale, zone semi-urbaine, zone urbaine, zone urbaine en ZEP
- *Ecriture de 15 études de cas, dont 5 ont été retenues pour l'ouvrage.

Ce travail s'est effectué au cours de 10 réunions à Paris regroupant en moyenne une dizaine de personnes. Dans ces réunions étaient réalisées les mises en commun d'un travail fourni en amont dans des groupes de réflexion au sein des associations de la FNAME. Il y a donc eu un investissement en temps, en personnes, mais aussi financier puisque le montant des frais de déplacement pour chaque réunion s'élevait en moyenne à 500 euros. Il a été pris en charge une fois par les éditions EAP, mais sinon, il était supporté soit par les associations, soit par les membres du groupe de recherche eux-mêmes.

Nous nous étonnons donc que personne ne se soit posé la question des droits d'auteur pour la FNAME et nous faisons le parallèle avec l'autre livre produit dans la collection FNAME/RETZ où nous avons demandé à chaque auteur un abandon de ses droits au profit de la FNAME. G. Cognet nous répond alors que J.J. Guillarmé lui a dit que la question était réglée.

G. Cognet nous annonce aussi qu'il a lancé l'impression pour pouvoir vendre les ouvrages au colloque de Lyon. Nous lui répondons que nous nous sentons déjà lésés au niveau des droits d'auteur et que nous ne voudrions pas en plus être écartés des produits d'une vente auprès d'un public que nous avons créé. Nous lui demandons donc de nous laisser 200 exemplaires à demi-tarif que nous nous chargerons de vendre au colloque. Il est d'accord sur le nombre d'exemplaires, d'accord aussi pour reprendre les invendus, mais pense qu'il ne pourra pas nous faire 50% sans préciser le montant de la réduction : ce sera un tarif congrès auquel s'appliquera une réduction. Il accepte de nous envoyer la 1^{ère} et la 4^{ème} de couverture pour que nous puissions l'envoyer à nos associations avant le colloque.

Nous demandons aussi un exemplaire gratuit pour les 10 membres du groupe et 50 exemplaires gratuits pour chacune de nos associations. Il nous demande d'envoyer les coordonnées de chacun des membres du groupe.

Nous parlons ensuite du livret qui n'est pas encore imprimé, ce qui peut faciliter les négociations. Il est prêt à mieux indiquer la participation de la FNAME à la réalisation du livret (Logo ? ou autre) et pense que la question des droits d'auteur pourrait être abordée, même s'il n'y croit pas trop car le contrat (ou les contrats) est déjà signé entre EAP/ECPA et J.J. Guillarmé. Il nous dit que c'est Isabelle Gillet, directrice adjointe des éditions ECPA qui est concernée par cette affaire, et qu'il déplore cette situation contre-productive qui accompagne la sortie de l'ouvrage. Dans le cas où la situation se détériorerait, l'éditeur se retournerait contre l'auteur. Il s'engage à ne pas faire imprimer le livret tant que tout n'est pas réglé.

Nous abordons enfin la possibilité de mettre en place des sessions de formation pour apprendre à utiliser l'outil « profil 125 », où les membres du groupe de travail pourraient jouer un rôle, mais le projet n'est pas encore défini.

Rédigé par Martine Van Leckwyck Catry

Mail de G. Cagnet à la suite de la réunion (le 26/11/04) :

Bonjour,

comme convenu, j'ai évoqué le problème que vous m'avez soumis jeudi 25 novembre 2004 avec Isabelle Gillet, directrice adjointe des Ecpa.

Afin que la direction des Ecpa puisse vous donner une réponse argumentée, nous vous demandons d'adresser un courrier, avec toutes les informations nécessaires, à Isabelle Gillet, Ecpa, 25 rue de la Plaine, 75020 Paris.

Je ne suis pas certain (mais cette appréciation n'engage que moi) que nous puissions envisager des droits d'auteur pour votre association.

En revanche, nous pouvons envisager

- la possibilité de mieux indiquer la participation de la FNAME à la réalisation du livret (Logo ? ou autre)

- l'envoi gratuit d'ouvrages aux personnes ayant participé à la mise au point du livret (j'attends la liste, avec les adresses, de ces personnes).

- vous permettre la vente de l'ouvrage "Ecouter l'enfant, aider l'élève" lors de votre colloque. Le prix de vente ht (TVA 5,5%) est fixé à 35 euros.

Votre remise se monte à 30 %, soit 10,5 euros par ouvrage vendu. Comme vous me l'avez proposé, je vous fait expédier 200 ouvrages à votre nom à l'hôtel des Terreaux.

- d'autres partenariats, à définir.

En vous souhaitant bonne chance pour votre colloque de Lyon, bien sincèrement

Georges Cagnet



Les Rased aident-ils vraiment les élèves en difficultés ?

Par Christian Maire

mercredi 17 novembre 2004.

Force est de constater que de nombreux dysfonctionnements de ces réseaux d'aides les détournent de leur rôle premier et posent à terme leur pertinence dans leur organisation actuelle. Que leur reproche-t-on généralement ? Faisons le tour de quelques salles des maîtres et tendons l'oreille. Nous y entendons alors parler d'une structure trop lourde et contraignante, d'un manque de disponibilité, de l'insuffisance du nombre de prises en charge, d'un lieu refuge pour enseignant ne voulant plus de classe, d'une absence d'investissement dans les écoles, de réponses et de solutions aléatoires... Des remarques qui ne feront pas plaisir à certains sans doute mais qui, malgré leur sévérité apparente, posent de vrais problèmes quant aux fonctionnements et aux rôles de ces réseaux ainsi qu'aux statuts des personnes qui y travaillent.

Le temps entre le premier signalement de l'enfant par l'enseignant et le début d'une éventuelle aide est souvent trop long : imprimé et/ou dossier à remplir, rencontre avec le réseau, projet à définir, concertation du dit réseau, contact avec les familles... Certes, il ne s'agit pas d'accepter que des enseignants se départissent simplement des enfants en difficulté en les confiant aux réseaux prétextant que c'est leur rôle. Les Rased ont sans doute voulu se protéger de ce risque. Mais n'est-on pas tombé dans l'excès inverse en multipliant les démarches ? Pendant ce temps, l'enfant et l'enseignant sont toujours dans leur classe face à leurs problèmes. Parfois même, le nombre d'heures hebdomadaire consacrées aux concertations, réunions, rendez-vous est supérieur au nombre d'heure de prise en charge d'enfants. Que dirait-on d'un enseignant passant plus de temps hors de sa classe que face aux enfants ?

De trop nombreux membres de ces réseaux refusent encore l'observation dans les classes, (comme certains enseignants) ou la présence avec l'enseignant pour mener une activité par groupe de besoins ou toute autre forme de travail collectif en décloisonnement, déclarant que ce n'est pas leur rôle. Pourtant des collègues souhaiteraient privilégier ce type de travail, le pensant plus efficace tant au niveau de l'aide apportée aux enfants qu'au niveau de la réflexion entre adultes.

La fréquence des prises en charge d'enfants est souvent trop faible. Que signifie accueillir un enfant et l'aider une demi-heure par semaine ? Sans compter « les séances qui sautent » pour sortie de classe ou événement exceptionnel dans l'école. Quelle valeur cela peut-il avoir pour l'enfant ? Et quelle efficacité ? Des réseaux ont des projets de fonctionnement qui mettent les écoles devant le fait accompli. « Voici comment nous fonctionnons ». « Voilà comment vous devez procéder pour qu'on se penche sur les problèmes des enfants ». Ne serait-ce pas aux réseaux de s'adapter à la spécificité de chaque école ? Certains membres des Rased souhaitent garder une certaine distance par rapport à la vie des écoles et se placent volontiers en position de thérapeutes qu'ils ne sont pas pourtant. D'autres ne rejettent pas leur fonction première mais aiment à souligner leur spécificité en l'installant dans un fonctionnement qui les éloigne du reste de l'équipe enseignante. Veulent-ils vraiment en faire partie ? Certains réseaux ne sont pas représentés dans les conseils d'école, de maîtres ou de cycles lorsque « l'ordre du jour ne les concerne pas. »

Nombre d'enfants qui leur sont signalés ne relèvent pas de leurs compétences et ou de leurs possibilités matérielles, pendant que d'autres enfants qui relèveraient de leur champ d'action ne sont pas pris en charge faute de temps et de moyens. Cela pose d'une façon générale le problème de l'intégration : l'école peut-elle accueillir tout le monde sans s'en donner réellement les moyens ? La réponse est non. En attendant que tout le monde en prenne conscience, les enfants concernés et les enseignants en souffrent.

Il faut, dans les écoles, des enseignants spécialisés aux compétences affinées dans différents domaines. Mais ont-ils besoin de fonctionner dans une structure à part ? Les membres des Rased ne doivent-ils pas

faire partie intégrante des équipes pédagogiques et intervenir dans des activités mises en place dans les projets de classes, de cycles, d'écoles ? Leur intégration réelle dans la vie des écoles permettrait une meilleure prise en compte des enfants en difficulté. Cela se fait déjà avec ceux qui ont accepté de redéfinir leur statut et leur rôle sans se réfugier derrière des textes. Cela ne repose que sur la bonne volonté de celles et de ceux qui s'y engagent. Mais ne serait-ce pas, une fois de plus, le mode de fonctionnement estampillé « Education Nationale » ?

Christian Maire, maître formateur, Montmorency (Val d'Oise).

Voici la réponse de la FNAME, rédigée par Catherine Allart :

Enseignants des RASED, définissez-vous !

Ne prenez pas le risque que ce soit les autres qui le fassent !!

Comment, en tendant l'oreille, lors d'un tour de salles de maîtres peut-on vouloir poser de vrais problèmes quant aux rôles et aux fonctionnements des RASED ?

Quelle réflexion Monsieur Christian Maire a-t-il menée auprès des collègues de classe comme des RASED, dans un contexte un peu plus « sérieux » pour en arriver à ce type de conclusion ?

Que recherche ce collègue en se basant sur presque rien et en arrivant à un tout ? Pourquoi envenimer des relations qui n'ont jamais été simples mais qui seraient, qui sont en passe de le devenir, grâce à tous ceux qui sont persuadés que la réussite de tous les élèves n'est pas une utopie ?

Ou bien qu'il affirme son point de vue, clairement !

Il est inconvenant de citer l'exemple d'un enseignant spécialisé qui aurait pour fonctionnement ½ heure de travail par semaine avec un enfant.

Est-ce représentatif ?

Premier paradoxe : quel est ce constat qui montre d'une part que le rôle du RASED est méconnu et d'autre part qu'il ne fait pas le travail qu'il devrait faire. Comment remettre en cause les missions, les modalités de fonctionnement si on ne sait pas en quoi elles consistent ?

Deuxième paradoxe : on demanderait aux membres du RASED de permettre à l'enfant et à l'enseignant de ne plus avoir de problèmes. Soyons sérieux !! Il suffirait d'un décloisonnement pour cela ? C'est vraiment faire peu confiance à l'enseignant de classe que de penser que la difficulté est importante (puisqu'on fait appel au RASED) mais qu'elle peut être traitée dans un groupe de besoins ou grâce à un peu de soutien.

Mais de quoi parle-t-on ?

Si c'est de l'aide spécialisée apportée par un Réseau d'Aides Spécialisées aux enfants en difficulté, cet article ne parle absolument pas des élèves en difficulté. Quand on parle de difficulté, du côté RASED, on entend « la vraie difficulté » par exemple celle qui à un moment de sa scolarité, empêche l'enfant d'accéder au Savoir, celle qui inhibe toute progression, celle qui empêche ou gêne tout enfant dans sa relation avec ses pairs ou avec les adultes ...et pas celle que tout élève perçoit au contact des apprentissages comme le souligne le texte de 2002 en nous rappelant que « la difficulté est inhérente à tout apprentissage »

Ce n'est pas « jouer » les thérapeutes que de considérer un enfant dans sa globalité et d'essayer de comprendre pourquoi, comment l'enseignant parle de l'enfant comme d'un élève en difficulté. Ce n'est pas « jouer » les thérapeutes que d'amener l'enseignant à nous dire dans quel domaine l'élève réussit, quels sont ses centres d'intérêt, quelles relations il établit avec ses pairs, son enseignant, les autres adultes de l'école...

Ce n'est pas perdre son temps que d'écouter et de comprendre ce que l'enfant nous dit de ses réussites, de ses plaisirs à l'école, à l'extérieur.

Ce n'est pas perdre son temps que de passer du temps à comprendre ce que l'enfant peut ou ne peut pas dire de ses difficultés, de ses erreurs, de son cheminement cognitif.

Ce n'est pas perdre son temps que d'accueillir, accompagner la parole de l'élève qui a perdu confiance en lui et se dit que cela ne vaut même pas, même plus, la peine de chercher puisque ce sera toujours faux.

Ce n'est pas perdre son temps que d'essayer de comprendre comment les parents, prennent conscience, vivent la difficulté de leur enfant. Tout enseignant n'a-t-il jamais entendu parler de la blessure narcissique que peut provoquer chez les parents la difficulté de leur enfant ?

Bien sûr que RASED et enseignants classe doivent travailler ensemble. Mais il s'agit d'autre chose que de « bonne volonté ». Le terme d'identité professionnelle semble mieux adapté. Ce n'est pas en confondant nos rôles que nous avancerons mais plutôt en étant clair sur les objectifs et les missions attribuées à chacun puisque nous sommes partenaires d'une même cause :

la réussite de tous élèves.

Catherine Allart, pour la FNAME



Courrier Des Associations



Merci à l'AESE 59 qui nous fait profiter de comptes-rendus de 4 des conférences ayant eu lieu au colloque de Lyon.

**« La conceptualisation se fait par domaines ;
Comment la favoriser ? »
Rémi BRISSIAUD**

I Généralités.

- 1 Catégorisation et conceptualisation.
- 2 La conceptualisation comme résultat d'un processus d'abstraction / particularisation.
- 3 Conceptualisation et élaboration de relations causales.
- 4 Conceptualisation de BRUNER 56 - 95
- 5 La conceptualisation se fait par domaines.

II La conceptualisation dans le domaine de l'esprit.

III La conceptualisation dans le domaine du vivant.

IV La conceptualisation dans le domaine de la numération décimale.

V La conceptualisation dans le domaine de l'écrit (Cf OUZOULIAS dans les actes du colloque FNAME d'Antony en 2003.

VI Conclusion.

I Généralités.

I-1 La catégorie est un ensemble de choses ou de créatures ou d'événements ou d'actions ou de quoi que ce soit, traités pour le projet du moment comme similaires, équivalents ou substituables l'un à l'autre. (BRUNER « Minding the law »)

Exemple : script de la 1^{ère} visite chez le médecin : l'enfant voit qu'il faut chuchoter, que les gens entrent mais ne ressortent jamais ...

Un concept est une catégorie lexicalisée.

I-2 La conceptualisation est le résultat d'une abstraction.

Abstraire c'est abandonner des propriétés pour garder l'essentiel et ce qui est commun.

Exemple : le siège : on abandonne la propriété d'avoir un dossier, des accoudoirs ...

A l'inverse, particulariser, c'est redonner des propriétés.

Au début, la catégorisation est libre, on donne à l'enfant un matériel, on lui demande de mettre ensemble ce qui va ensemble.

L'intérêt principal est de reconnaître la représentation initiale de l'enfant.

L'abstraction : le pédagogue pense à une catégorie, on sort un exemplaire, on dit s'il appartient ou non à cette catégorie. L'enfant doit trouver la règle de catégorisation. (On retrouve , ici, la démarche « du oui non » de Britt Mari BARTH)

Exemple :

Positif	Négatif
pigeon	maison
aigle	

mouette

L'enfant en déduit que c'est la catégorie des oiseaux.

Papillon

L'enfant en déduit que ça vole.

Avion

L'enfant doit déduire que la catégorie est « on se déplace par l'auto-mouvement.

I-3 La conceptualisation et l'élaboration de relations causales ont pour but de faire parler les enfants des propriétés des différentes choses qui les entourent.

Exemple : le tournevis a 3 sortes de propriétés :

structurale : différentes parties, matériaux, couleurs...

fonctionnelle : à quoi ça sert ? ...

procédurale : comment on s'en sert ? ...

Si on se contente de rapporter les 3 propriétés, cela ne suffit pas, il faut les mettre en relation pour comprendre les différentes raisons de ces propriétés, c'est la théorie de l'objet.

I-4 Conceptualiser, c'est construire des catégories. Elles se définissent à partir de plusieurs prototypes.

BRUNER « Y-a-t-il une fin aux révolutions cognitives ? » R.F.P. n° 111 1995.

Pour les psychologues, conceptualiser c'est construire des théories.

I-5 La conceptualisation se fait par domaines.

Exemple : le concept du voleur.

Cette très agréable jeune femme est venue dans ta maison, elle t'a embrassé. Mais ensuite, elle a décroché un miroir, elle est partie avec sans le demander. Est-ce une voleuse ?

A l'opposé de cet exemple une bonne action faite par une personne à l'apparence négligée ...

Les enfants sont, très tôt, des bons concepteurs du sens moral.

Très tôt, les enfants conceptualisent la pensée, ils répondent comme les adultes et développent une théorie de l'esprit.

II Conceptualisation dans le domaine de l'esprit.

« Comment les enfants découvrent la pensée. » ASTINGTON 1999

instinct / émotion

Croyances

désirs

Perceptions

intentions

événements dans le monde

actions

résultats

Les croyances sont liées à des désirs, les croyances et les désirs sont régis par des instincts et des émotions.

Dès la GS les enfants construisent ça de façon complète.

Avant 4 ans, l'enfant sait que l'autre pense, mais si les pensées sont complexes, il n'est pas performant, à cet âge là, l'enfant ne ment pas, même si ce qu'il dit est faux, ce n'est pas pour manipuler la pensée de l'adulte. Exemple : « J'ai pas cassé le vase, je l'ai pas fait exprès. »

Vers 4 ans un changement de comportement est dû à l'expérience... La cause du comportement d'autrui, ce sont ses croyances.

Pour comprendre une histoire, il faut rentrer dans les croyances des héros de l'histoire.

« La fonction de l'histoire est de trouver une intention qu'atténue ou au moins rende compréhensible une déviation par rapport à un élément culturel canonique » BRUNER, « car la culture donne forme à l'esprit » 1991.

Une histoire n'a pas le même enjeu qu'une théorie qui se veut toujours vraie.
Dans l'histoire, on veut mieux comprendre ce qu'il y a dans la tête des héros.
Exemple : l'enfant qui n'arrive pas à comprendre que le petit chaperon rouge près du lit, ne sait pas que c'est le loup et non la grand-mère.

L'histoire doit réussir à construire simultanément 2 paysages :

celui de l'action = « la grammaire de l'histoire »

celui de la conscience

« Il croit que ... » Editions RETZ

1^{ère} étape : Laisser parler les enfants qui vont émettre des hypothèses et pensent avoir donné la bonne suite, on tourne la page, et on se rend compte que la réponse n'est pas la bonne.

2^{ème} étape : Demander aux enfants de raconter toute l'histoire.

Les enfants de GS inventent des suites et après 2, 3 histoires comprennent que ça ne se passe pas comme prévu.

Les enfants de MS ne comprennent pas et restent naïfs.

« C'est pas possible » Editions RETZ

III La conceptualisation dans le domaine du vivant.

Les enfants utilisent les concepts qu'ils connaissent dans un domaine pour penser les phénomènes d'un autre domaine.

Ils sont en avance dans le domaine de l'esprit, ils vont l'utiliser pour le domaine du vivant. CAREY 1985.

Pour le jeune enfant, la notion d'animal est intimement mise en relation avec l'homme. Pour eux, un animal doit se rapprocher au maximum de l'homme dans son comportement.

Exemple : le chat : la mère a des bébés, les nourrit, les câline, donc c'est un animal.

Le ver de terre n'est pas un animal ... le comportement du ver est trop éloigné de celui de l'homme.

Pourquoi mangeons-nous ?

Réponse intentionnelle = explication psychologique.

Réponse vitalisme = réponse biologique (parce que l'estomac extrait de la nourriture.)

Réponse mécano biologique = biologie scientifique.

Vers 4 ans, explication de type psychologique.

Vers 6 ans, les enfants passent de psychologie de sens commun à une biologie de sens commun.

Brissiaud évoque un défaut d'inhibition différent d'un défaut de compréhension.

IV La conceptualisation dans le domaine de la numération décimale.

La notion d'abstraction réfléchissante.

Compter jusqu'à 8 ne suffit pas à comprendre le nombre 8. Les concepts arithmétiques scolaires se fondent toujours dans un ensemble de collections identiques. Prendre une suite verbale, c'est différent des supports des connaissances numériques. L'alphabet est différent des nombres, ce qui manque à l'alphabet, c'est la décomposition.

Comparaison d'équivalence : Je construis une collection de 8, ou si je fais une collection de $4 + 4$ ou $6 + 2$ ou $9 - 1$, c'est identique et accessible de façon simple.

Numération décimale, comprendre les équivalences

Ex : 437

je compte un à un

je change d'unités : 4.100 puis 3.10 puis 7.1 ou 43 groupes de 10 et 7.

L'abstraction réfléchissante, c'est une abstraction qui a un côté radical, les propriétés, c'est ce qui explique les concepts.

Le rôle du langage

Ex : 2 suites verbales avec particule « et » : 2 « dix » et 3

Choisir le bon niveau d'abstraction pour parler aux enfants favorise la généralisation.

Exemple du mot groupe : désigne l'action
 désigne le résultat de l'action.

Quand je groupe, je fais un groupe.

Contrairement, au mot « paquet » difficile à imaginer pour l'enfant. C'est une représentation figurée de l'action.

V La conceptualisation dans le domaine de l'écrit (cf. OUZOULIAS dans les actes du colloque FNAME d'Antony en 2003.

VI Conclusion

La conceptualisation se fait par domaine. Le maître E devrait disposer d'une théorie par domaine.

Pour favoriser la conceptualisation, il convient de répondre à diverses questions.

1 Quelles sont les processus d'abstraction et d'attribution causale qui sont cruciaux dans ce domaine ?

2 Comment, dans ce domaine, l'apprentissage des concepts quotidiens et celui des concepts scolaires s'articulent-ils ?

3 Que penser des diverses pratiques langagières dans le domaine : dans quels cas sont-elles une aide, et dans quels cas sont-elles un obstacle ?

Quand un même mot désigne, dans le langage quotidien et dans le langage scolaire, deux concepts, il y a obstacle. Exemple : côté et sommet (géométrie, anatomie, géographie)

COMPRENDRE – AIDER A APPRENDRE

Ajuster la position du psychopédagogue à la difficulté de l'apprenant

De M. Seknadjé-Askénazi (professeur au Centre National d' Education et de Formation pour l'Enfance Inadapté de Suresnes)

Pour apprendre, il faut qu'on vous ait aidé à comprendre.

La question du travail pédagogique dès lors qu'elle se spécialise, renvoie à 3 impératifs :

- 1- Traiter la complétude : la tâche, la situation d'apprentissage et l'apprenant.
- 2- Engager une démarche d'aide authentique, une activité mentale en tenant compte du côté psycho-affectif .
- 3- Reconnaître l'enfant en difficulté comme un interlocuteur à part entière.

Premier principe : TRAITER LA COMPLETEUDE

Il faut considérer que cette question de la difficulté renvoie :

-à la facilitation de l'apprentissage

-au support de l'apprentissage (outils)

Il y a des outillages plus facilitant les uns des autres mais tout outillage présente des risques.

Cela peut mal se passer pour des raisons très différentes.

Comment rejoint-on la caravane ? Pourquoi la rejoint-on ? Qu'est-ce qui fait qu'on peut se rejoindre sur certains objets de connaissance ?

Exemple : cas de Malika début CP

En difficulté, QI moyen, 3 mois de grande section

Ne pas se focaliser sur la différence culturelle ou sur des problèmes d'affect, neurologique, psychologique.....

Hypothèse : Malika a une difficulté de l'ordre des apprentissages.

Différencier : être en difficulté face à l'apprentissage

et avoir une difficulté dans l'apprentissage

Il est normal d'avoir des difficultés dans les apprentissages, c'est l'accumulation qui met l'enfant dans une position d'être en difficulté.

Malika vient peut-être d'un milieu rural, elle n'a jamais été scolarisée. Elle n'arrive pas à entrer dans la logique de l'écrit d'où une certaine frustration .

Exercice proposé à Malika : entoure le même que le modèle (discrimination visuelle)

br dr bs br br br dr ds

Malika a tout entouré.

Pour comprendre la difficulté de l'apprenant, c'est très long, c'est difficile, mais la piste est simple. Il faut le travail de toute une équipe. Il faut outiller Malika correctement par un apprentissage de langue orale, c'est-à-dire améliorer le langage. Si je ne sais pas ce qu'est le langage, j'ai peu de chance d'en retrouver la mémoire (par ex : identifier la trace d'une histoire dans un livre). A côté de la position de l'apprenant, il y a la difficulté réelle de la tâche, difficulté qu'on retrouve à l'école.

Deuxième principe : ENGAGER UNE DEMARCHE D'AIDE AUTHENTIQUE

Dans le cas où un élève fait sérieusement son métier d'élève, il ne fait pas de choses si idiotes.

Un élève ne fait jamais n'importe quoi sauf en cas de troubles neurologiques importants.

Des choses différentes peuvent être vraies ou fausses, cela dépend de l'endroit où on les positionne.

Malika perçoit des figures hautes et des figures basses (lettres hautes lettres basses): pour elle c'est identi-

que partout.

Le point de vue de l'apprenant peut être aussi juste que celui du maître.

-Théorie de la tâche, didactique-

L'objet de compréhension est une vraie question. C'est un objet de culture, il se découvre dans notre perception du réel ; Il faut réfléchir sur la théorie de la tâche didactique.

Troisième principe : EDUCATION DE LA PERCEPTION

Il faut arrêter de distinguer Perception et Raisonnement.

Qu'est ce qu'on perçoit de la tâche ?

Qu'est ce que comprend l'apprenant ?

On ne perçoit que du côté où l'on a compris.

L'apprentissage est une éducation conjointe de la perception et du raisonnement .Tout objet affectif suscite une représentation immédiate et donc une certaine connaissance de l'objet.

QUESTION : Que font les enfants qui sont impulsifs, qui sont trop dans l'agir ?

On pense qu'ils ont des problèmes de comportement, c'est la réponse qu'on donne quand on ne sait pas quoi faire face à ces problèmes.

On ne peut pas agir sur le comportement lui-même : BINET dit : « Arrêtez de croire qu'en faisant de l'EPS, on calme les enfants. »

« Sont-ils meilleurs après face à l'apprentissage ? »

Le début de l'activité psychique marque la limite du travail physique. L'activité physique on la voit mais l'activité mentale on doit la deviner.

EXEMPLE 1 : Présentation d'une vidéo

Travaux pratiques : L'enfant qui tatonne et réussit à trouver seul le contact de la pile.

On s'aperçoit que la question de compréhension n'est pas purement technique .Elle existe au sein d'un groupe d'apprentissage ou il y a aussi de l'émulation et de l'aide mais aussi de la non-aide ou de la contre-aide .(le voisin qui croit qu'elle ne sait pas alors qu'elle y est parvenue et qui fait le travail à sa place)

EXEMPLE 2 : On demande à un enfant d'écrire le mot « farine »

Il écrit : « farin »

Ici la correspondance grapho-phonique n'existe pas, on ne prononce pas les lettres, les groupes de lettres, on prononce des mots qui sont écrits avec des sons. Si je ne prononce pas la fin, je ne peux interpréter ce qui vient avant. Le « e » a une logique. S'il n'y en avait pas, on dirait « fa rin ». Il y a un code, une règle quand je sais comment ça fonctionne.

EXEMPLE 3 : BRUNER, dans son livre « savoir faire- savoir dire » parle de la relation de tutelle entre le pédagogue et l'apprenant. Il repère que souvent l'enseignant a tendance à vouloir aller vite au bout de la tâche (Il fait à la place de l'élève pour pouvoir aller vite) au lieu de forger ses compétences. D'où une nécessité pour l'enseignant de s'ajuster au rapport de l'enfant à la tâche.

CONCLUSION : L'urgence est d'affirmer la spécificité du maître E qui va dans le sens de la complexité de l'apprentissage psychique. Il est considéré comme le médecin interne de la pédagogie.

La construction du sens : une approche socio-cognitive de la médiation

Britt-Mari Barth

Professeur en sciences de l'éducation à la faculté d'éducation de l'Institut supérieur de pédagogie (ISP),
l'Institut Catholique de Paris, l'Université Catholique de l'Ouest, Angers

Auteur de deux ouvrages : l'apprentissage de l'abstraction, la construction du savoir, parus aux éditions Retz.

Frappée par le manque de confiance en soi de certains enfants et de leur manque de motivation, elle remarque que la motivation est la conséquence de l'apprentissage en classe et non la condition. Bien des élèves confondent le mot et le sens : la bonne réponse à une question n'implique pas forcément compréhension ; elle peut être le résultat d'une bonne mémorisation qui sera suivie par l'oubli.

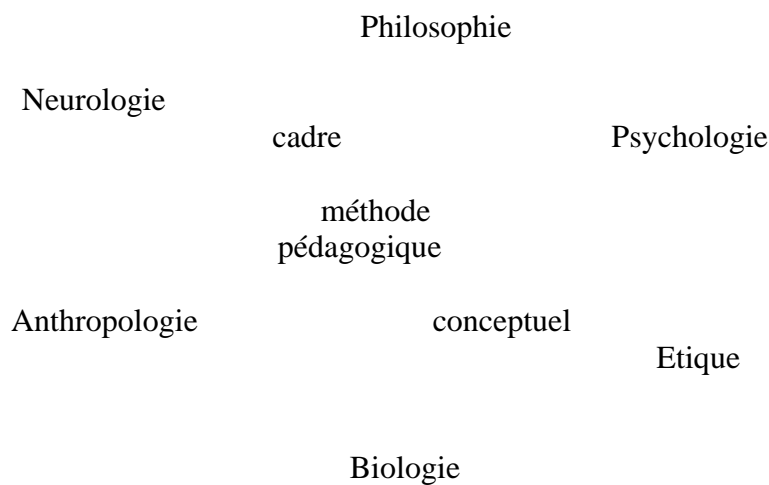
Piaget a dit : « Ce ne sont pas les matières qu'ils ne comprennent pas mais les leçons. »

Il s'agit d'étudier le cheminement de la pensée.

Lors de l'acquisition du langage, il doit y avoir interaction entre l'enfant et le parent. Celui-ci offre l'encadrement de la pensée de l'enfant par le prêt de la conscience.

Pour donner du sens, on peut concevoir des scénarios. L'expérimentation, puis le retour en arrière détermine l'interprétation des résultats.

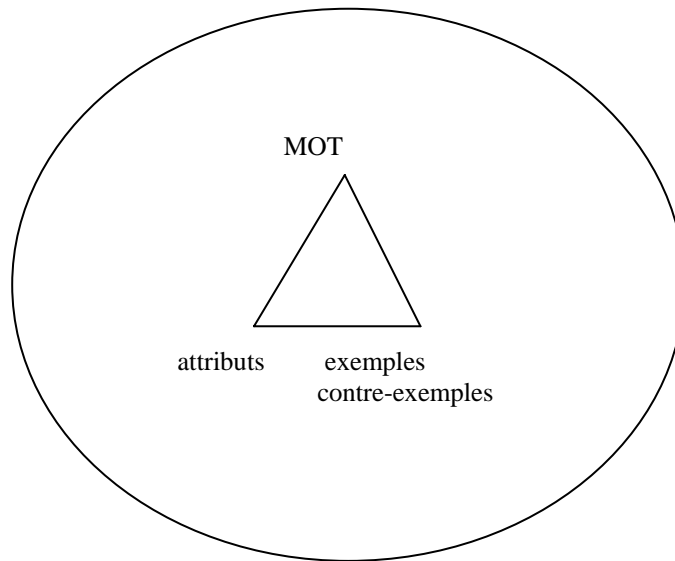
Démarche concrète et grille d'analyse



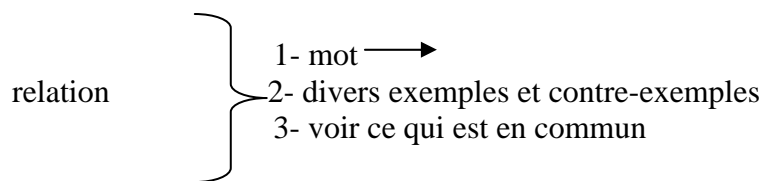
Qu'est-ce qui est indispensable pour apprendre ?

Etant donné que les perceptions sont individuelles, le concept se construit grâce à la confrontation des exemples et des contre-exemples trouvés dans une expérience réelle.

Concept



Il s'agit de parcourir toutes les discussions car la réponse n'est pas donnée ; d'aller au fond de la compréhension et on n'a pas besoin de connaître le mot vide de sens.



Le processus qui réunit les trois définitions mises en relation prouve qu'on a compris. Il faut voir sur quoi l'attention doit être portée.

Exemple :

Après une visite d'un musée qui n'avait pas donné grand intérêt, j'ai montré des tableaux aux élèves, un par un.

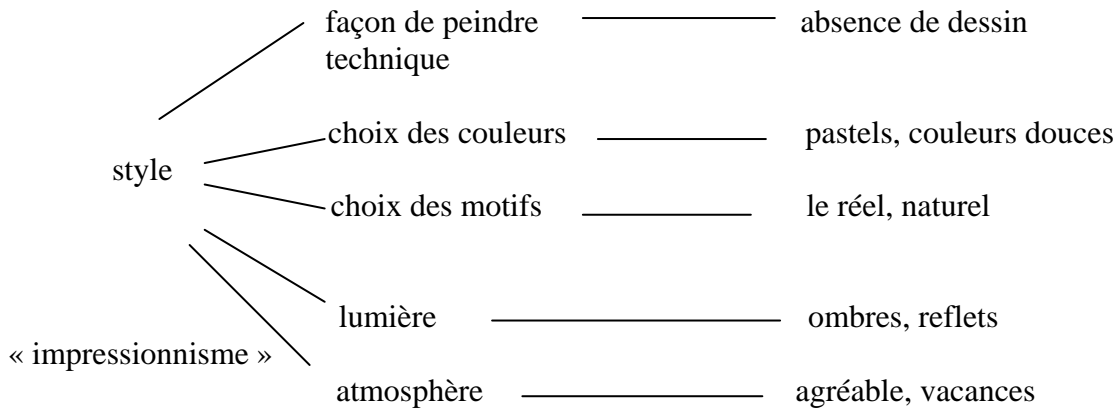
* Observations : contenu du tableau qui se résout à une description des éléments les plus visibles

Remarque : Ce n'est pas comme cela qu'on regarde, il faut des critères.

* Observation plus fine avec le consigne : essayez de trouver d'autres choses à voir.

Les idées de chacun sont toutes écrites au tableau. Les enfants développent ainsi leurs idées du départ et chacun retrouve un lien. Un temps suffisant est donné pour stimuler les élèves et élargir leur regard pour voir ce que le peintre veut dire.

D'autres tableaux sont présentés et l'on demande aux enfants de voir ce qu'il y a en commun. Les autres observations non communes sont rayées car on recherche ce qui est similaire. Les élèves doivent justifier leur réponse et cette tâche demande de la concentration.



Les élèves sont enthousiasmés. Sur un support commun, le sens a été négocié dans l'interaction ; c'est à dire que le dialogue a permis de passer de ce que l'on pense au sens partagé.

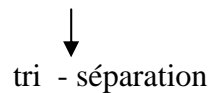
	Savoir connaître Savoir penser Savoir analyser
--	--

C'est quoi apprendre ?

C'est conduire les élèves à penser pour apprendre pour les conduire à apprendre à penser.
 pouvoir avoir conscience de sa propre pensée (activer la métacognition)

Que fait-on pour apprendre ?

Donner du sens, c'est le fruit d'un travail d'interprétation et de discernement (jugement - distinguer avec justesse).



Pour discerner, il faut passer par un processus d'abstraction afin de faire une sélection. Ce que nous percevons est perçu par notre cerveau. Il s'agit de séparer par la pensée ce qui n'est pas séparé dans la réalité. Faire un découpage du monde en gardant certains éléments et en enlevant d'autres.

Processus de conceptualisation :

- Percevoir
- Donner une signification aux sensations
- Distinguer des différences
- Comparer / distinguer des différences en fonction d'un critère
- Faire une inférence – saut dans l'inconnu – hypothèse sous forme d'affirmation : si = alors...
- Vérifier – justifier pour trouver un ensemble de critères
- Abstraction → un cas
- Généralisation → tous les cas

Chaque enfant devrait connaître ce processus et créer des catégories.

Le sens est subjectif – intersubjectif. Il se négocie.

Pour aider les élèves, il faut leur permettre d'agir en leur donnant les supports et passer par l'abstraction. Les élèves doivent diriger leur attention sur ce qui est essentiel.

Un seul exemple peut donner beaucoup d'interprétations : sur quoi faut-il poser son attention ? Avoir le concept permettra d'aller dans l'action car c'est le concept qui donne sens à l'expérience mais il faut savoir quel concept utiliser.

A l'école, on ne travaille jamais dans la réalité, on est dans les mots... Il faut l'expliquer. Comment utiliser les outils intellectuels ? Comment s'y prendre ?

Il s'agit de suivre l'enfant dans sa pensée et arriver à l'abstraction. Les enfants en difficulté ne doivent pas être sous-estimés, les mots leur manquent et il faut leur faire prendre conscience de comment ils s'y sont pris en les accompagnant. On ne peut pas penser dans « le vide », la conceptualisation donne une forme.

apprentissage \longrightarrow processus social d'intériorisation

La médiation doit être cognitive, affective et sociale.

La participation donne lieu à une interaction qui se fait avec les outils intellectuels : le langage.

Rappelons le rôle de médiateur du maître entre le savoir et l'élève : on construit sa personne en construisant son savoir. L'enseignant trouve le support pour étayer la pensée et l'élève doit prendre conscience de ce qu'il fait et du transfert si c'est le cas.

Voici la schématisation d'un **modèle cognitif de médiation*** : conditions qui affectent le processus enseigner/apprendre.

Tâches préparatoires : rendre le savoir accessible	
Etape 1	Choisir une forme appropriée pour définir le savoir à enseigner.
Etape 2	Exprimer le savoir dans une forme concrète.
Situation d'apprentissage : négocier le sens.	
Etape 3	Engager l'apprenant dans un processus d'élaboration du sens.
Etape 4	Guider le processus de co-construction de sens.
Etape 5	Préparer au transfert des connaissances et à la capacité d'abstraction.

On n'a que des systèmes symboliques pour s'exprimer. L'intelligence, c'est pénétrer un monde commun qu'il faut construire avec le langage, l'action...

Si le langage est déficient, utiliser la peinture, la musique, la danse de façon à créer des catégories et des concepts.

*Référence : « *Le savoir en construction* » de Britt-Mari Barth Ed. Retz pages 78-79

Apprendre-comprendre les choses de l'école

Gérard Chauveau, chercheur à l'INRP, CRESAS et laboratoire ERTE, Paris V

Introduction

Cette communication portera essentiellement sur les élèves du niveau cours préparatoire (moment clé dans la scolarité).

1. C'est la première année de la scolarité obligatoire, où l'on accentue les apprentissages fondamentaux (maîtrise de la langue et de la lecture).
2. Au CP, l'échec est déjà en train de se mettre en place pour certains élèves (genèse des difficultés).
3. Beaucoup de difficultés chez les mauvais lecteurs au collège voire même chez les adultes illettrés ont leur origine au CP. Ils ne possèdent la « clarté cognitive » à propos de l'activité de lecture, en plus de leurs difficultés techniques.
4. Le CP est un lieu privilégié pour l'observation et l'analyse des représentations qu'ont les élèves de la lecture et de son apprentissage.

APPRENDRE..... COMPRENDRE au CP

Il s'agit bien de ne pas se satisfaire de la maîtrise du code (importante, bien sûr) mais de former des élèves compreneurs , des élèves chercheurs.

La maîtrise du code ou le décodage dont on parle beaucoup dans les nouveaux textes (LIRE AU CP) est nécessaire mais très insuffisant.

L'apprentissage n'est pas seulement un problème technique ou instrumental, ni une question de méthode ou de support. L'essentiel pour apprendre à comprendre est bien d'explicitier ce qui n'est pas compris et ce qui n'a pas été travaillé (par exemple les différentes stratégies de lecture).

Pour Chauveau, l'activité d'apprendre-comprendre porte sur 4 objets.

II) LES 4 OBJETS A APPRENDRE POUR COMPRENDRE

1) **L'écrit comme objet d'étude** qui se décline lui-même en trois dimensions :

- la dimension culturelle avec les fonctions du lire et de l'apprendre : « pourquoi lire et apprendre à lire ? ». C'est ici que se situe le projet de lecteur indispensable pour garantir un apprentissage réussi.
- la dimension conceptuelle qui concerne l'activité de lecteur en tant qu'apprenant : « comment faire pour lire ? »
- la dimension technique qui comprend la compréhension, la découverte du code et du principe alphabétique. Elle est conditionnée par les autres dimensions : « comment fonctionne le code ? »

2) L'activité de l'enfant-élève-apprenant.

L'élève apprenti-lecteur doit avoir une conscience claire de la nature du lire.

Il doit être au clair également avec son métier d'élève.

Apprendre - Comprendre les choses de l'école, ce n'est pas être sage et gentil par exemple, (enfant qui n'a compris que l'aspect socialisation du métier d'élève), ce n'est pas non plus recopier (pas d'acte de réflexion, seulement un geste) ou répéter ce que fait ou ce que dit le maître.

On n'apprend pas à lire en un jour ou par magie comme le croient certains élèves en difficulté.

3) L'activité du maître : ce qu'il veut, ce qu'il fait, ce qu'il attend.

On peut parler ici de malentendu didactique : l'élève se retrouve en difficulté par rapport à l'activité demandée ; il ne comprend ce que le maître fait, où il veut en venir et quelle est la nature de la tâche. Par exemple, le maître demande à l'enfant d'analyser la forme sonore du mot « chat », et l'élève qui est dans un rapport concret à la langue, voit l'animal et non les unités phonologiques du mot, et répond donc qu'il entend « miaou » dans chat !!!

On a trop souvent tendance à rechercher des réponses dans la discrimination auditive ou la conscience phonologique (domaine de la perception) alors qu'il ne s'agit que d'un problème de compréhension de l'activité demandée.

Chauveau préconise de continuer les jeux sur la langue, largement employés en maternelle, afin de passer d'un rapport oral pratique à un rapport linguistique.

4) L'espace d'apprentissage, la situation éducative.

Chauveau parle aussi de l'espace d'apprentissage il nous met en garde quant à la fracture pédagogique entre l'école et la maison. Il faut donc s'assurer de faire le lien entre ce qui est dit et fait à la maison et ce qui est dit et fait à l'école afin d'éviter de « saucissonner » l'apprentissage et de ne pas mettre l'élève en difficulté.

CONCLUSION

Quelle est la nature même de l'activité « Apprendre..... comprendre » ?

7 dimensions:

- développer connaissances, savoirs, savoir-faire
- méthodes de travail
- développer les capacités cognitives ou intellectuelles (mémorisation, esprit critique, raisonnement) et les activités métacognitives et réflexives qui permettent d'analyser ses er-

reurs et comprendre ses réussites.

- développer des attitudes : curiosité intellectuelle, savoir se décentrer de son ego pour accepter un autre point de vue
- développer un rapport amical à l'écrit, aux choses de l'école
- utiliser ses savoirs et savoir-faire scolaires pour les mettre au service de la connaissance du monde et pouvoir effectuer des transferts
- et nécessairement éprouver le plaisir d'apprendre et le plaisir de comprendre

C'est « l'apprendre – comprendre » qu'il faut placer au cœur du système scolaire.

Carole, Catherine



Forum



Une lecture cognitive du complexe oedipien.

Le nouveau-né dans ses premières semaines existe en fusion avec la personne de sa mère. Il fait partie de cette entité et ne peut vivre psychiquement séparé d'elle.

Au cours des semaines, des mois, le nourrisson se différencie et construit sa propre personnalité....Cela passe par une succession de séparations où il va devenir enfant, pouvoir exister en l'absence de sa mère, (le lit séparé, la chambre séparée, la nourrice, l'école maternelle, la première nuit consciente chez des amis des parents...) cela passe aussi par plusieurs stades de différenciation qui vont progressivement l'amener de la relation fusionnelle à l'individualisation et à l'autonomisation. Le doudou, objet symbolique lui permettra dès les premières semaines de penser sa mère, en l'absence de celle-ci.

Cela passe par l'aide du tiers paternel qui va poser la loi, et créer un espace entre la mère et le petit. Il peut être un tiers symbolique représenté par un autre adulte.

Cela passe par la capacité à s'auto-materner (gérer ses émotions personnelles) et la capacité à s'auto-paterner (intérioriser la loi).

Vers 6 ans, âge où l'enfant entre dans le stade de latence, qui préparera son adolescence, il est devenu capable de penser par lui-même, capable de faire des choix personnels différents de ceux de sa mère et de son père.

Cette autonomisation qui le sépare de sa mère doit aussi lui permettre de se séparer du tiers paternel, qui ne doit pas devenir un modèle trop exclusif et entraver cette séparation.

Sur ce chemin vers l'existence personnelle et l'aventure de la vie, il existe des résistances pour l'enfant. L'Oedipe est un événement majeur dans le développement de la personnalité de l'enfant (S.Freud).

Le petit garçon à mesure qu'il découvre le monde extérieur, inquiétant souvent, préférerait rester avec cette mère qui lui apporte tout ce dont il a besoin, sur le plan physique et psychique. Il se dit que ce tiers paternel est bien pénible et souhaiterait rester toujours ainsi, proche de sa mère, dormant dans son lit. Pourquoi grandir puisque tous ces besoins sont satisfaits avec cette femme, alors que le monde extérieur est quand même effrayant et demande des efforts énormes d'adaptation (la première fois chez la nourrice, la première fois à l'école maternelle...).

Il souhaiterait même remplacer le tiers paternel auprès de sa maman, et prenant sa place, ne pas entrer dans le chemin du monde extérieur, demeurer ainsi petit, toujours, proche de sa mère identitaire. Donc se débarrasser du tiers paternel et prendre toute la place au côté de la mère.

Mais le tiers paternel est là, qui va lui dire symboliquement : mon petit, je t'aime

bien, mais cette femme/mère avec qui tu aimerais passer ta vie, ne jamais quitter, cette femme est MA femme. La place à côté d'elle dans le lit est ma place. Tu n'as rien à y faire ni à côté d'elle, ni entre nous. Tu vas me faire le plaisir de grandir, de t'aventurer sur les chemins du monde pour, plus tard, quand tu seras grand, te trouver toi-même une femme, comme je l'ai fait. Commence par te trouver une amoureuse chez la nourrice....Je te rejette du lit de ma femme.

Cette séparation, étant posée comme une loi intransigeante, oblige le petit garçon à faire le deuil de la fusion, à aller vers les autres, à grandir hors de la maison.

Progressivement il sera amené à maîtriser ses désirs, à accepter la frustration, condition nécessaire pour accepter les difficultés du processus d'apprentissage et différer la compréhension.

Il aura envie de grandir pour vivre sa vie, découvrira la curiosité intellectuelle sur les autres et le monde, capacité nécessaire pour entrer dans le monde écrit des adultes, de leur secret.

L'école ayant posé l'une des premières séparations essentielles, lui donnera au fur et à mesure de son développement, en moyenne section et en grande section, la possibilité d'initier un rapport amical aux choses de l'école qui vont le faire grandir psychiquement. Il utilisera les savoirs scolaires pour mieux s'aventurer dans le monde, mieux le comprendre, mieux l'apprécier.

Oedipe adulte, après avoir tué son père sans le savoir, rencontre le Sphinx, à l'entrée de Thèbes, qui lui pose la question mortelle, dangereuse :

« Qui est celui qui marche tantôt à deux pattes, tantôt sur quatre et tantôt sur trois, mais qui avance le plus rapidement quand il n'utilise que deux pattes. »
Seule l'intelligence, dégagée de l'affectivité de la petite enfance, lui permet de résoudre l'énigme, pour donner la bonne réponse, sauver sa vie et détruire le Sphinx. Créon, roi de Thèbes le récompensera en lui donnant le royaume et la main de sa sœur (mère ignorée d'Oedipe).

Cela peut se lire comme une métaphore de la rencontre inaugurale avec le Savoir, longtemps considéré comme dangereux, mais aussi libérateur. Oedipe sera nommé roi de Thèbes, mais guidé par le destin, il en épousera la reine, veuve, sa propre mère inconnue.

Développement psychique et cognitif sont parallèles.

L'inscription dans un groupe implique des processus psychiques et des processus cognitifs :

S.Freud « Dans la vie psychique du sujet singulier, l'autre intervient très régulièrement en tant que modèle, objet, soutien ou adversaire et de ce fait, la psychologie individuelle est aussi d'emblée et simultanément, une psychologie sociale ». Il pose la famille comme un prototype de groupe oedipien, puis le groupe comme mythe de la horde primitive, où les frères s'unissent pour le meurtre du père et le festin de son corps partagé.

Pour J.Piaget le groupe se lit comme un lieu d'échanges de pensées. Pour lui la

pensée est un langage intériorisé. De même la réflexion, ou la capacité à établir un dialogue intérieur, se construit par des interactions avec d'autres, qui seront ensuite intériorisées. C'est en dialoguant avec les autres que je pourrais réfléchir seul.

Le petit grandit dans le projet de trouver ailleurs l'altérité, l'autre, l'autre femme. Il passe du stade de la pensée symbolique, sensori-motrice au stade opératoire formel. D'une pensée individuelle d'abord rebelle à l'adaptation, puis progressivement socialisée, et de plus en plus pénétrée par les influences adultes environnantes (J.Piaget).

Le tiers paternel en posant l'interdit de l'inceste, propulse le petit sur ce chemin de la vie, qui va l'amener à grandir, **à apprendre**, pour comprendre le monde, et y trouver sa place. C'est là que nous, enseignants spécialisés, pouvons parfois le rencontrer, en petit groupe, quand le désir d'apprendre, de grandir dans la vie n'est pas encore, ou mal construit et qu'un autre tiers, un autre groupe, doit lui permettre de s'engager sur le chemin de sa propre pensée, en interactions avec celles des autres.

En lui faisant vivre l'expérience de la réussite et du gain narcissique, nous lui permettons de neutraliser le rapport au savoir et le considérer comme un objet de plaisir et de libération.

Un complexe d'oedipe bien régulé et dénoué, permettra au petit mené par ses désirs personnels de se transformer en être social apprenant, sur le chemin de la vie et des autres.

Louis Pastor. FNAME déc. 2004

École : projet d'avenir ou compromis de circonstance ?

Philippe Meirieu
Professeur des universités

Saluons d'abord la performance : le ministre de l'Éducation nationale, en dévoilant les principales propositions de l'avant-projet de loi d'orientation sur l'École, a redonné au débat éducatif une dignité qui, depuis deux ans, lui faisait cruellement défaut.

Méfions-nous, quand même, du subtil marchandage qui transparait dans ses propos : d'un côté, on flatte les parents contribuables, d'un autre, on satisfait les enseignants corporatistes. Donnant, donnant : les élèves ne sont plus mis à la rue en cas d'absence d'un professeur (puisque les chefs d'établissement pourront réquisitionner leurs collègues), en revanche les professeurs ont le dernier mot en matière de redoublement et d'orientation. D'un côté, l'État s'engage fermement sur l'acquisition du socle commun, de l'autre il affirme solennellement la liberté pédagogique des enseignants. Les contribuables se réjouissent de voir l'école soumise à l'obligation de résultats ; les professeurs sont satisfaits de se voir reconnue une liberté de moyens qui leur permettra de se libérer de l'emprise des parents interventionnistes, des chefs d'établissements toqués de pédagogie et des formateurs qui prônent la construction des savoirs par l'élève. Vive « l'école rentable » ! Dehors les « empêcheurs d'enseigner en rond » !

Si tel est le calcul, il est, tout à la fois, tragiquement politicien, déontologiquement inacceptable et terriblement régressif. Tragiquement politicien : il fonctionnera, en effet, un moment dans l'opinion, mais laissera, une fois le consensus de façade dissipé, une multitude de grenades dégoupillées sur le terrain. Les parents approuveront une attitude générale de fermeté, mais ne manqueront pas de se révolter dès que leur progéniture en sera victime ; les enseignants seront soulagés de n'avoir pas à se justifier en permanence devant les familles, mais subiront une pression technocratique incompatible avec les valeurs de leur métier. Car, comme la médecine, l'éducation ne peut être soumise à l'obligation de résultats : parce qu'on ne fabrique pas un élève, mais qu'on l'accompagne dans ses apprentissages et son développement ; parce qu'on doit mettre en œuvre tous les moyens possibles pour le mobiliser, mais qu'on ne peut travailler à sa place. Et, tout comme la médecine, l'éducation est incompatible avec la liberté de moyens : que dirions-nous si, pour améliorer le rendement scolaire de nos enfants, on les soumettait aux châtimements corporels ou leur imposait l'absorption de produits dopants ? La liberté pédagogique est le contraire de la pédagogie de la liberté. Entre les deux, il faut choisir... Enfin, une telle démarche constitue une grave régression : les enseignants pourront, en effet, s'émanciper du projet d'école ou d'établissement et mettre ainsi en péril la cohérence éducative nécessaire aux enfants les plus fragiles. Les parents, eux, au nom de l'obligation de résultats accentueront la pression consumériste sur l'école : ils ne manqueront pas de faire circuler les palmarès nécessaires permettant aux initiés d'épargner à leurs enfants les mauvais professeurs...

En réalité, un tel calcul est pitoyable : fondé sur un mépris symétrique des parents réduits à des « consommateurs d'école » et des enseignants considérés comme de piètres professionnels, ne disposant que des sanctions, redoublements et exclusions pour faire réussir leurs élèves. Or, la responsabilité de l'État est justement de faire en sorte que les enseignants-citoyens et les parents-citoyens travaillent ensemble à améliorer la qualité du service public d'éducation. C'était le sens de la « co-éducation » dans la loi de 1989. On en est loin.

Mais créditons le ministre d'être à mille lieues d'un tel calcul et regardons quelques-unes des mesures présentées.

Le socle commun : belle idée ! Certes pas neuve, mais qui s'impose, effectivement, si nous ne voulons pas former des citoyens à plusieurs vitesses. Le ministre l'a enrichi en lui ajoutant des éléments de « culture humaniste et scientifique ». C'est le moins qu'il pouvait faire, en effet. Reste la mise en œuvre : tant que l'on ne promouvra pas la pédagogie différenciée au sein des classes, des cycles, des écoles et des établissements, tant que l'on ne systématisera pas l'organisation de groupes de besoin provisoires

et ciblés sur des lacunes identifiées, il faut craindre que l'évaluation du socle commun ne se traduise que par une augmentation de la distillation fractionnée : redoublements, cantonnement des élèves en difficulté dans les « apprentissages fondamentaux » au détriment de toute approche culturelle capable de les réconcilier avec l'école, orientation prématurée vers l'apprentissage, envoi des gêneurs vers des classes-relais sans véritable « droit au retour », utilisation de la « découverte professionnelle renforcée » en troisième comme filière de relégation, transformation, de fait, du Brevet des collèges en couperet pour accéder au lycée...

Les « contrats individuels de réussite éducative » avec trois heures de soutien : vieille idée ! Déjà proposée par René Haby et vite dévoyée : les heures ont été utilisées en classes complètes ou, au mieux, pour des dédoublements. Admettons qu'un véritable effort de formation des enseignants soit fait pour éviter de telles dérives : reste une objection pédagogique majeure. Il est, effectivement, des « élèves en difficulté » qui ont besoin d'un appui ou d'un entraînement supplémentaire ; mais il est aussi des élèves en échec ou en rupture pour lesquels il ne faut pas « plus de la même chose », mais autre chose : une autre manière d'aborder les savoirs, un détour culturel, une pédagogie de projet interdisciplinaire.... Bref, toutes choses absentes du projet de loi.

Le resserrage des programmes autour des fondamentaux pour résister aux lobbies disciplinaires et à la surcharge des élèves : bonne idée ! Expérimentée sans succès par bien des prédécesseurs du ministre et qu'il a raison de mettre en avant... Mais en commençant par supprimer les Travaux personnels encadrés (TPE) en terminale dont, justement, les lobbies disciplinaires en question demandaient la disparition ! Et cela au prétexte de dédoubler les classes de langue en terminale alors qu'en matière linguistique, ce sont les premiers apprentissages qui sont fondamentaux ?

La réforme de la formation des enseignants : une idée populaire, sans aucun doute. Mais comment ne pas interpréter le rattachement des IUFM aux universités comme un gage donné aux adversaires de la « pédagogie », une vexation symbolique pour faire payer à cette institution son péché originel : avoir été créée par la gauche. D'autant plus que ce rattachement sera accompagné, nous dit-on, d'une augmentation des stages pratiques. Soyons sérieux ! Les IUFM sont déjà, précisément, des instituts « universitaires » et les universités ne sont guère plus avancées qu'eux pour penser et réaliser une véritable formation professionnelle par alternance. Le risque de juxtaposition entre « théorie » et « pratique » n'est pas supprimé mais considérablement renforcé par la réforme qu'on nous promet...

Reste – et c'est peut-être le plus grave – les grands chantiers oubliés : la fracture scolaire qui se creuse de plus en plus entre les établissements prestigieux et les établissements ghettos ; la concurrence entre les établissements privés et publics et, au sein de l'enseignement public, entre ceux qui jouent la carte de la mixité sociale et ceux qui lui préfèrent celle de la sélection ; la nécessité d'enrayer le développement spectaculaire des officines de soutien scolaire qui spéculent honteusement sur l'angoisse des familles. Reste une véritable revalorisation de l'enseignement professionnel, toujours annoncée et jamais réalisée. Que dire, ici, du terrible lapsus du ministre qui, parlant du baccalauréat, ne cite que les filières d'enseignement général, oubliant les 150 000 bacheliers technologiques et les 100 000 bacheliers professionnels privés aujourd'hui de l'enseignement de la philosophie et qui ont, décidément, toutes les raisons de se percevoir comme des parias. Reste la redéfinition du service enseignant et un vrai travail sur la gestion des ressources humaines dans l'Éducation nationale : comment accepter, en effet, que les enseignants les moins expérimentés continuent à être nommés, contre leur gré, sur les postes les plus difficiles ? Comment accepter que des étudiants ayant échoué le concours de recrutement de professeur d'école soient placés, sans aucune formation, devant des classes d'enfants handicapés ?

Certes, on sait que le ministre est contraint par un calendrier qui lui impose de travailler vite pour toucher les premiers dividendes de la loi lors des échéances électorales de 2007. Mais ces échéances sont bien dérisoires : nous recrutons aujourd'hui des enseignants qui enseigneront encore à des enfants qui vont naître en 2040 ! Le ministre va engager de nouvelles consultations, il va soumettre son projet au Parlement. Espérons que ce sera l'occasion, pour notre pays, de se convaincre, comme l'explique Hans Jonas, que l'éducation impose de « se souvenir de l'avenir plutôt que de flatter l'aujourd'hui ».



MEMBRES DU BUREAU NATIONAL 2004-2005

Gérard Toupiol (président) 18 rue Blanche Barchou 27 000 EVREUX (IA Eure)

Tél : 02.32.62.03.91

Email : gerardtoupiol@aol.com

Chantal Dubon (vice présidente) 22 rue Saint Michel 66490 Saint JEAN PLA DE CORTS (IA Pyrénées Orientales)

Tél : 04.68.83.24.51

Email : chantal.dubon@worldonline.fr

Damienne Delmon (trésorière) 1 Chemin des Iles 39100 BAVERANS (IA Jura)

Tél : 03.84.82.72.50

Email : delmon.charnier@wanadoo.fr

Didier Geniey (trésorier adjoint) La Jasminière 145 Chemin de St Carême 81000 ALBI (IA Tarn)

Tél : 05.63.54.60.37

E mail : didier.geniey@wanadoo.fr

Catherine Allart (secrétaire) 7 allée des Mouilleboeufs 92290 CHÂTENAY MALABRY (IA : Hauts de Seine)

Tél: 01 40 91 07 38

06 83 53 01 91

Email : cat.a@noos.fr

Cécile Blondy (secrétaire adjointe) Le Bois l'Abbé neuf 49070 BEAUCOUZE (IA Maine et Loire)

Tél : 02.41.77.05.88

Email : cecile.blondy@ac-nantes.fr

Martine Van Leckwyck Catry (Secrétaire adjointe compte rendus et bulletin) Bois-Chabot 16190 ST MARTIAL (IA Charente)

Tél : 05.45.60.35.49

Email : martinevlc@aol.com

Louis Pastor (coordinateur collection FNAME / RETZ) 22, Place Tabareau 69004 LYON (IA Rhône)

Tél: 04.78.29.68.58

Email : louis.pastor@laposte.net

Marie Courtois (chargée de la communication) 6b, allée de la chapelle 59560 COMINES (IA Nord)

Tél : 03 20 06 02 27

Email: marie.honorez-courtois@wanadoo.fr



Bulletin d'adhésion ANNEE 2004 - 2005

Nom de l'association:

Siège social de l'association:

TEL:

Nombre d'adhérents: Nombre de Maîtres E dans le Département:

Merci d'envoyer la liste nominative des adhérents.

Président (e): nom:

adresse:

TEL: E-mail:

Secrétaire: nom:

Adresse:

e-mail: Tél:

Trésorier(e):
nom:

Adresse:

e-mail: Tél:

Toute association adhérente à la FNAME est membre de droit du Conseil d'Administration de la fédération.

Représentant titulaire au CA de la FNAME et correspondant de votre association pour la FNAME : Nom:

Adresse:

Tél:

e-mail:

Suppléant: Coordonnées:

signature du Président:

MONTANT DE L'ADHESION

COTISATION

Son montant a été fixé à l'A.G et court jusqu'à la prochaine 13 euros/ adhérents: 13 Euros

x =Euros

La cotisation par adhérent est à régler à partir de l'A.G.

Dès réception de votre adhésion vous recevrez une attestation et le nouveau code d'accès au site de la FNAME (vous serez averti de la date par mail).

Le BN de la FNAME vous remercie de le prévenir de tout changement d'adresse ou coordonnées mail, pour favoriser nos échanges.

à renvoyer à la trésorière sous forme d'un CHEQUE

Damienne Delmon : 1, chemin des îles 39100 BAVERANS

delmon.charnier@wanadoo.fr