



Bonne Année 2006 !



Octobre 2005 – Angers – Colloque sur le thème de la Métacognition ...

Sommaire

Audience au Ministère de l'Éducation Nationale - FNAREN, FNAME, AFPS	P 3
Assemblée Générale de la FNAME - 19 octobre 2005 à Angers	P 6
Conseil d'Administration du 19 octobre 2005, à Angers	P 9
Colloque FNAME 2005	
- Compte-rendu	P 11
- Introduction par Gérard Toupiol, Président de la FNAME	P 12
- Jean-Michel ZAKHARTCHOUK : « Le rôle de la métacognition dans les apprentissages »	P 14
- Anne-Marie Doly : « Comment faire de la métacognition un outil didactique ? Quels en sont les intérêts ? »	P 16
- Philippe Cormier : « Métacognition ou anamnèse cognitive »	P 17
- Armelle BALAS CHANEL. « Aider à apprendre : métacognition et explicitation. »	P 18
- Sylvie Cèbe « Réussir pour comprendre ; ou pas de métacognition sans cognition »	P 19
Courrier des associations	
- Elisabeth Dobozy de l' AME 92 : la méthode Feuerstein	P 21
Pétition « SAUVEZ LA LECTURE »	P 23
Bulletin d'Adhésion 2006	P 25

COMPTE RENDU DE L'AUDIENCE AU Ministère de l'Education Nationale FNAREN, FNAME, AFPS

Le 30 novembre 2005

Pour la FNAREN : Noëlle FIAULT, Kalifa CHOUGRANI
Pour la FNAME : Gérard TOUPIOL, Chantal DUBON
Pour l'A.F.P.S : Maïté LABORDE

Les représentants des trois associations ont été reçus par
Monsieur René MACRON- chef du bureau des écoles – DESCO
Monsieur François GACHET- chef de mission AIS
Monsieur Emmanuel ROY- Chargé des relations sociales du ministère avec les fédérations, associations, syndicats et étudiants.

Ces personnes se présenteront toutes trois comme des anciens Inspecteurs de l'Education Nationale.
La parole est donnée à la Présidente de la FNAREN en tant que demandeur de l'audience en notre nom (La FNAREN avait initialement fait une demande d'audience qui a été relancée après la rencontre des trois associations le 12 octobre)

N. FIAULT rappelle les entretiens précédents de la FNAREN avec le ministère et resitue l'audience de ce jour : l'interpeller sur les récents décrets d'application, sortis cet automne, respectivement des lois Fillon, Borloo et Montchamp.

Elle motive notre visite par, notamment, « l'incompréhension » à propos du décret n° 2005-1014 du 24-08-2005, paru au JO du 25-08-2005 (BO du 01-09-2005) de Monsieur DE ROBIEN qui comporte les termes de « aide et soutien » en lieu des termes initiaux de « aides spécialisées » ; elle souligne notre attachement aux aides différenciées.

Elle pointe ensuite la transformation du personnel spécialisé en « le psychologue scolaire et les enseignants spécialisés », notant la dilution évoquée par ces deux derniers termes comme dans le référentiel de compétences qui renvoie à l'idée d'une même fonction et non plus à des spécificités d'aides bien différenciées.

Enfin, elle rappelle que nos missions sont en direction des élèves mais aussi des enseignants et des familles et que le dispositif RASED permet d'intervenir dans des situations différentes, avec des réponses différenciées.

Les questions sont clairement posées :

- Qu'en est-il des missions définies par la circulaire n° 2002-113 (BO n° 19 du 30-04-2002) ?
- Quel est le futur des RASED ?
- Qu'en sera-t-il de ces élèves avec lesquels nous travaillons ?
- Quelles transformations nous faut-il envisager ?

Monsieur ROY précise d'une part qu'il a beaucoup travaillé avec « ses » réseaux et, d'autre part, que le Ministère « n'a pas en tête un troisième type de dispositif » (après GAPP et RASED).

« Par contre, on est sur des questions et une réflexion centrées sur l'élève » et la réponse c'est le P.P.R.E..
« Ce nouvel outil se mettra en place sur le terrain s'il y a des gens pour le mettre en oeuvre » .

« Il faut faire bouger les pratiques. A t-on utilisé jusqu'au bout les évaluations CE2 ? Changer un nom (de PPAP à PPRE), cela peut faire changer les choses, en déstabilisant sans insécuriser pour arriver à travailler différemment ».

« Le point focal, c'est le PPRE ! »

« Comment avec vous, RASED, favoriser la mise en place des PPRE et l'acquisition des fondamentaux ?

Il nous est dit qu'il faut définir des priorités et que pour le Ministère la priorité ce sont les fondamentaux.

Monsieur MACRON prend alors la parole pour des précisions. Le PPRE est en expérimentation ; cet outil comporte deux nouveautés :

1- Des aides autour du socle commun que l'on peut mettre en place à n'importe quel moment de la scolarité.

(et il faut partager avec les parents ce travail autour de cette notion d'éléments objectivables)

2- Les aides qui sont apportées par l'école étant souvent assez peu construites, il faut mettre en place quelque chose de l'ordre de la prise en compte de la continuité de l'aide dans des lieux différents.

La notion de RASED est un des éléments centraux ; les personnes capables d'apporter de l'aide sont les personnels des RASED et les personnels de circonscription. L'aide directe à l'élève est la clé de voûte du système.

Mais on n'oublie pas l'aide à apporter aux maîtres ; il faut trouver les ajustements nécessaires.

Le M.E.N. se donne une année pour l'expérience...Ensuite, on verra la place des uns et des autres.

« Il faudra être assez précis pour que ces aides restent ce qu'elles doivent être, mais pas trop injonctifs afin de ne pas en faire un modèle unique de fonctionnement ». Il faut que les équipes s'en emparent.

Monsieur MACRON affirme que le MEN ne considère pas que tel ou tel personnel de réseau serait inutile sauf si leurs comportements professionnels sont incompatibles avec les objectifs.

Monsieur ROY reprend la parole pour parler du péri et para scolaire et des contrats de réussite éducative sous l'autorité des municipalités dans le but d'apporter d'autres choses à des élèves repérés comme étant en difficulté à l'école. Il argumente en nous expliquant que ce n'est pas mal si ces enfants bénéficient des aides en dehors du temps scolaire, cela participe de la construction d'un projet global avec une certaine unité. « Il faut nous centrer sur le cycle 2, l'apprentissage de la lecture ».

Comme une ponctuation, rappel est fait du discours précédent : en l'état actuel des réflexions, « on n'a pas en tête de restructuration des RASED ». Mais le PPRE doit être l'occasion d'un travail différent avec les maîtres et avec les enfants.

Le repérage des besoins est une bonne manière de « repartir à l'envers » (??!!)

Une incursion dans notre « camp » est alors faite par l'affirmation de la prise en compte des besoins des membres des réseaux en temps de rencontre et formation.

Monsieur Gachet intervient à ce moment pour dire qu'il a toujours considéré le RASED comme le catalyseur de bonnes pratiques, aussi bien que le révélateur de difficultés locales.

Mais, pour lui également, du point de vue de la mission AIS « il n'y a aucun complot contre qui que ce soit...Néanmoins des évolutions sont nécessaires ».

Allusion est ensuite faite au PPS : même s'il n'est pas question de confondre l'élève en situation de handicap et en grande difficulté, il peut y avoir des intersections. Les membres des RASED jouent un rôle essentiel dans le suivi des décisions prises au niveau de la commission de circonscription.

Les psychologues scolaires, notamment, seront amenés à être sollicités de plus en plus, « pas forcément dans le cadre de l'évaluation mais du point de vue de l'expertise »

Le MEN ne veut pas se priver des missions, des services indispensables...Mais « tout n'est pas rose » nous dit-on ! Il nous faut travailler ensemble à :

- La question des relations fonctionnelles entre les RASED et les enseignants polyvalents, à la coopération enseignant polyvalent/ enseignant spécialisé, au travail autour d'un projet commun.
- La formation initiale et continue (importance des MIN- Modules d'Initiative Nationale- qui ont rencontré peu d'échos).

Noëlle FIAULT tente de reprendre la parole pour signifier que le PPRE « ne nous fait pas peur » mais que le type de réponses que nous apportons dans notre travail n'est pas forcément pédagogique...or nous avons là le sentiment que l'on va uniquement vers ce type d'intervention ?

Monsieur ROY nous rappelle que « ici, c'est l'Education Nationale, on s'intéresse à l'élève ; ce n'est pas le Ministère de la santé ! notre intérêt s'attache aux résultats de l'élève et les familles nous jugent sur les apprentissages.

Monsieur MACRON intervient sur le thème des évaluations ; la capacité d'un enfant à manifester des compétences est mesurée par des évaluations ; « on » sait bien que les choses sont plus compliquées que d'avoir à apporter à l'enfant ce qu'il « n'a pas »...

Comment va t'on faire ? quelles doivent être les priorités ? en tant que membres des réseaux, nous devons être associés à la recherche des priorités à définir.

Qu'est ce qui revient à l'école et qu'est ce qui revient à d'autres ? certains actes rééducatifs ou psychologiques peuvent aussi ne pas relever de l'école...

Chantal DUBON explique le pourquoi des prises en charge en petits groupes : proposer un détour par l'expérience d'autres relations à l'école vis-à-vis de l'adulte-enseignant, des pairs et de la tâche afin de faciliter la « perméabilité » de l'enfant indispensable à toute relation d'enseignement-apprentissage. Ce travail peut s'appuyer sur des supports scolaires, mais la spécificité porte sur la recherche d'appropriation par l'élève d'un comportement de sujet volontairement impliqué dans les tâches qui lui sont proposées à l'école...

Monsieur MACRON : « au carrefour de tout ça, il faudra choisir la modalité la plus efficace pour tel enfant, à tel moment, avec tel enseignant »

Monsieur ROY : « on ne peut pas se contenter de l'existant, ça ne marche pas suffisamment bien ! » ; il nous recommande de nous informer auprès des collègues dans les zones qui expérimentent les PPRE et précise

que nos interventions doivent aller en direction des élèves et des maîtres avec l'aide des Conseillers pédagogiques.

Kalifa CHOUGRANI pose alors la question de la définition de nos missions par rapport au PPRE : Comment l'inscription des membres des RASED est-elle envisagée dans les PPRE si aucune restructuration des RASED n'est prévue ? A qui s'adresseront les PPRE ? Pour quelles difficultés ? Pour quels élèves ?

Monsieur MACRON lui répond qu'il sera fait comme pour les PPAP : ceux qui n'atteignent pas les compétences auront un programme spécifique, des aides spécifiques... Les compétences de base du socle commun seront testées annuellement. Il faudra, bien sûr, prendre en compte la dimension famille et la dimension temps. Et c'est là que l'on repense un peu au psychologue scolaire.

Le souci, c'est l'évaluation des élèves pour répondre à ces questions :

- Quels sont les élèves concernés
- Quels sont les élèves dans le champ du handicap ? pour ceux-là, le psychologue scolaire est là pour aider la famille à accepter le handicap.

Un travail sera à mettre en place surtout pour déterminer les critères d'évaluation des enfants les plus jeunes.

Gérard TOUPIOL pointe le fait que certains IEN mobilisent la totalité des enseignants spécialisés pour du soutien scolaire et pose la question du devenir de la prévention.

Monsieur GACHET souligne la question fondamentale de la différence entre les aides spécialisées et le soutien scolaire. Il rappelle que la circulaire d'avril 2002 est toujours en vigueur.

Monsieur ROY affirme que la prévention n'est pas abandonnée. « On va mobiliser la totalité des RASED pour la réussite scolaire »

L'articulation entre la prévention et la remédiation est une tâche confiée au RASED.

Chantal DUBON pose alors la question des moyens et de la formation ; elle rappelle le développement en nombre insuffisant des RASED dans les circonscriptions qui, de plus, n'ont pas toujours été complets – un psychologue, un rééducateur et un psychopédagogue- depuis leur création en 1990 et souligne que l'évaluation de l'efficacité de ce dispositif en est distordue. Elle soulève la question de « l'allègement » de la formation spécialisée et de ses modalités qui permettent très difficilement d'acquérir une nouvelle identité professionnelle.

Monsieur GACHET fait part d'une enquête qui tendrait à montrer que les demandes d'aides exprimées par les enseignants ne sont pas toujours pertinentes (50% des demandes d'aide, dans son département, aboutissent à un constat d'aide relevant de la classe ou de services extérieurs) ; les RASED sont trop sollicités...

Il rappelle que l'augmentation du nombre de postes est du ressort de l'I.A.

Il explique que le CAPA-SH a modifié le CAAPSAIS pour pratiquer une alternance afin que les enseignants en formation rencontrent au plus tôt le réel ; mais cette formation est encore à améliorer notamment sur la question du temps. Il y a quelques jours cela était l'objet d'une réunion de travail avec les partenaires sociaux, « ce n'est pas une affaire bouclée », notamment la formation G (réflexion quant aux contenus).

Maïté LABORDE prend enfin la parole pour exprimer son désarroi de n'avoir jamais, dans le discours des trois représentants du ministère, reconnu les missions ni le rôle du psychologue à l'école.

En conclusion, nos trois interlocuteurs demandent à nous rencontrer à nouveau afin que nous leur fassions remonter les messages du terrain sur la manière dont « ça » se met en place.

A notre demande, ils réaffirment la validité de la circulaire de 2002 et l'appellation maintenue des RASED ainsi que leur définition. Le « réseau d'aide et de soutien » n'est pas une appellation nouvelle, c'est une manière de définir le travail plus large des personnels de RASED et des autres intervenants auprès des élèves. Les aides spécialisées apportées par les personnels des RASED ne seront qu'une modalité des aides prévues par l'institution qui banalise ainsi l'implication d'autres intervenants.

La séance est levée après 1heure et 45 minutes d'entretien.

Compte rendu rédigé par les représentants AFPS, FNAME et FNAREN.

Compte rendu de l'Assemblée Générale de la FNAME 19 octobre 2005 à Angers

52 personnes présentes représentant 27 associations

Françoise Gelly	07	Damienne Delmon	39
Bernard Ernoult	14	Sarah Charenton	45
Elizabeth Boutet	14	Micheline Boivin	45
Nadine Juhel	17	Cécile Blondy	49
Dany Koltunski	17	Ghislaine Delcey	49
Jean-Marie Buttard	21	Annie Baron	49
Patricia Kovacs	22	Chantal Leray	53
Christian Cuenin	25	Sylvie Met Paret	58
Gérard Toupiol	27	Marie Courtois	59
Philippe Bodin	27	Isabelle Fornal	60
Catherine Philippe	28	Céline Vridaud	60
Cécilia Ventroux	28	Joëlle Camps	66
Christiane Gueguen	29	Chantal Dubon	66
Geneviève Roch	29	Jocelyne Desbons	66
Irène Cornec	29	Dominique Lomberger	70
Emmanuelle Porhial Verrière	29	Catherine Burelle	73
Catherine Leclère	31	Myriam Baud	74
Line Lucas	35	Michèle Voirin	75
Jean-François Tessier	35	Didier Geniey	81
Patricia Clément	35	Dominique Rouquier	82
Michelle Sadois	36	Michel Pare	85
Nathalie Bouquin	36	Laurence Rougier	86
Chantal Simon	39	Evelyne Guichard-Malouvet	86
Françoise Bernard	39	Franck Romero	92
Jean Mermillon	39	Catherine Allart-Avignon	92
Sylvie Buchin	39	Josiane Hebert	93

5 associations ayant donné pouvoir :

AME 12, AME 16, AME 34, AMEID 69, AMEPS 98

Soit 32 associations représentées

1) Rapport moral et rapport d'activités

L'exercice de l'année 2004-2005 a commencé au colloque de Lyon et se termine à celui d'Angers.

Le livre « Comprendre et aider les élèves en difficulté scolaire » premier ouvrage d'une collection FNAME / RETZ est très demandé par les collègues.

Les bulletins Interactions ont été peu nombreux cette année par manque d'articles proposés. Les bulletins sont disponibles pour les adhérents sur le site de la FNAME (fname.fr)

Le colloque 2006 aura lieu à Lille sur le thème du lien. La date n'est pas encore arrêtée (nov 2006) et nous recherchons des intervenants.

Vote : rapport d'activités adopté à l'unanimité

2) Bilan financier

FEDERATION NATIONALE DES MAITRES « E »

Assemblée Générale. Mercredi 19 Octobre 2005

Rapport financier

1 Bilan financier.

	+	-
résultat exercice précédent sur C.chèque	3299.36	
sur compte épargne	2064.40	
	10480.02	
Compte chèque	51529	31049.15
Compte d'épargne.....	669.56	
.....		
<i>Résultat positif</i>		36993.19
Totaux :	68042.34	68042.34

2 Compte d'exploitation.

Charges		Produits	
Achats	4003.55	Adhésions	9285
Assurances	156.67	Brochures+livres RETZ	5925
colloques	13831.10	Livres EAP	3210
Frais de communication	923.89	entrées colloques	30945
Déplacements, mission	11977.25	repas colloque	2164
Frais financier	156.69	Intérêts financiers	669.56
Total	31049.15	Total	52198.56
		<i>résultat positif</i>	15843.78
		<i>exercice précédent</i>	
<i>Résultat positif</i>	36993.19		
Total	68042.34	Total :	68042.34

Au 30.09.05: compte-chèque: 5339.21 €
compte d'épargne: 31653.98 €

Fait à ANGERS, le 19 octobre 2005.

Adopté en assemblée générale :

Le président :

La trésorière:

Vote : rapport financier adopté à l'unanimité

3) Siège social de la fédération

Le siège social étant fixé par les statuts chez le secrétaire de la FNAME, il est transféré chez la secrétaire

Catherine Allart Avignon
7 allée des Mouilleboeufs - 92290 Châtenay Malabry

4) Projet d'orientation pour l'année 2006 2007

3 commissions ont été constituées

Réactualisation de la brochure « spécificité E » et de la plaquette FNAME

Recueil des informations concernant la mise en œuvre du PPRE et de son application sur le RASED.

Recueil d'articles, témoignages, notes de lecture, compte rendu de conférence en vue d'alimenter Interactions. Contacter Marie.

Projet de lettre ouverte et /ou manifeste POUR L'AIDE SPECIALISEE à l'ADAPTATION à l'ECOLE, suite à la demande d'audience au ministère .

Rappel des statuts de la FNAME « Elle a pour but d'œuvrer à la création d'associations des Maîtres E, d'œuvrer à la création d'une structure nationale des Associations de l'A.I.S. »

5) Election du conseil d'administration

Le président ou son représentant à jour de sa cotisation annuelle est membre de droit du Conseil d'Administration. (comme le précisent les statuts)

Cette assemblée Générale clôt l'exercice 2004 2005

Compte rendu du Conseil d'Administration du 19 octobre 2005, à Angers

Etaient représentées (présence ou par l'intermédiaire d'un pouvoir)les associations citées dans le Compte rendu de l'Assemblée Générale)

1) Renouvellement du bureau : élection des membres du bureau

Démission en cours d'année de Louis Pastor
Après 3 années au BN, Martine Van Leckwyck et Didier Geniey sont sortants.
Didier Geniey se représente
Trois postes sont donc à pourvoir.

Catherine Leclerc de l'AME 31 et Franck Romero de l'AME 92sont candidats. Nos statuts précisant qu'il ne peut y avoir 2 représentants d'une même association au sein du Conseil d'Administration, la candidature de Franck ne peut être validée. En effet, il est membre de l'AME 92 tout comme Catherine Allart-Avignon qui est aussi au Bureau .
Patricia Clément de l'AMAD 35.pose sa candidature.

Vote : Catherine Leclerc et Patricia Clément sont élues à l'unanimité.

2) Rencontre entre les fédérations professionnelles et les syndicats

Une réflexion entre les fédérations AFPS, FNAREN, FNAME s'est engagée afin de défendre l'aide spécialisée à l'école. Nous avons invité les syndicats à nous rencontrer afin de leur exposer nos inquiétudes et d'obtenir leur soutien. Un texte a été mis au point. Les 3 fédérations demanderont un rendez vous au ministère

3) Adhésion pour l'année 2005-2006

Les AME trouveront le bulletin d'adhésion 2005-2006 par mail , dans Interaction ou sur le site : **fname.fr**

Le bulletin est à renvoyer à D.Delmon accompagné du règlement. Bien spécifier le nom du correspondant FNAME. En effet, ce nom sera donné à l'Inspection Académique quand nous leur transmettrons le planning des CA de l'année.

Le montant de la cotisation est inchangée soit 13 € . Les adhésions doivent être réglées avant fin 2005. Ne pas oublier de joindre la liste des adhérents.

4) Derniers préparatifs du colloque : rencontre des responsables AME pour les non adhérents

Il est prévu, pendant le colloque d'Angers, pour chaque président ou représentant d'association un badge qui sera à retirer à l'entrée, au bureau. Ce badge aidera les collègues non adhérents à se rapprocher d'une association proche géographiquement, de prendre contacts.

Le vendredi, suite à l'intervention de Sylvie Cèbe, un temps de rencontre est prévu entre les associations.

5) Questions diverses et réflexion des AME

a) Comment diffuser encore plus largement le livre FNAME/RETZ qui est de grande qualité?
Il est visible sur le site de la FNAME et sa diffusion continue.

b) Comment s'est fait le choix du terme de psychopédagogue ?

Le terme a été voté en Conseil d'Administration.

Des collègues s'expriment :

Certains ne s'y retrouvent pas dans la mesure où dans leur formation les cours de psychologie ont été très restreints.

Il est plus facile de parler d'aides psychopédagogiques que de se définir en tant que psychopédagogue.

c) Proposition

Il est soumis au vote du CA

- le remboursement du repas de midi des membres du CA participant aux réunions statutaires pour l'année à venir, dans la mesure où le bilan financier annuel le permet sans mettre en péril l'activité de la Fédération.

Vote : Pour : 30 voix

Contre : 0

Abstention : 1

d) Une collègue parle du fait qu'elle a été choquée qu'une intervenante du colloque de Lyon travaille dans l'enseignement catholique. Elle en a averti le BN qui n'a pas voulu donner suite à ce courrier.

Les réactions au sein du CA :

Lors de la discussion, il est précisé que c'est sur la qualité des recherches de l'intervenante, en matière de pédagogie, que la FNAME s'est positionnée.

Une discussion « motivée » s'est ensuite engagée par rapport aux enseignants du privé qui souhaitent adhérer à une AME.

Quelle position la FNAME engage t-elle ?

La question sera traitée lors d'un prochain CA.

Cette assemblée Générale clôt l'exercice 2004 2005

Colloque FNAME 2005 : Métacognition et Re-médiation

Compte-rendu

« **Nous sommes inquiets** », c'est par ces mots que Gérard Toupiol, le président de la FNAME (Fédération Nationale des Associations de Maîtres E) a ouvert le colloque consacré à la métacognition, les 20 et 21 octobre derniers à Angers « **face aux premiers décrets d'application de la loi Fillon** ». « **Quel avenir pour les aides spécialisées ? Pour le secteur de l'Adaptation ?** » La FNAME souhaite une mobilisation de tous, dans les RASED, les écoles, les départements et vers les responsables institutionnels. Elle demandera le soutien des associations de parents, des syndicats pour la défense de l'Aide spécialisée.

Le président s'est déclaré ensuite **optimiste**, optimiste face à l'intérêt des 650 enseignants, venus de 78 départements français, adhérents ou non à l'une des 42 associations départementales affiliées à la FNAME, pour assister à ce colloque sur ce thème si spécifique. Optimisme alimenté encore par la qualité des intervenants invités pour animer ce colloque, et enfin par la bonne organisation de cet évènement.

Le premier orateur, **Jean-Michel Zakhartchouk**, enseigne le français dans un collège en ZEP de l'Oise. Il est également rédacteur des Cahiers pédagogiques et directeur de collection au CRDP d'Amiens. **Il a traité du « rôle de la métacognition dans les apprentissages » en prenant « l'exemple de la compréhension des consignes »** : quelles questions poser à l'élève pour lui faire prendre conscience de l'utilisation qu'il a faite d'une consigne mais aussi de l'utilisation qu'il pourra faire plus tard de ce travail sur la consigne ?

Après le déjeuner, la parole était à **Marie-Thérèse Zerbato-Poudou**. Jeune retraitée de l'IUFM d'Aix-Marseille où elle était maître de conférences après avoir enseigné en maternelle dans des quartiers difficiles de Marseille, elle a traité le thème « **La réflexion sur l'action est-elle une activité métacognitive ?** » en prenant l'exemple de l'enseignement de l'écriture à des « minots » de petite section. En demandant à l'enfant de décrire à l'adulte les gestes pour écrire son prénom, en faisant préciser cette description, on lui fait prendre conscience des mouvements à réaliser : le langage devient lui-même son propre contexte, on est déjà dans la métacognition.

Anne-Marie Doly, Maître de conférence en sciences de l'éducation à l'IUFM d'Auvergne, a présenté le rapport entre la métacognition et le transfert de connaissances: « **Comment faire de la métacognition un outil didactique et quels en sont les intérêts ?** » Les élèves experts sont déjà capables d'un contrôle automatisé de leurs procédures ; les autres doivent être aidés pour mettre en place les trois types de contrôles : avant (prévision, représentation du but), pendant (auto-évaluation, auto-régulation) et après (évaluation terminale, refaire l'activité). Le temps ayant manqué pour épuiser le sujet, ardu mais présenté avec beaucoup d'humour, on peut en savoir plus sur le site:

www.auvergne.iufm.fr/ER/amdoly/amdoly.htm

Le deuxième jour, **Philippe Cormier**, Formateur à l'IUFM de Nantes, ancien responsable de la formation AIS, a remis en cause la métacognition en se demandant : « **Métacognition ou anamnèse cognitive ?** » La métacognition ne permet pas de remonter à l'origine de la difficulté de l'élève. Traiter le symptôme ne suffit pas, il faut s'intéresser au monde intérieur de l'élève, adopter une démarche rigoureusement clinique, accepter de se laisser emmener par l'élève, le suivre dans les méandres de son fonctionnement personnel, dans son brouillard cognitif. L'enfant doit se sentir entendu et écouté ; le contenu de la séance d'aide n'a aucune importance, ce qui importe est le rapport de l'élève avec le contenu.

La conférencière suivante, **Armelle Ballas-Chanel**, longtemps formatrice d'adultes en difficulté d'apprentissage, a étudié la métacognition et les techniques d'explicitation. Elle fait partie du GREX (Groupe de Recherche sur l'Explicitation, www.expliciter.net). Avec le thème « Aide à apprendre, métacognition et explicitation », elle a montré comment les travaux de Jean Berbaum peuvent s'appliquer non seulement à des adultes mais aussi à nos élèves. Un diaporama très complet a présenté en détail les techniques pour aider à prendre de la distance, aider à apprendre en particulier grâce à l'explicitation.

La dernière intervention était celle de **Sylvie Cèbe**, Ancienne institutrice de maternelle à Marseille puis maître E, elle est maintenant maître de conférences en sciences de l'éducation à l'IUFM de Lyon. « **Réussir pour comprendre ou pas de métacognition sans cognition** »: s'opposant à Philippe Cormier, l'oratrice affirme qu'on ne peut pas travailler la métacognition sans un matériel conçu pour.

Les demandes d'aide mentionnent très majoritairement des élèves présentant des troubles de l'attention, de la concentration, de l'hyperactivité, des troubles du comportement; pour ces élèves tous différents, il faut trouver des invariants dans le domaine du développement et des apprentissages pour pouvoir mieux intervenir. Beaucoup d'élèves ont du mal à être flexibles, à changer de règle ; entre autres principes didactiques et pédagogiques, il faut se limiter à un objectif et un seul, utiliser un matériel épuré, connu et stable. Cette présentation à la Pagnol a permis aux participants de terminer le colloque en ayant beaucoup appris mais aussi beaucoup ri.

En fin d'après midi, une cinquantaine de personnes a participé à une réunion d'échanges où inquiétude et optimisme étaient de nouveau mêlés dans les propos des participants. Les personnes n'ayant pas participé au colloque ou n'ayant pas pu tout noter trouveront bientôt sur le site de la FNAME (www.fname.fr) les présentations informatiques de plusieurs conférenciers. Les textes des interventions paraîtront début 2006 aux éditions Retz avec celles du colloque de Lyon.

Enfin, le prochain colloque se tiendra à Lille, fin 2006, et devrait avoir pour thème le « lien ».

Colloque FNAME 2005 : Métacognition et Re-médiation

Introduction au colloque d'Angers le 20-10-2005 par Gérard Toupiol, Président de la FNAME

« Le Bureau National, Le Conseil d'Administration de la FNAME ont travaillé une année pour préparer ce troisième colloque, avec bien sûr une montée en puissance du travail et du stress au fur et à mesure que nous nous rapprochions de la date d'aujourd'hui.

La Fname se porte bien, des AME départementales se créent. Tout devrait nous satisfaire ; les relations avec nos partenaires de la Fnaren et de l'AFPS sont bonnes.

Malheureusement nous sommes inquiets, et notre inquiétude paraît objective et légitime.

Nous nous étions exprimé lors du débat national sur l'avenir de l'école, avons diffusé afin de le faire partager notre attachement au dispositif Rased, étions intervenus auprès du ministère de l'éducation nationale pour défendre l'idée d'aides spécialisées qui ne figurait plus dans certains documents. Le RASED devenait Réseau d'Aide et de Soutien aux Elèves en Difficulté, mais c'était une erreur lexicale nous avait-on alors répondu !

Le premier septembre 2005 sont parus au BO les premiers décrets d'application de la loi d'orientation Fillon.

Nous souhaitons travailler en Rased, dispositif qui a fait ses preuves, ...les textes n'en parlent pas.

Nous défendons les aides spécialisées, nécessitant une formation de qualité, ... les textes parlent d'aide et de soutien.

Nous pouvons témoigner de l'intérêt du travail d'équipe, de l'utilité des regards croisés pour analyser les besoins d'un élève ... le texte sépare d'un côté les psychologues scolaires, de l'autre les enseignants spécialisés.

Nous tenons à la complémentarité des aides spécialisées psychopédagogiques et rééducatives, ... les nouveaux textes n'en parlent pas.

Nous avons constaté le progrès que constitue la mise en place des cycles, même si elle est difficile ; au concept de maintien, nous en revenons à celui de redoublement.

Ce changement d'orientation constitue-t-il une avancée vers la réussite de chaque élève ?
Nous ne le pensons pas, même si nous sommes ouverts à toute réflexion à ce sujet.

Aussi nous nous sommes rapprochés des organisations syndicales pour attirer leur attention sur ces différents points.

Quel avenir pour les aides spécialisées ? pour le secteur de l'adaptation scolaire ?

Nous allons aussi nous tourner vers les associations de parents pour échanger sur la pertinence des aides à l'école.

Après cette première partie, quelque peu pessimiste, qui doit nous mobiliser à tous les niveaux, dans nos Rased, nos écoles, nos départements, et susciter des rencontres et l'interpellation des responsables institutionnels, ...

je souhaiterais retrouver l'optimisme, à l'ouverture de ce troisième colloque.

Vous avez répondu en nombre, les intervenants contactés ont tout de suite donné leur accord pour y être présent.

Souvenons nous que l' AIS a souvent été le creuset de la recherche pédagogique ... l' A-SH (puisque cela semble être la nouvelle appellation) gardera j'espère le même cap.

Le thème de la métacognition a été proposé parce qu'il est au cœur de nos pratiques. Mais lors de nos premiers échanges, le concept semblait, dans nos diverses représentations, mal défini ; nos idées ne convergeaient pas forcément.

Des questions telles que *un jeune enfant peut-il accéder à des compétences métacognitives ?* ont traversé nos réflexions.

Un temps de travail et d'échanges, à travers un colloque, semblait donc indispensable. Verbalisation sur l'action, prise de conscience des manières de faire qui conduisent à la réussite, prise de conscience de ses propres procédures cognitives, ...ce sont ces questions qui seront débattues pendant ces deux jours ; c'est donc ce thème, au cœur des questions d'apprentissage qui a été retenu pour Angers.

Même les documents officiels du ministère, dans lire au CP n°2 par exemple, reprennent ce concept. Je remercie donc tous les intervenants de ces deux jours d'avoir répondu favorablement à notre invitation, dans le but d'alimenter notre réflexion, au service des enseignants et des élèves avec lesquels nous travaillons.

Organiser un colloque de cette importance, pour une encore jeune fédération comme la nôtre ne se fait pas tout seul, aussi je remercie encore
Mes collègues du BN et du CA,
Tous les membres de l'AME 49 qui ont contribué à l'organisation de ce colloque,
Nos partenaires de la Fnaren, de l'AFPS, de l'association ARECE,
Et tous ceux que je vais citer en espérant ne pas en oublier :

La banque populaire atlantique
La SADEL
L'IUFM d'Angers
La municipalité d'Angers
Le lycée du Fresne
Le CDDP du Maine et Loire
La COTRA

Je rajouterai juste qu'au-delà de l'aspect formation , le colloque est conçu comme un temps de rencontre entre psychopédagogues, entre associations, et qu'un temps est prévu pour cela ce soir, après la conférence d'Anne-Marie Doly.

Enfin, suite à la demande de certains d'entre vous, sachez que les écrits des intervenants de Lyon et ceux des intervenants d'Angers seront réunis dans le second ouvrage qui paraîtra chez Retz certainement courant 2006.

D'ores et déjà je vous donne rendez-vous pour le quatrième colloque qui se tiendra à Lille, fin 2006, sur le thème du lien.

J'arrête là pour ce message d'introduction et cède la parole à Jean-Michel Zakhartchouk, formateur à l'IUFM d'Amiens et rédacteur aux Cahiers Pédagogiques, qui va ouvrir cette journée sur le thème : le rôle de la métacognition dans les apprentissages.

Merci à tous et bon colloque. »

Colloque FNAME 2005 : Métacognition et Re-médiation

Jean-Michel ZAKHARTCHOUK :

« Le rôle de la métacognition dans les apprentissages »

L'intervention de Jean-Michel ZAKHARTCHOUK traite du rôle de la métacognition dans les apprentissages et plus particulièrement dans la compréhension des consignes scolaires.

Sa définition de la métacognition

Des opérations mentales nouvelles sur des opérations mentales déjà existantes.

Pour lui, le but de la consigne scolaire n'est pas que l'élève réussisse à l'exécuter, mais qu'elle soit un moyen d'apprendre ...

➤ Il cite MEIRIEU : « *On apprend par la médiation des consignes.* »

... en menant un véritable dialogue pédagogique :

- avant de commencer la tâche : essayer de redire les questions, reformuler ce qu'on a compris ...
- lors de pauses réflexives : ce qu'on a déjà fait, ce qui reste à faire, comment on a l'intention de s'y prendre ...
- après avoir exécuté la tâche : expliquer comment on a fait et évaluer l'écart entre tâche attendue et tâche réalisée ...

La métacognition devient alors un outil pour enseigner les stratégies et un outil d'évaluation formative : elle donne des connaissances et aide à acquérir des connaissances.

Il s'agit de réconcilier l'élève avec le sens de l'école et des activités scolaires : développer des métaconnaissances donne de la motivation, de la confiance et permet d'être davantage dans le sens.

La métacognition sert 2 objectifs :

- Produire des connaissances sur sa manière d'apprendre.
- Permettre d'agir, de réguler et contrôler les apprentissages.

Il faut articuler les moments de réflexivité à des moments d'automatismes : c'est une question de dosage.

- On n'a pas toujours besoin de connaître son fonctionnement pour apprendre : « *S'asseoir pour se regarder marcher, est-ce que ça aide à marcher ?* »
- Il y a une part de techniques automatisées et de savoir-faire mais il faut éviter la pédagogie « *trop rats de laboratoire.* »

Un travail de recherche a été mené sur les représentations : Qu'est-ce qu'une bonne consigne pour les enseignants ?

- Pour la plupart, il faut qu'elle soit courte, très précise, claire.
- Pour d'autres, c'est celle qui est réussie par la majorité des élèves.

MAIS, EST - CE QUE LE BUT C'EST DE REUSSIR OU DE CHERCHER ?

Pour lui, le but est d'apprendre à faire à travers la réalisation d'une consigne : or, si la consigne est trop simple, ça empêche de faire le vrai travail, et, pour savoir répondre à des questions complexes, il faut être confronté à des questions complexes.

Pour le travail sur les consignes avec les élèves, il faut distinguer 3 temps :

<u>le PASSE</u>	<u>le PRESENT</u>	<u>le FUTUR</u>
Toutes les consignes travaillées précédemment auxquelles l'élève peut se référer / et aussi aller chercher dans ses connaissances.	Les activités autour de la reformulation.	L'anticipation : être capable de s'attribuer les critères qui permettent la réussite.

Un vrai problème : Lorsque les élèves sont confrontés à des questions, est-ce qu'on leur laisse suffisamment de temps pour réfléchir ?

- OK pour une logique de résultat, à condition qu'on se laisse le temps nécessaire, propice à ce résultat.
- Il faut travailler sur l'acceptation de la non compréhension immédiate.

Pistes de travail :

A l'école, les questions sont étranges car l'enseignant connaît déjà les réponses :

- Il faudrait augmenter les questions dont l'enseignant ne connaît pas avant les réponses.
- Questions pour lesquelles il faudrait chercher ensemble les réponses.

Il faudrait s'interroger avec les élèves sur les consignes absurdes :

- Leur apprendre à avoir un esprit critique, de réflexion sur la validité d'une consigne.
- Leur apprendre à développer leur esprit d'analyse, c'est les aider à devenir citoyen.

On n'apprend pas uniquement en faisant ou en écoutant, mais en théorisant sa pratique : c'est ce qui permet ensuite le transfert.

Colloque FNAME 2005 : Métacognition et Re-médiation

Anne-Marie Doly,

Agrégée de Philosophie, Maître de conférence en Sciences de l'Éducation à l'IUFM d'Auvergne :

« La métacognition, de la psychologie à l'école : comment faire de la métacognition un outil didactique et quels en sont les intérêts ? »

La métacognition naît dans le champ de la psychologie cognitive américaine pour désigner un ensemble de processus cognitifs qui « *orchestrent* » comme dit Flavell les autres processus en jeu dans la résolution de problème par un *contrôle* du sujet sur sa propre activité qui doit en assurer plus de réussite. Cette activité *autorégulatrice* du sujet situe la métacognition du côté de la *prise de conscience* et de comportements *distanciés*, ce qui la rapproche à la fois de la *régulation* et de la *prise de conscience* piagétienne, et de la *conscience* et de la *réflexivité* des philosophes sans y être cependant assimilable en totalité. Elle est présentée par ses expérimentateurs, dans des travaux sur la résolution de problème, la méta-attention, la méta-compréhension, et surtout la méta-mémoire, comme prometteuse, dans certaines conditions, à la fois d'efficacité et de transfert, ce qui est observé par exemple chez les élèves en réussite scolaire, mais aussi de *motivation* et de développement de *concept de soi*, ce qui est observé auprès de sujets en difficulté d'apprentissage entraînés à utiliser la métacognition.

La métacognition, dans sa double acception de contrôle autorégulatif et de distanciation réflexive, apparaît également dans d'autres champs de recherche touchant à l'éducation : dans des études de sociologie sur l'échec scolaire en particulier des enfants de milieux populaires (Lahire, Rochex et Bautier), elle est connectée à la réussite scolaire ; dans des études d'épistémologie (Popper, Bachelard), elle apparaît comme nécessaire à la construction des théories et de la pensée scientifique ; dans les didactiques de la langue orale et écrite, comme compétence nécessaire à leur maîtrise et cela dès les débuts de leur apprentissage ; elle apparaît aussi comme un facteur majeur du développement intellectuel mais de façon très différente et sous d'autres appellations, chez Piaget et chez Vygotsky ; plus généralement enfin, la métacognition apparaît nécessaire à une véritable appropriation culturelle telle que l'école la vise en même temps que la formation de la pensée critique et réflexive de élèves.

L'intérêt est donc grand d'apprendre aux élèves les compétences métacognitives dans une l'école qui doit leur transmettre une culture comprise à la fois dans ses oeuvres et dans ses processus de construction et d'appropriation.

Cette perspective exige d'élucider le concept dans son fonctionnement et les conditions de son efficacité pour pouvoir ensuite envisager des possibilités de mise en pratique dans des apprentissages scolaires, le contexte didactique exigeant des mises au point et des précisions indispensables. C'est selon cette double perspective, herméneutique et pratique, que notre intervention va se développer. Le travail pédagogique et didactique effectué pendant plusieurs années dans plusieurs classes de l'école primaire et du collège en orthographe, écriture de texte et sciences, nous a permis d'élaborer des conditions d'utilisation en classe ainsi qu'une modélisation possible de la mise en pratique de métacognition à l'école que nous présenterons à titre d'hypothèse de recherche.

Colloque FNAME 2005 : Métacognition et Re-médiation

Philippe Cormier :

« Métacognition ou anamnèse cognitive »

La métacognition constituerait-elle le principal « levier » de l'aide spécialisée à dominante pédagogique ?

Chez l'être humain, la métacognition est inhérente à la cognition et on ne saurait l'ignorer.

Mais de là à la privilégier au point d'avoir tendance à en faire la principale condition d'accès à l'activité cognitive ?

Pour aider l'élève en difficulté, ne faudrait-il pas plutôt commencer par l'accueillir avec son histoire (cognitive) informulée et défaillante, et l'accompagner dans une remontée vers l'origine de ses difficultés, en vue d'une reconstruction de sa pensée et de ses outils de pensée ?

C'est une telle « remontée accompagnée » qui est ici proposée sous l'appellation d'anamnèse cognitive, quelque chose comme une réappropriation archéologique de sa propre pensée par l'enfant.

Colloque FNAME 2005 : Métacognition et Re-médiation

Armelle BALAS CHANEL.

Formatrice de formateurs et docteur en sciences de l'éducation.

Aider à apprendre : métacognition et explicitation.

La métacognition peut-elle aider à apprendre des élèves en grande difficulté d'apprentissage ? comment l'explicitation peut-elle y contribuer ?

L'acte « apprendre », ce grand inconnu.

L'acte « apprendre » est omniprésent dans l'activité quotidienne des élèves, et pourtant, il reste caché. L'attention des élèves est plus attirée vers l'objet d'apprentissage et les procédures à respecter pour réussir que vers leur pratique effective et singulière d'apprenant. Tout se passe comme s'il suffisait de faire pour apprendre à faire.

Pourtant, l'alchimie de l'apprentissage ne se réalise que dans la rencontre de différents « facteurs », dont l'apprenant tient le rôle principal. Le modèle systémique de l'apprendre proposé par Jean BERBAUM fournit les outils conceptuels pour comprendre ce qui constitue l'apprentissage et quels sont les invariants de l'activité de l'apprenant quand il apprend.

L'acte « apprendre à apprendre », la métacognition trop souvent implicite.

Lors d'un apprentissage, l'élève peut agir, apprendre et apprendre à apprendre. L'activité métacognitive, qui consiste à gérer l'activité d'apprentissage par un contrôle et une régulation constants, est tout aussi omniprésente dans l'activité des élèves que celle de l'acte « apprendre ». Mais elle est la plupart du temps implicite. Ici, tout se passe comme s'il suffisait d'apprendre pour apprendre à apprendre.

Or, la métacognition est d'autant plus efficace qu'elle est explicite car elle devient alors gérable consciemment. Apprendre à apprendre, c'est apprendre à gérer sa métacognition de manière explicite ; c'est réussir et comprendre « l'apprendre » et non plus seulement l'action.

L'analyse de la « pratique apprenante » : l'explicitation.

C'est en l'explicitant que la métacognition devient « réfléchie ». Ce passage ne peut se réaliser que par l'aide d'un médiateur : le Maître E, par exemple.

Favoriser l'évocation de l'apprentissage et sa description pour permettre à l'apprenant d'en prendre conscience et d'en devenir petit à petit l'acteur conscient, tel est l'objectif premier du médiateur. En même temps, il s'informe de la pratique apprenante de l'élève et peut ainsi comprendre ses difficultés singulières et répondre le plus précisément à ses besoins.

Favoriser l'analyse de la « pratique apprenante » requiert des conditions propres à permettre le retour réflexif, des techniques d'écoute et de questionnement développées par P. VERMERSCH.

Bibliographie :

BALAS-CHANEL Armelle, BOUDANT Marie-Jeanne, GINESTE Chantal (1993), Compte rendu d'une expérience : un PADéCA avec des élèves en grande difficulté. Beaumont. Cahiers de Beaumont numéro spécial, pp 113-118.

BALAS-CHANEL Armelle, (1996), Mieux apprendre par la prise de conscience de sa démarche : témoignages. Nancy : CRDP de la Lorraine, Clé à venir n° 12. pp 77-84.

BALAS-CHANEL Armelle, (2002), L'entretien d'explicitation : Accompagner l'apprenant vers la métacognition explicite. In S'entretenir PARIS.Eduquer n° 1. pp 81-115.

BERBAUM Jean, (1991), Développer la capacité d'apprentissage. Paris, ESF, Pédagogies, 192p.

BERBAUM Jean, (1993), Le développement de la capacité d'apprentissage. In Houssaye, la Pédagogie. Paris / ESF, Pédagogies, pp : 315-325.

VERMERSCH Pierre, (1994) L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue, Paris, ESF, Pédagogies, 182 p.

Colloque FNAME 2005 : Métacognition et Re-médiation

Sylvie Cèbe

*Docteur en psychologie du développement de l'enfant et de l'adolescent
Maître de conférences de sciences de l'éducation
Directrice adjointe chargée de la recherche à l'IUFM de l'Académie de Lyon
UMR Apprentissages, Didactique, Évaluation, Formation*

Réussir pour comprendre ; ou pas de métacognition sans cognition

Avec d'autres (Piaget, Karmiloff-Smith, Paour, Vergnaud, Case et Okamoto, Campbell et Bickhard...), nous considérons que le développement cognitif prend naissance dans la formation d'un répertoire de procédures efficaces. Grâce aux expériences qu'il fait sur le monde, l'enfant apprend progressivement des suites organisées d'actions qui lui permettent de réussir. Ces séquences d'actions qui régissent le fonctionnement quotidien des élèves sont extrêmement puissantes. Faciles d'accès et cognitivement peu coûteuses, elles n'exigent pas (ou exigent peu) de contrôle intentionnel n'ayant pas à s'exprimer autrement que par l'action. Elles permettent de réussir même sans aucune théorie. Mais ces réussites-en-actes ne doivent pas leurrer : si l'enfant réussit et a conscience du résultat de ses actions, il ne peut expliciter ni les règles ni la suite des opérations qui l'ont amené à la bonne réponse. Les raisons de son efficacité — ce que Piaget désigne comme la « logique de l'action » — ne lui sont pas connues : elles restent implicites.

Ce long préambule explique le titre que nous avons donné à notre présentation : nous posons en effet qu'on est parfois trop pressé de chercher à faire raisonner les élèves sur leur mode de fonctionnement et sur leurs connaissances sans avoir garanti que les pratiques pédagogiques mises en œuvre avaient effectivement permis de les faire construire : en effet, comment prendre conscience de son propre fonctionnement quand son attention est exclusivement centrée sur le résultat ? Comment expliciter la logique de ses actions, ses procédures ou ses stratégies si elles sont implicites ?

Nous posons que si de nombreux programmes métacognitifs se sont soldés par des résultats si décevants, c'est en grande partie parce que leurs auteurs, centrés sur le fonctionnement et les caractéristiques de la médiation, n'ont pas suffisamment pris en compte les processus de l'apprentissage et du développement. Nous convenons aisément que le style d'enseignement joue un rôle important dans le développement, mais nous nous refusons toujours à lui allouer une place centrale : d'abord parce que l'activité de médiation ne se limite pas aux interactions en situation mais commence avec la conception (ou le choix) des activités ; ensuite parce qu'il nous paraît décisif de penser les contenus et leur organisation en tenant compte des processus développementaux.

Pour notre part, nous considérons qu'une bonne partie du développement consiste à amener l'élève à dégager (ou à expliciter) la logique implicite contenue dans ses procédures, explicitation qui lui permettra d'acquérir progressivement *un ensemble de cadres conceptuels à la fois spécifiques et généraux* (compréhension, comparaison, ordre, catégorisation, nombre, espace, temps...). Or, tous les élèves ne sont pas spontanément capables d'opérer ce type de traitement (et ce sont ceux-là qui sont le plus souvent signalés aux maîtres et maîtresses E) parce que ce processus d'explicitation est optionnel (Karmiloff-Smith, 1994) : il n'a rien d'automatique et n'est pas une conséquence obligée de l'action, de l'expérience, de la réussite ou du jeu. Il ne suffit donc pas de les laisser agir librement (de les mettre en activité, de leur faire faire des expériences) et il ne suffit pas non plus de faire répéter inlassablement les mêmes exercices (même en plus petit groupe, et même plus lentement) en se bornant à augmenter le nombre de détails ou d'informations : dans ce cas, l'action tue toujours la compréhension.

Comment faire alors ? C'est ce que nous chercherons à décrire dans notre présentation à partir des outils que nous avons élaborés (en collaboration avec Jean-Louis Paour et Roland Goigoux) pour aider les maîtres E dans l'exercice de leur métier.

Sylvie Cèbe - Bibliographie

- Cèbe, S. (sous presse). Rien que l'école maternelle mais toute l'école maternelle, *Actes du 78^e Congrès de l'AGIEM*.
- Cèbe, S. (2005). « C'est pour leur bien ! » mais qu'en pensent-ils et qu'en disent-ils ? Analyse du projet lyonnais Enfance, Art et langages. In A. Kerlan (Éd.), *Artistes à la maternelle* (pp. 159-181). Paris : SCEREN, CRDP.
- Cèbe, S., & Goigoux, G., (2005). Outiller les maîtres de l'école maternelle pour améliorer le fonctionnement cognitif des jeunes élèves, in L. Talbot (Éd.), *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*, (pp. 221-232). Ramonville : ERES.
- Cèbe, S., Paour, J.-L., & Goigoux, R. (2004), *Imagier*. Paris : Hatier.
- Goigoux, R., Cèbe, S., & Paour, J.-L. (2004). *Phono, un outil pour développer la conscience phonologique en grande section de maternelle et au début du CP*. Paris : Hatier.
- Cèbe, S., Paour, J.-L., & Goigoux, R. (2004). *Catégo, Apprendre à catégoriser*. Paris : Hatier.
- Cèbe, S., & Paour, J.-L. (2004). Engager tous les élèves, sans exception, dans la première étape des apprentissages fondamentaux : un défi pour l'école maternelle. In G. Chauveau (Éd.), *Réussir ses apprentissages à l'école et au collège*. La nouvelle revue de l'AIS, n° 25, 23-33.
- Goigoux, R., Cèbe, S., & Paour, J.-L. (2004), Favoriser le développement de compétences phonologiques pour tous les élèves en grande section maternelle, *Repères*, 27, 71-92.
- Cèbe, S., Goigoux, R., Bailleux, C., Paour, J.L., Blaye, A., Gilles, P.Y., Pellenq, C. (2004), L'influence des pratiques pédagogiques à l'école maternelle sur l'apprentissage de la lecture au cours préparatoire, *Dossiers des sciences de l'éducation, Presses Universitaires du Mirail, n° 10*.
- Cèbe, S. (2003), Élèves des classes-relais : quelles difficultés en lecture ? Quelles aides donner en classe ? In *Enseigner le français en classes-relais*, CD-Rom édité par le Ministère de l'Éducation Nationale et le Ministère de la justice.
- Cèbe, S., Goigoux, R., & Thomazet, S. (2003), Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités, In *Enseigner le français en classes-relais*, CD-Rom édité par le Ministère de l'Éducation Nationale et le Ministère de la justice.
- Cèbe, S., & Paour, J.-L. (2003), De l'éducation cognitive à l'école maternelle à l'apprentissage de la lecture à l'école élémentaire. In A. Gilles (Ed.), *De l'illettrisme aujourd'hui. Apports de la recherche à la compréhension et à l'action* (pp. 165-175). CRDP Champagne-Ardenne.
- Cèbe, S., & Goigoux, R. (2002). Donner plus de quoi ? À ceux qui ont moins de quoi ? Et le donner comment ? *Actes de la première université d'automne du SNUipp* (pp. 56-61). Paris, Écolire.
- Cèbe, S. (2002). La maternelle est une école à part entière, *Pomme d'Api*, 439, 4-7.
- Cèbe, S., & Paour, J.-L. (2001). Éducation cognitive à l'école maternelle et apprentissage de la lecture en primaire. *Revue de Psychologie de l'Éducation*, 3, 86-111.
- Cèbe, S. (2001). Apprends-moi à comprendre tout seul, *X, Y, ZÉP*, 11, 4-6.
- Cèbe, S., & Paour, J.-L. (1996). Apprendre à apprendre à l'école maternelle. In S. Rayna, F. Laevers & M. Deleau (Éds.), *L'Éducation préscolaire, quels objectifs pédagogiques* (pp. 103-122). Paris : Nathan INRP.
- Paour, J.-L., & Cèbe, S. (1999). Le mouvement de l'éducation cognitive. In O. Albanese, P.-A. Doudin, & D. Martin (Éds.), *Métacognition et Éducation*, (pp. 107-139). Berne : Peter Lang.

Courrier des associations

Elisabeth Dobozy de l' AME 92 nous parle de la méthode Feuerstein

J'ai participé en février et avril 2005 à Belfort, à un stage de trois semaines de formation au Programme d'Enrichissement Instrumental de Base, qui s'adresse à des enfants à partir de 3 ans d'âge mental. Ce PEI de Base est une adaptation du Programme d'Enrichissement Instrumental, qui concerne les personnes à partir de 9 ans d'âge mental. Ce programme a été conçu par le Professeur Reuven Feuerstein et son équipe installés à Jérusalem.

À la fin de la 2nde Guerre Mondiale, Feuerstein s'est occupé des enfants traumatisés par les camps de concentration. Par la suite, il s'est intéressé à la trisomie 21. Des parents du monde entier s'adressent à lui pour les aider à faire progresser leurs enfants « à besoins spécifiques ». Un exemple en est donné dans le livre « Le voyage d'Anton » de Mariana Loupan, qui a fait un long séjour à Jérusalem, afin de faire progresser son fils Anton.

Il ne faut pas résumer le PEI de base aux dix outils, qui le constituent. Ces outils ne sont qu'au service d'une philosophie : la **modifiabilité cognitive**. Tout être humain peut progresser. Pour Feuerstein, les gènes sont là, « mais ils n'ont pas le dernier mot. » Élève de Piaget, Feuerstein a gardé l'image biologique de l'organisme confronté à des stimuli. Mais pour les enfants à « besoins spécifiques », cela ne suffit pas. Là intervient la **médiation**. Le médiateur se place entre les stimuli et l'organisme et entre l'organisme et le résultat de la façon suivante :

S M O M R

Ainsi l'organisme peut recevoir des stimulations directement, mais aussi filtrées par le médiateur. De même, l'organisme peut donner directement une réponse, mais il peut aussi y être aidé par le médiateur. Celui-ci a pour but d'équiper l'enfant, afin que peu à peu, ce dernier devienne autonome.

Pour cela, le médiateur utilise plusieurs principaux critères de médiation dont :

- l'intentionnalité et la réciprocité ;
- la transcendance ;
- le sens ;
- la compétence.

Feuerstein en a spécifié d'autres et la liste n'est pas limitée. Il s'en ajoute au gré des affinements.

1) **L'intentionnalité et la réciprocité**

Le médiateur a l'intention de faire passer quelque chose et il fait en sorte d'avoir une réponse de l'enfant.

2) **La transcendance**

Le médiateur n'en reste pas à la tâche à effectuer. Il va donner ou faire découvrir différentes applications, afin que l'enfant arrive à généraliser, à avoir aussi des concepts.

3) **Le sens**

Le médiateur fait comprendre à l'enfant l'importance qu'il donne au contenu apporté.

4) **La compétence**

Le médiateur est toujours positif vis à vis de l'enfant en précisant la compétence acquise. Ce que fait l'enfant peut ne pas répondre à ce qu'il attend. Dans ce cas, il a déjà le mérite d'avoir répondu. Après l'avoir félicité, le médiateur peut préciser ce qu'il attendait.

Ces deux dernières médiations relèvent de « L'intelligence émotionnelle » (cf livre de

Daniel Goleman).

Le médiateur sera aidé dans sa tâche d'analyse des erreurs de l'enfant par les **structures cognitives** répertoriées par Feuerstein. Pour illustrer sa théorie de la modifiabilité cognitive, il compare le cerveau à un ordinateur. On peut avoir un vieil ordinateur (hardware) et on peut le rendre plus performant au travers des logiciels (software). L'ordinateur ne peut être changé, tout comme l'enfant ayant une anomalie génétique. Par contre, on peut en changer la programmation.

Quand l'enfant a une tâche à accomplir :

- il entre les données : **input** ;
- il les traite : **élaboration** ;
- il les présente : **output**.

Pour chacune de ces étapes, une liste d'une dizaine de structures cognitives pouvant être impliquées aide le médiateur à agir de façon appropriée.

Il est bien difficile d'en dire plus sans trop entrer dans le détail. Ce qui me plaît dans cette méthode, c'est qu'elle fait appel à l'intelligence de l'enfant. Même s'il ne parle pas, on lui parle en le considérant comme un petit d'homme. Ce n'est pas du forcing, c'est simplement une utilisation la meilleure possible de ce qu'un adulte peut apporter à un enfant. C'est une pédagogie de grande qualité. C'est une attention, une écoute adaptée. Les intervenants de la formation, dont une équipe venue faire des **évaluations dynamiques** d'enfants handicapés, étaient excellents.

Une réserve cependant : à entendre la plupart des exposés, on pourrait croire que c'est la Méthode avec un grand M. Une psychologue intervenant sur l'autisme et nous présentant des vidéos montrant les gros progrès des enfants, nous a bien précisé que tous les enfants venant la consulter ne s'en sortaient pas aussi bien.

Un danger serait que le commercial prenne le pas sur le scientifique.

Je pense que ce n'en sera pas le cas tant que le Professeur Reuven Feuerstein sera vivant. Mais après ?

En tout cas, pour moi maître spécialisé dans l'aide à dominante pédagogique, cette méthode m'interpelle. N'est-elle pas un excellent résumé de tout ce que nous faisons, bien souvent de façon empirique ?

Après y avoir goûté, je veux en savoir plus et me suis inscrite au stage de PEI, qui aura lieu à Paris du 10 au 21 juillet.

Si vous voulez en savoir plus, vous pouvez surfer sur internet, notamment sur <http://www.icelp.org> ou <http://www.javance.org>. Pour ceux qui lisent l'anglais, je conseillerais un très bon résumé destiné à des enseignants : « Mediated learning in and out of the classroom » Cognitive Research Program, Division of Specialized Education, University of the Witwatersrand, IRI/SkyLight Training and Publishing, Inc.

Pétition « SAUVEZ LA LECTURE »

Pour signer cette pétition, utilisez le lien :

<http://www.lapetition.com/sign1.cfm?numero=1058>

Contrairement aux indications laissées sur le site, il n'est pas nécessaire de téléphoner après signature.

AUTEURS COLLECTIF Sauvons la lecture

Signataires:

Jacques Bernardin, formateur, IUFM d'Orléans-Tours

Jean-Marie Besse, professeur de psychologie cognitive, université Lumière Lyon 2

Rémi Brissiaud, maître de conférences de psychologie cognitive, IUFM de Versailles

Mireille Brigaudiot, maître de conférences, IUFM de Versailles

Sylvie Cèbe, maître de conférences, IUFM de Lyon

Eveline Charmeux, professeure honoraire, IUFM de Toulouse

Gérard Chauveau, chercheur associé à l'INRP

Jacques Fijalkow, professeur de psycholinguistique, université de Toulouse-le-Mirail

Roland Goigoux, professeur des universités, université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand

Philippe Meirieu, professeur des universités, directeur de l'IUFM de Lyon

André Ouzoulias, professeur à l'IUFM de Versailles

Sauvons la lecture !

Mi-décembre, le ministre de l'Éducation nationale a communiqué avec force sa volonté d'abandonner la méthode globale et toute méthode comparable à ses yeux. Sitôt dit, maires et éditeurs ont été convoqués, et annoncée une circulaire destinée aux inspecteurs de l'Éducation nationale. À la veille des vacances de Noël, l'état d'urgence devait être proclamé dans les CP !

Le ministre affirme que les causes des difficultés d'apprentissage de la lecture sont multiples – dont acte – mais se focalise aussitôt sur un seul facteur, les « méthodes d'apprentissage » (comprendons « d'enseignement »). Alors que les chercheurs s'efforcent depuis un siècle environ de clarifier cette question, particulièrement délicate du fait de la multiplicité des facteurs identifiés et de leur intrication, celle-ci se trouve soudain réduite à un seul facteur qui, comme par hasard, est celui que l'opinion courante est le mieux à même de reconnaître. Comme si, en passant du pluriel au singulier, on pouvait transformer le complexe en simple, et, d'un coup de baguette magique, résoudre un problème qui se pose depuis le début de l'instruction obligatoire. Miracle de Noël ?

La même démarche vaut pour les « méthodes » elles-mêmes : en remplaçant « la méthode globale » et ses supposés équivalents par une méthode syllabique, le problème sera résolu, déclare le ministre. Hélas, ici encore, la réalité résiste à la pensée simpliste. Il faut savoir en effet que, si de très nombreuses recherches comparatives ont été effectuées, notamment dans les pays anglophones,

un grand nombre d'entre elles débouchent sur des conclusions incertaines. Aucune en tout cas ne permet de définir une « méthode idéale ». L'honnêteté scientifique doit aussi conduire à reconnaître qu'il existe quelques études, rigoureusement conduites, dans des pays francophones, en Suisse (1980), en Belgique (1992) et en France (2000)*, dont les conclusions sont plutôt à l'opposé des opinions du ministre. Notons enfin que le matériel pédagogique ne constitue qu'une petite partie de ce qui se passe dans les classes et qu'identifier pédagogie et matériel utilisé, c'est encore une fois réduire le problème à sa plus simple expression. C'est précisément en raison des difficultés que posent les comparaisons entre « méthodes » que les chercheurs ont été conduits à privilégier une approche en termes de pratiques des maîtres. On pourrait souhaiter que le ministère en prenne acte et renonce à ce qui s'est avéré être une impasse théorique et pratique.

Vient ensuite l'argument d'autorité : le recours aux « neurosciences ». Comment confondre éducation et neurosciences alors que les échelles de mesure sont tellement disproportionnées ? Nos collègues, chercheurs dans les neurosciences, ne savent pas plus ce qui passe dans une salle de classe que nous ne savons ce qui se passe dans le cerveau. C'est en tout cas ce que disent les plus sérieux d'entre eux.

Le ministre se propose enfin de démontrer en quoi la « méthode » qu'il met en cause est dangereuse et en quoi la syllabique s'impose à l'évidence. En ce moment pathétique où la rue de Grenelle rejoint le Café du commerce, le fou rire le dispute à la consternation. Mais il est blessant, pour les maîtres, les formateurs et les chercheurs, de voir ainsi mises en doute leurs compétences professionnelles et la réalité de leurs connaissances par un responsable politique qui aborde des questions, dont à l'évidence il ne soupçonne même pas la technicité : les recherches en la matière, d'une extrême précision, sont publiées dans des articles qui se comptent par milliers. Comment peut-on les balayer ainsi d'un simple revers de main ?

Le plus inquiétant n'est-il pas qu'après que le Parlement a légiféré sur la bonne façon d'enseigner l'histoire de la colonisation, en lieu et place des historiens, un ministre s'arroge le droit de trancher sur la bonne façon d'enseigner la lecture, en lieu et place des professionnels ? A-t-il conscience qu'il dénie aux enseignants ce que l'école laïque leur a toujours reconnu : la pleine responsabilité de leurs démarches pédagogiques ? A-t-il même conscience d'ébranler gravement la confiance des parents dans l'école ?

Dénuée de toute valeur scientifique, en rupture avec la tradition républicaine, la campagne du ministre suscite notre indignation et nourrit nos inquiétudes.

* Cardinet & Weiss, 1980 ; Content & Leybaert, 1992 ; Le Bastard & Suchaud, IREDU, 2000



nom de l'association:

Coordonnées de l'Association :
que nous pouvons diffuser
sur le site, le bulletin ou
sur demande de renseignements

Président (e): Nom: adresse: Tél: e-mail :	Secrétaire: Nom : Adresse: Tél : e-mail:	Trésorier(e): Nom : Adresse : Tél : e-mail
---	---	---

Nombre d'adhérents:

Merci d'envoyer la liste nominative des adhérents

Nombre de Maîtres E dans le Département:

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:
---	-------------------

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.

Bulletin à renvoyer à la trésorière accompagné du règlement en chèque.

Damienne Delmon : 1, chemin des îles 39100 BAVERANS

delmon.charnier@wanadoo.fr