

AmalgAMEs

Bulletin de liaison
N°4 mars 2001



Dans ce numéro :

Comptes-rendus Bureau National	2
Infos des activités de la F.N.A.M.E	6
Vie d'associations	14
Courrier des asso- ciations	20
Contacts utiles	33

Compte-rendu Du Bureau National

**COMPTE-RENDU du BUREAU
14 MARS 2001**

I – LE BULLETIN DE LIAISON AMALG’AMES.

Mise au point : Le Bulletin de Liaison N°1 était un numéro spécial pour l’Assemblée Générale du Novembre 2000, une sorte de hors-série !

Information: Le véritable Bulletin de liaison, paraîtra désormais après chaque réunion du Bureau National sous le nom d'Amalgames (auparavant annuel: 2 numéros parus). Suite au Bureau de Janvier, vous aviez reçu **AMALG’AMES N°3**; après le bureau de mars, vous avez actuellement entre vos mains le N°4, et en Juin le N°5 vous parviendra.

AMALG’AMES N°5 contiendra une nouvelle rubrique *écho des associations*.

La rubrique *petites annonces* sera remplacée par *courrier des associations*, (responsable Anne AUBREE).

II – RENCONTRE AVEC LE MINISTERE ...(31 01 2001)... suite

1 - La formation :

Un questionnaire est inclus dans ce bulletin (se reporter à la 2ème partie de ce bulletin: "activités de la FNAME - 1 ")

La Fédération attend vos réponses pour le prochain bureau du **30 Mai 2001** pour faire le point sur cette situation.

2 - Les frais de déplacements :

Une lettre a été élaborée avec l’AFPS et la FNAREN et envoyée aux syndicats (se reporter: "activités de la FNAME - 2.a ")

Différentes actions sont menées dans les départements (se reporter : "activités de la FNAME - 2.b ")

III – LA PREVENTION.

Le CNEFEI propose une bibliographie sur ce sujet (se reporter : "activités de la FNAME - 3.a ")

Des textes sont diffusés par les médecins scolaires:

(Consulter le site de l’AME 49 : [http//. federationame.multimania.com](http://.federationame.multimania.com),
ou celui de l’Inspection académique de Maine et Loire: <http://www.ac-nantes.fr/ia49/>)

Voici d’ailleurs la réaction de l’AME 49 (se reporter : "activités de la FNAME - 3.b")

Une publication des EAP concernant ce sujet a été envoyée à la FNAME:?.....

IV – LETTRE DE LA FNAREN AU MINISTRE.

La FNAME soutient et diffuse le document **enfants en difficulté, les rééducateurs témoignent** ...envoyé au Ministre de l’Education (se reporter : "activités de la FNAME - 4")

V – RECHERCHE D’INFORMATIONS.

Des associations sont à la recherche d'informations concernant la mise en place de stage de formations, de conférences La Fédération se constitue un fichier ressource. Envoyez vos suggestions (visées par le Bureau de votre association pour en garantir le sérieux), en indiquant:

- les coordonnées des intervenants potentiels
- les contenus ou les thèmes abordés
- vos impressions.

Responsable Gérard TOUPIOL (AME 27)

- ❖ **18, rue Blanche Barchou 27000 Evreux**
- ❖ **Tél : 02 32 62 03 91**
- ❖ **E-mail : gérardtoupiol@aol.com**

VI – ADHESIONS ET BUDGET.

1 – les adhésions .

Actuellement : 10 Associations Départementales ont adhérees ou ré-adhérees à la FNAME. Les autres ne devraient pas tarder ...

Bienvenue aux nouvelles: AME 70, AMEID 69-42

D'autres associations se créent : dans le 31, le 98 (Nouvelle Calédonie).

2 – le budget .(au 14 03 2001)

Le budget global est de 600f dont 200f pour le forfait déplacement ; reste pour le fonctionnement du Bureau 400f. Les contacts avec la CASDEN sont bien engagés à cette heure pour financer le tirage du dépliant FNAME.

D'autres sont pris auprès de la MAIF et la MGEN dans l'optique d'un partenariat financier.

VII – LA REVUE.

Le financement se discute avec les EAP.

Proposition d'une maquette de couverture.

Contenu de la revue :

- ❖ Première partie : « articles coup de cœur »
Comment sommes nous perçus ?
L'identité du Maître E
La spécificité de notre travail ...

Des contacts ont été pris auprès de : Y. de la MONNERAYE, J. LEVINE, GUILLARME, A. JACQUARD (par M. MAUTRET) ; Y. DARRAULT, M. VINAIS, (par F. PERCEVAULT) ; KHOMSI (par P.VATAIRE) et de FIJALKOW (par A. GAUFRETEAU).

- ❖ Deuxième partie : « synthèses de recherche-action » à partir des travaux menés par l'AME 37 avec M.VINAIS, ou ceux menés par l'AME 45 avec KHOMSI .
- ❖ Bibliographie sur le thème de la Recherche-action
- ❖ Notes de lecture

Pour les prochaines revues, les trois thèmes proposés lors de l'Assemblée Générale du 15 Novembre 2000 par la Commission Publication, pourront sans doute être développés:

- ❖ Quelle place le Maître E peut-il prendre dans la prévention primaire?
- ❖ Comment construire, diriger un entretien avec des parents ?
- ❖ Les théories de VIGOTSKY autour des processus d'apprentissages.

Des thèmes plus généraux (Langage, lecture, logique,...) pourraient également être retenus.

A ce propos, la commission publication lance un appel à contribution pour la fin Juin. Tout envoi est à adresser à :

A. GAUFRETEAU

Les Avenages, 79100Mauzé-Thousais

E-mail : a.gaufreteau@wanadoo.fr

Activités de la F.N.A.M.E



La FNAME a des positions à prendre sur :

-La prévention des troubles du langage que rencontrent certains enfants en maternelle est une préoccupation partagée par les membres des RASED et les enseignants. Des collègues travaillent en maternelle (avec un groupe dans la classe) dans l'optique d'aménager des séances permettant aux enfants les moins habiles à manier le langage de trouver un espace où ils sont écoutés et où l'on s'oblige à répondre à chaque intervention d'un enfant. (Agnès Florin - Langage et culture à l'école maternelle in Psychologie & Education n° 25, juin 96, p.15-31).

Comme le défendent bien les enseignants de l'école maternelle, celle-ci de par son existence est un moyen de prévention des difficultés que pourraient rencontrer les enfants à l'école élémentaire.

-L'évaluation des actions est devenue une pratique systématique dans notre société.

L'école n'y échappe pas, les évaluations collectives nationales se sont généralisées.

Elles sont présentées comme un moyen de détection des faiblesses dans les acquisitions de compétences de base mais devant l'ensemble des items rien ne permet de signifier aux enseignants ni aux parents si les compétences visées sont des compétences de base, attendues ou remarquables. D'ailleurs les enseignants eux mêmes ne les connaissent que quelques semaines plus tard après le traitement national des résultats. Lors d'une réunion pédagogique de circonscription, les enseignants étaient invités à observer de près certains items proposés aux évaluations CE2 2000 et de les classer selon leur degré de difficulté. Il s'est avéré difficile de reconnaître de manière sûre le niveau des compétences requises pour tel item à l'entrée du CE2.

Est-ce que les collègues peuvent prendre le temps d'examiner les items échoués, de s'interroger sur les raisons du résultat?

Est ce que l'on cherche à apporter une aide aux enseignants, aux enfants, aux parents, par ces évaluations?

Comment ne pas se laisser gagner par une impression négative devant des items mal réussis ?

Comment alors s'appuyer sur les résultats de ces évaluations sans faire peser ces impressions sur les enfants ayant mal répondu ?

Quelle perception en ont les parents malgré les explications fournies par le maître de la classe ? face aux résultats chiffrés quel poids ont les explications ? de l'enfant que leur renvoie l'école?

Est-ce qu'une évaluation passée collectivement nous renseignent sur comment l'enfant s'y prend pour raisonner ou pour « ne pas raisonner » à l'occurrence. D'ailleurs les collègues savent bien que certains enfants après un mois de classe, démentent les résultats de leurs évaluations de début d'année CE2. On invoquera alors le fait que deux mois de vacances nécessitent pour certains une remise au travail en douceur. Cette idée mérite certainement réflexion.

Offre-t-on les meilleures conditions de réussite en sommant un enfant (ou un adulte) de répondre à des questions amenées dans un contexte dont il perçoit l'objectif d'évaluation, dès les premières prises de contact avec l'adulte-enseignant (cf les interrogations écrites du lundi matin !).

Quand des difficultés d'apprentissage existent, les évaluations sont-elles un bon moyen d'impliquer l'enseignant dans une recherche de réponses pédagogiques ou de le désengager dans la mesure où ces difficultés seraient expliquées par la potentialité d'un trouble psychoneurologique chez l'enfant.

A la lecture des textes diffusés par Coridys (www.coridys.asso.fr/), nous pourrions constater que la tentative de médicaliser les difficultés d'apprentissage, sous prétexte de partenariat, est à l'œuvre.

Cela revient à dessaisir les enseignants y compris les spécialisés de leurs capacités de pédagogues, médiateurs de la culture pour tous.

Que signifie le ministère quand il préconise par des textes officiels d'avoir recours à des aides extérieures: BO n°6 du 8/02/90 , BO n°44 du 26/11/98 ?

Est-ce une intervention auprès de l'enfant à l'extérieur de l'école qui permettra les meilleures conditions

favorables à l'enseignement. Quand nous confirmons la place d'écopier de l'enfant dans sa classe, nous travaillons à l'intégration de cet enfant rencontra des difficultés dans les apprentissages.

-Au moment où il est question de remanier la formation initiale en IUFM, nous devons exiger un contenu qui prenne en compte la réalité de la profession d'enseignant. Quelle école ne connaît pas d'enfant rencontrant des difficultés dans les apprentissages ?

N'aurions nous pas intérêt à contacter les autres associations AFPS ,FNAREN, (AGIEM pour la question des évaluations en maternelle) et adopter une position commune pour ces sujets de fond qui animent la politique de l'école.

Chantal Dubon



Dans le premier bulletin de liaison, l'ancien responsable de la formation Daniel Desprée Sosotte regrettait le trop petit nombre de réponses reçues (6) au questionnaire concernant la formation. A ce jour, trois autres associations (Loiret, Haut-Rhin, Essonne) ont répondu ; ainsi 8 départements seulement sont représentés (34, 20, 49, 66, 36, 45, 68, 91).

L'analyse faite par Daniel Desprée se confirme par la lecture du tableau que vous pouvez trouver sur le site du ministère de l'Education Nationale, dans les textes parus au B.O. : <http://www.education.gouv.fr/bo>). En effet, nous pouvons comprendre que les IUFM, en particulier ceux de province, s'orientent de façon exclusive vers une formation par alternance. Seuls les centres qui recouvrent une zone inter-académique proposent les deux systèmes de formation. Par ailleurs, le centre de Suresnes dispense une formation à distance « destinée au personnel exerçant déjà en structures spécialisées sans pouvoir, pour des raisons diverses, se consacrer à un stage long » (Voir le site <http://www.ac-versailles.fr/cnefei>).

Dans le B.O. cité ci-dessus, (n°2 janv1999), le ministère souligne « les nombreux désistements enregistrés à l'issue de la campagne de recrutement en 1998-1999 » et rappelle aux Inspecteurs d'Académie la nécessité d'informer précisément les candidats sur « les caractéristiques des postes auxquels correspondent les différentes formations et sur les engagements que prennent les collègues en s'inscrivant à la préparation du CAPSAIS ». Mais on peut regretter que la hiérarchie ne semble pas chercher à connaître les raisons de ces nombreux abandons. Le collègue Daniel Desprée Sosotte soulignait déjà dans le premier bulletin de liaison que ce qu'il appelait « un problème de fond » n'était pas pris en compte ; en effet, le trop grand nombre « d'incertitudes qui pèsent sur l'issue de la formation » en particulier pour l'option E, peuvent être à l'origine de ces désistements. **Ainsi, les candidats de cette option peuvent être aussi bien nommés sur des classes fermées (CLIS 1, Perf.) que sur des postes E en RASED**, alors que nous savons que le travail y est bien différent.

Dans l'Essonne, il y a encore trois ans, l'inspecteur d'académie imposait aux candidats option E de postuler obligatoirement lors du mouvement pour un poste en classe fermée. On peut deviner les effets sur le nombre de candidats à la formation Option E dans ce département.

Nous savons aussi le trop grand nombre de ces classes fermées non pourvues par des enseignants spécialisés, davantage encore que les postes E en Rased.

Ainsi, le ministère prend prétexte de ces abandons pour encourager et développer la formation par alternance et(ou) à distance.

Il serait donc intéressant et important pour la FNAME ainsi que pour l'ensemble des associations départementales **de connaître plus précisément les modalités des différentes formations en alternance** (leur contenu, leur durée...). **Qu'en pensent les collègues, quels modes d'évaluation,**

La disparité départementale sur le plan de la formation initiale se retrouve dans le domaine de la formation continue. Celle-ci semble suivre le même chemin que celle-là : c'est à dire de moins en moins de spécialisation (très peu de stages spécifiques option E) et de plus en plus réduite à une peau de chagrin (quelques jours par an).

Dans l'Académie de Versailles, des stages dans le cadre du P.A.F. de très bonne qualité étaient proposés aux membres des Rased mais mobilisaient deux formateurs, ils ont été supprimés l'an dernier pour des raisons budgétaires.

Les associations qui ont répondu au questionnaire se montrent désireuses de connaître les types de formations initiale et continue dispensées dans les différents centres, demandent aussi que soit maintenue la formation classique option E (stage long pendant un an dans un centre) et que la FNAME soit le relais de ces demandes auprès des instances ministérielles.

Maryline Coffre

Appel à contribution

Je sais que remplir le questionnaire demande du temps et du travail, mais il est nécessaire pour nous tous, et pour la FNAME de connaître plus précisément la situation dans chaque département, sur le plan des formations initiale et continue. **Merci de renvoyer au plus tard début mai le questionnaire** (il est dans le bulletin de liaison N°2, si vous ne l'avez pas, contactez le secrétariat). Certaines questions sont posées de telle façon que la réponse est oui ou non, merci de ne pas vous en tenir là, et de détailler davantage vos réponses, vous pouvez aussi suggérer des modifications, vous pouvez rajouter des commentaires pour nous permettre de construire une géographie de la formation la plus précise possible et de mieux connaître vos demandes. Il est plus difficile d'avoir une représentation de la formation alternée quand on n'a connu que la formation classique, ce qui est encore le cas (pour combien de temps encore ?) pour les académies de la région Parisienne, excepté celle de Créteil.

Adresse : Maryline COFFRE

2, résidence le bois du roi

91940 Les Ulis

Email : maryline.coffre@wanadoo

01 64 46 27 09

Suite à la conférence pédagogique "Repérage précoce des difficultés à l'école" organisée par l'I.A 49 le 21 février 2001, et à la présentation du test de dépistage de Grenoble par les médecins scolaires, l'Association des Maîtres E de Maine et Loire communique:

■ L'Ame 49 participe actuellement à des travaux de recherche sur la conscience phonologique, menés par Mme Houria Bouchafa, docteur d'état en psychologie cognitive.

Si les maîtres spécialisés adhérents sont ainsi bien convaincus de l'importance de cette compétence dans les processus d'acquisition de la lecture, ils restent vigilants quant à l'introduction à l'école des tests de dépistage des médecins scolaires. Ils souscrivent de ce fait entièrement au point de vue exprimé par l'AFPS (Association Française des Psychologues Scolaires) lors de cette conférence pédagogique.

■ L'Ame 49 rappelle d'une part que :

- la prévention est une des missions assignées aux Réseaux d'Aide, et ce **depuis 1990**.
- les professionnels des Réseaux disposent, pour ce faire, d'**outils d'évaluation et de remédiation** fiables, dans les domaines du langage, de la lecture, des compétences logico-mathématiques,.... Les références de la plupart de ceux qu'utilisent les maîtres spécialisés E sont d'ailleurs disponibles sur le site internet de l'association, avec de nombreuses autres informations sur la prévention, l'aide aux enfants en difficulté à l'école, ...
- l'état actuel des connaissances dans ce domaine n'indique pas de façon certaine un chemin de remédiation et d'intervention efficaces. Les RASED ne peuvent pas être dépossédés de la contribution à une réflexion sur ce sujet. Ils se sentent concernés et responsables vis à vis de toutes les actions entreprises autour de ces questions.

■ La nouvelle orientation que traduit ce dispositif de repérage des enfants à risque, fait suite aux conclusions du rapport Ringard. S'il est souhaitable d'agir rapidement dans ce domaine de la prévention, il convient d'éviter la précipitation et l'effet de mode. Qui plus est, la tentation est grande de considérer le dépistage en question comme la "panacée" qui va réussir là où les enseignants auraient échoué, (tant il est vrai que ce qui vient du domaine scientifique jouit à priori d'une réputation de vérité établie).

■ L'Ame 49 tient à préciser d'autre part que :

- la collaboration entre Education Nationale et Ministère de la Santé est bien une nécessité pour améliorer l'aide aux enfants en difficulté. Elle requiert cependant, qu'à l'instar des enseignants (qui ne se permettent pas d'établir diagnostics ou traitements médicaux), les personnels de la Médecine scolaire échangent leurs observations et analyses

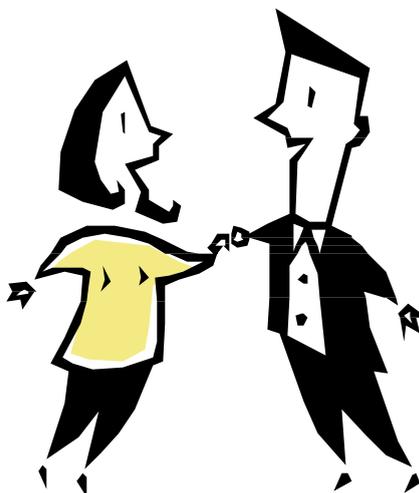
avec les personnels spécialisés des Réseaux d'Aide concernés, **avant** de conseiller des programmes de remédiation pédagogique, ou d'orienter les parents vers des prises en charge psychologiques.

- les modalités de cette collaboration demandent à être définies (conditions institutionnelles et matérielles,...) et devront se concrétiser sous peine d'en rester aux bonnes intentions.

■ Il apparaît indispensable qu'un effort de **médiatisation** identique à celui dont a bénéficié la Médecine scolaire soit effectué au profit des Réseaux d'Aide, afin de compléter l'information des enseignants comme celle des médecins scolaires, et d'éviter ainsi des considérations trop simplistes sur l'échec à l'école. Cela constituerait sans nul doute un gage de collaboration équilibrée entre les services de l'Education Nationale et ceux du Ministère de la Santé.

Le Bureau

Vie d'Associations



Motivation et réussite

Lors du stage « Travailler en réseau », mis en place dans le cadre du P.D.F., M. Jacques ANDRE (M.C. Université de Poitiers, M.F. IUFM Poitiers) est intervenu pour parler de la motivation et de la réussite.

Nous tenons à le remercier pour l'écriture de cet article.

LA MOTIVATION : facteur essentiel de réussite

La réussite est généralement envisagée au niveau scolaire, puis au niveau social (professionnel) ; quand il y a réussite à ces deux niveaux, on pense que la vie est réussie. Les choses ne sont pas si simples. Ce n'est pas parce qu'on apprend à gagner sa vie qu'on apprend par là même à la vivre.

La réussite personnelle devrait être première. Quand on s'inscrit dans la logique de la motivation, on est amené à considérer qu'une vie est réussie quand une personne mène une vie qui lui convient. Il convient donc d'éduquer les jeunes à une meilleure connaissance et acceptation d'eux-mêmes parallèlement à leur instruction pour leur insertion sociale.

La réussite est affaire de travail, le travail affaire de motivation.

La réussite n'est pas affaire de dons mais de travail. Cependant il serait préférable de parler plutôt de préparation, d'entraînement car le mot travail par son origine est synonyme de souffrance .

Pour réussir, il faut une préparation en quantité et en qualité, et, ici les méthodes de travail comptent beaucoup. Pour s'engager ainsi dans cet entraînement rigoureux et méthodique, il faut être motivé.

Motivation et plaisir :

La motivation est une énergie psychologique que l'on peut comparer à un feu de cheminée. Ce dernier peut être à l'état de braises ou faire des flammes très hautes si on l'alimente. L'aliment du feu est le bois et l'air ; celui de la motivation humaine est le plaisir : **pas de motivation sans prise de plaisir.**

Le plaisir est d'abord personnel, puis culturel. Chacun a sa propre économie du plaisir : l'un prend grand plaisir à manger, l'autre à bricoler, l'autre à écouter Mozart...L'éventail des plaisirs est très large ; il va même jusqu'à la souffrance. Certains que l'on dit masochistes éprouvent un grand plaisir à se faire souffrir. Il est intéressant de bien situer et d'analyser nos sources de plaisir et de déplaisir dans la journée et dans la semaine et agir sur elle selon notre projet.

Cependant, si le plaisir apparaît ainsi très personnel, il existe une forme de plaisir qui est commune à tous : c'est le plaisir de faire plaisir, de donner du plaisir à la personne ou aux personnes qu'on aime. Ainsi, l'élève travaille à l'école pour faire plaisir à ses parents qui valorisent le travail scolaire. Il n'est pas vrai de dire que l'élève travaille pour lui. Bien sûr l'élève éprouvera du plaisir mais indirectement en faisant plaisir à autrui d'abord. C'est dans un second temps qu'il éprouvera du plaisir dans l'activité : on parlera alors de motivation intrinsèque. Une erreur fréquente est de penser que l'élève peut s'intéresser directement à une matière sans la médiation de humaine. Cette vision encore trop répandue découle d'une vision réductrice qui tend à considérer l'élève « in vitro » alors que l'être humain est un être social qui est constamment en interaction avec son contexte humain . Nous n'existons que par les autres, pour les autres, avec les autres. Il nous faut donc parler d'interactions motivantes.

Les interactions motivantes :

On ne peut séparer le psychisme enfantin des pressions qui s'exercent sur lui pour ne considérer, par exemple, que la dimension cognitive valorisée par l'école comme cela s'effectue très souvent aujourd'hui.

Il règne actuellement dans notre société depuis le choc pétrolier de 1973, une soif de rendement, d'efficacité, de mesure (évaluation) qui engendre l'angoisse à tous les niveaux. On cherche à motiver les jeunes par l'angoisse et ce n'est certainement pas la meilleure solution pour faire réussir. On continue à associer école et souffrance, à considérer que la vie est compétition et souffrance et que l'école doit y préparer en passant par le même chemin. Dans cette perspective, on pense que l'élève n'est pas à l'école pour jouer, rêver, prendre du plaisir. Ainsi on tue le rêve. Or, comme le disait Confucius « Celui qui nous vole nos rêves, nous vole notre vie. ». Il n'existe pas de forte motivation sans rêve. Les grandes actions humaines se sont faites à partir de rêves. De même si on envisage l'acte d'apprendre que par contrainte et forçage, sans motivation, c'est aussi grave, car, comme le dit Raoul Vaneigem « *Apprendre sans désir, c'est désapprendre à désirer.* »

Ainsi la motivation de l'élève dépend pour l'essentiel des interactions que l'on contribue à créer autour de lui. L'environnement proche dans la relation à l'enseignant, aux autres et l'environnement plus lointain : l'école et ses textes officiels exercent une grande influence et pas toujours dans le sens de la construction de la motivation.

L'origine de la motivation ou l'estime comme aliment essentiel de la motivation

Je m'inscris dans un courant de la psychologie qui considère la recherche de l'estime comme un facteur essentiel de développement de la motivation. Le sentiment de dignité habite l'être humain . Souvent on peut constater que l'homme attache davantage de prix à ce sentiment qu'à sa vie. C'est que nous avons besoin tous d'une image positive de nous mêmes et cette image, nous la voyons dans le miroir constitué par le regard des autres.

Mais le miroir de certains, surtout, compte pour nous. Ces personnes, je les appelle « tiers privilégiés » ou « référents culturels ».

Ainsi le principe de base de construction de la motivation repose sur le besoin de la conquête de l'estime de personnes affectivement privilégiées, l'entourage proche, vivants ou morts, ou d'individus ou de groupes plus éloignés : idoles, héros de roman etc.....

Voici un exemple classique : le petit garçon admire son père, il l'imité, s'identifie à lui, cherche à attirer son attention, à conquérir son estime dans le domaine valorisé par le père. Si le père, ancien joueur de football est passionné par le sport, l'enfant sait que c'est dans ce domaine qu'il doit réussir pour obtenir la plus grande estime de son père. Ainsi il s'engage, redouble d'efforts, devient performant ; le père valorisant ses progrès, exprimant sa satisfaction, alimente encore le besoin d'estime, jamais assez assouvi, qui fait que l'enfant s'entraîne davantage et améliore encore ses résultats. Il s'agit là du processus général habituel. Il y a cependant d'autres conditions pour que tout se déroule ainsi, sur lesquelles, je reviendrai. Pour l'instant, je veux souligner qu'à l'origine de nos intérêts pour des activités professionnelles ou de loisir, il y a presque toujours une relation affective forte à une personne, elle-même intéressée par l'activité.... Et aussi par nous.

Je conseille au lecteur de chercher quel peut être le ou les tiers privilégiés qui est ou sont à l'origine de ses centres d'intérêts et ensuite d'inventorier les qualités de ce référents.

Les tiers privilégiés :

Je propose cette classification discutable comme toute classification, établie selon un ordre chronologique. Il y a des préférences selon les âges mais il n'y a pas d'exclusion. Il peut y avoir des rivalités d'influence entre ces tiers.

Les tiers privilégiés primaires :

Ce sont les parents ou les substituts, oncle, tante.....Ces personnages jouent un rôle essentiel quand on sait l'importance de la petite enfance dans le développement psychologique. Les motivations fortes, les passions par exemple sont le plus souvent l'écho intériorisé des passions parentales. Ainsi un fils qui admire son père ne pourra pas davantage lui faire plaisir qu'en réussissant à exercer une profession dont le père avait rêvé pour lui-même ou en accomplissant des performances supérieures au père dans un domaine de prédilection de celui-ci. Ceci permet de dire que l'individu ne travaille pas pour lui-même (pensons ici à la formule courante : « c'est pour toi que tu travailles ») mais pour faire plaisir à un tiers privilégié. Il faut en même temps que la relation avec ce tiers soit forte pour que la motivation soit puissante et on peut dire ainsi que la dépendance affective est le vecteur principal d'une motivation forte. C'est dire à quel point le rôle motivationnel est essentiel dans l'accompagnement motivationnel des enfants.

Les tiers privilégiés secondaires :

Ce sont les pairs, les enseignants, les formateurs, les éducateurs etc....Ils peuvent être primaires dans certains cas. On connaît tous l'importance que les enfants accordent aux regards de leurs camarades, et cela dès l'école maternelle dans le choix de leur habillement par exemple. On sait aussi les conflits qui peuvent naître entre les parents et les enseignants. L'élève est écartelé.....

Les tiers privilégiés tertiaires :

Ils sont constitués des passants, des spectateurs, des auditeurs. Leur opinion compte beaucoup par exemple pour un conférencier. Tous les sportifs et les comédiens savent que le public joue un rôle considérable dans leur réussite. ...

Ainsi, nous n'existons que par les autres et le regard de certaines personnes affectivement

privilégiées exerce une influence considérable sur l'état de notre motivation..

C'est en ce sens que l'on peut dire comme nous sommes tous pédagogues, nous sommes tous plus ou moins inconsciemment des motivateurs ou des démotivateurs par notre manière d'être, de nous comporter avec les autres. La prise de conscience de nos attitudes apparaît alors essentielle dans la création d'un tissu relationnel positif dynamisant dans notre entourage proche. La construction de la motivation s'effectue donc essentiellement dans la recherche de l'estime de ces divers tiers privilégiés.

Il reste à étudier les qualités de ces derniers pour que la motivation se développe. Il ne m'est pas possible de le faire ici ; je ne ferai que citer les principales orientations :

Ils doivent :

- être motivés eux-mêmes (désir mimétique)
- donner l'image du plaisir et savoir le partager
- avoir confiance en eux, en autrui, en la vie
- se montrer fermes et rigoureux sur le cadre des contraintes incontournables
- bien communiquer (écoute active, choix des formulations)
- s'inscrire dans le contexte général d'une pensée positive
- travailler sans cesse sur eux-mêmes car pour agir sur l'autre, il faut agir d'abord et avant tout sur soi.

M. Jacques ANDRE
Novembre 2000

Plutôt que
d'agir sur autrui, par voie directe, (harcèlement, messages « tu »)
mieux vaut
le faire par voie indirecte en
agissant sur le contexte
et
sur soi même.

*« On agit sur les autres
qu'en agissant sur soi »*

Louis LAVELLE - La conduite à l'égard d'autrui

Ed. A. Michel

Courrier des associations



Information aux Réseaux d'Aides Spécialisées

La dernière des quatre réunions du "Groupe de Travail Départemental Rased" s'est tenue le 8 décembre 2000, à l'Inspection Académique.

En préambule, il nous a été dit que ce groupe se serait réuni de toutes façons, même s'il n'y avait pas eu le mouvement de protestation des personnels roulants. L'objectif fixé par l'IA était de "faire des propositions pour une amélioration du fonctionnement et de l'organisation des Rased du département". Les principes "proposés" par l'IA étaient les suivants:

1. "passer d'une logique de réponse à une demande, à une logique de proposition, sous la direction de l'IEN de circonscription."
2. "passer d'un traitement en dehors de la classe à un traitement dans la classe",
3. "installer les postes à proximité des écoles où se manifeste la difficulté."

Le groupe était composé à majorité d'IEN : l'IEN Adj à l'IA, les deux IEN AIS, deux autres IEN. Trois membres de Réseaux étaient convoqués en tant que "techniciens" : un psychologue, un rééducateur, une maîtresse d'adaptation et enfin, un secrétaire de CCPE. Le groupe était chargé dans un premier temps d'étudier les indicateurs départementaux pouvant servir à la cartographie de la difficulté scolaire dans le département. Dans un second temps, les IEN feraient des propositions à l'IA pour un redéploiement de quelques postes. (C'est ce qui fut dit "officiellement")

La seule "logique" qui apparaisse dans tout cela concerne la volonté de l'IA ou de certains IEN de rechercher les façons de fonctionner "au moindre coût", "dans les limites de l'enveloppe Rased", par exemple en limitant le nombre d'écoles desservies ou bien encore en taillant dans les missions. Le schéma proposé par un IEN-AIS pourrait être le suivant : chaque IEN choisirait trois ou quatre écoles prioritaires pour une durée de un, deux ou trois ans. "Les autres écoles pourraient "bénéficier du "conseil des Rased" par écrit, téléphone, fax, e-mail..."

En ce qui concerne les modalités de travail et la demande de travail dans les classes, nous avons dû redire très fortement ce que nous savions déjà et qui nous a été dit également le 22 novembre lors de l'entrevue au Ministère: seuls les textes de 90 sont en vigueur et il ne saurait être question de dériver par rapport à ces textes, ni en s'appuyant sur les déclarations passées de S. Royale, ni sur différents rapports de l'Inspection Générale qui ne sont en rien des textes d'application (ni décrets, ni circulaires).

Une des dernières "propositions" (cerise sur le gâteau) d'un IEN-AIS concernerait un "critère de mobilité" imposé aux postes Rased, avec éventuellement un redéploiement renouvelé chaque année ! (info ou intox, menace ou stratégie ?) Ou encore d'obliger des personnels Réseau à rester au minimum trois ans sur les postes du sud du département qui sont régulièrement vacants ! Ceci englobé dans une réflexion plus générale sur "l'attractivité des postes" !

Outre la faiblesse des moyens de fonctionnement accordés aux Réseaux, nous avons tenté de mettre l'accent sur les postes vacants dans le département (4 et ½ cette année), le nombre important de personnes qui ont quitté les Réseaux ces dernières années ou encore le nombre impressionnant de départs en retraite à venir, l'absence globale de politique départementale: ces éléments n'ont pas été pris en compte. Les demandes insistantes concernant la formation et l'information, la nécessité de faire appel à la connaissance du terrain ou au savoir-faire professionnel des personnels Rased sont restées sans écho.

Les propositions des IEN seront soumises à l'IA le 20 décembre 2000. Personne ne semble savoir à ce jour ce qu'il en fera. Il est important que chacun puisse partager ces informations.

Nous aurions bien entendu préféré informer de la future mise en place de formations pour les Rased, de dégagements de crédits permettant de travailler autrement qu'à nos frais, de départs en formation, d'augmentations du nombre de postes ou d'aide à la mise en place au fonctionnement des Réseaux...Ce sera pour une autre fois...

En attendant, pour ceux qui se souviennent de la citation empruntée au rapport de l'Inspection Générale et citée le 18 octobre lors de l'entrevue avec l'Inspecteur d'Académie, et parce qu'il faut bien essayer de rire un peu dans tout ça, la

voici in extenso. Que ceux ou celles qui y trouveraient un élément "omis" par l'IA veuillent bien se faire connaître.

"Reste que de manière générale, les enseignants sont peu associés aux pratiques des réseaux la différence avec les anciens GAPP, qui se voyaient déléguer la difficulté scolaire, alors que les RASED la partagent, n'est pas encore clairement perçue, ni acceptée. On va ainsi, dans les Côtes d'Armor, jusqu'à constater un effet pervers lié à la mise en place des réseaux qui, s'ils favorisent l'égalité des chances, notamment en zone rurale, peuvent aussi conduire à un désengagement des enseignants vis-à-vis de leurs élèves: en ce sens, l'appel au RASED est souvent vécu comme alternatif à leur implication personnelle dans l'action de remédiation."

Evaluation de l'Enseignement dans l'Académie de Rennes, page 56

Motion

Nous, itinérants de l'Education Nationale des Côtes d'Armor et d'Ille et Vilaine (Rased, Conseillers Pédagogiques, Secrétaires de CCPE, Service de Santé Scolaire et Assistantes Sociales de l'Education Nationale) sommes mobilisés depuis longtemps pour tenter de mettre fin à la situation qui nous oblige à rouler sur nos propres deniers afin de pouvoir assurer nos missions définies par les textes. Face aux difficultés à être remboursés des frais de déplacement et des arriérés qui s'y attachent :

- ❑ Dans un premier temps le problème a été exposé aux instances Académiques puis Rectorales, dont les réponses ne nous sont pas apparues satisfaisantes, car elles remettraient en cause la continuité de l'égalité d'accès à un service public à destination de tous les enfants. Ces points ont été repris par de nombreuses questions écrites de Parlementaires.
- ❑ Dans un deuxième temps, les départements 22 et 35 se sont rendus le 22 novembre 2000 au Ministère de l'Education où une délégation composée des différents représentants par fonction, accompagnés des représentants syndicaux qui soutiennent le mouvement. Cette délégation était porteuse d'une revendication claire :
 - un service public de qualité au service de tous sans restriction possible, opposable à modification des missions ou à une incapacité à les exercer faute de moyens.
 - une juste reconnaissance de la sujétion spéciale attachée aux missions par l'octroi d'une indemnité spécifique remplaçant le système d'enveloppe budgétaire qui ne répond plus à la réalité du terrain.
- ❑ Un troisième temps a consisté à sensibiliser les différents organes de Presse.

Nos interlocuteurs, DESCO, Direction Administrative et Direction Générale des Finances, ont écouté et transmettront ; mais ils ont réaffirmé que nos missions restaient bien celles définies par les *textes de 1990* et qu'il ne peut y avoir une quelconque remise en cause pour les adapter aux contextes budgétaires.

Nous restons mobilisés et actifs car nous avons conscience que l'obtention d'un régime indemnitaire qui ne soit pas soumis aux limites d'une enveloppe, ne pourra se régler dans l'urgence. L'ensemble des participants souhaite que cette juste revendication soit portée à connaissance et discutée dans tous les départements, afin qu'ensemble, nous obtenions satisfaction.

C'est en ce sens que cette motion sera transmise à l'ensemble des organisations syndicales.

Paris, le 22 novembre 2000

Les rééducateurs de la FNAREN témoignent avec le soutien de leur comité scientifique

Monsieur le Ministre,

Les difficultés d'un grand nombre d'enfants à l'école, de la maternelle au collège, constituent aujourd'hui, vous le savez, une préoccupation majeure des pays européens. Echec scolaire, violence et marginalisation vont souvent de pair. L'école pour tous les enfants semble mise en difficulté par l'hétérogénéité de la population scolaire. L'école est interpellée de toutes parts. Répond-elle encore aux attentes de la société, des familles ? Les enseignants sont assignés à faire réussir tous les élèves et prennent la mesure de leur tâche. L'écart se creuse entre la définition de leurs missions et les effets de leur enseignement pour un certain nombre d'élèves. La situation devient de plus en plus critique. Ce qui n'est pas réglé pour ces enfants à l'école s'exacerbe pour atteindre le seuil de l'intolérable au collège.

Parle-t-on suffisamment de la souffrance de ces enfants qui "ne réussissent pas" ? Pense-t-on suffisamment que le fonctionnement du groupe-classe peut être perturbé par les difficultés de certains enfants ? Mesure-t-on le désarroi que cela provoque chez l'enseignant ?

Parle-t-on suffisamment de la souffrance des enseignants ? La bonne volonté et le savoir-faire ne suffisent pas pour répondre aux situations multiples auxquelles ils sont confrontés dans leur classe.

Parle-t-on suffisamment de la souffrance des parents ? Le malaise des familles aggrave l'incompréhension voire la rupture avec le monde de l'école.

Monsieur le Ministre, vous l'avez vous-même bien souvent souligné, à l'école, l'enfant n'apprend pas seulement des savoirs, il apprend aussi à devenir un élève. Or, bien des données peuvent venir rendre difficile cet apprentissage : celles qui résultent des procédures mêmes de l'enseignement comme celles qui résultent de l'histoire singulière de l'enfant.

Dispositif original de prévention et d'aide, le Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED), institué par la circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990 par l'Education nationale, est précisément là pour lutter contre les facteurs d'échec. Après ces dix années d'expérience, les rééducateurs de la FNAREN et leurs partenaires dans et hors l'école témoignent de ce que ce dispositif apporte comme réponses originales et positives au sein du système scolaire.

L'extension de ce dispositif d'aides au collège est même évoqué par beaucoup, comme une réponse possible et judicieuse aux problèmes rencontrés par celui-ci.

Le modèle français d'aide individualisée est d'ailleurs envié par de nombreux pays européens.

Depuis 1960 des rééducateurs de l'Education nationale ont pour mission de participer à la prévention de l'inadaptation scolaire. Aujourd'hui, le RASED est constitué en principe de trois catégories de professionnels distincts : les psychologues scolaires, les enseignants spécialisés chargés de l'aide pédagogique et les rééducateurs. Cette équipe est censée pouvoir intervenir dans toutes les écoles maternelles et élémentaires.

Un tel dispositif, lorsque les conditions prévues par les textes sont remplies :

- Permet une pluralité d'approches de la difficulté scolaire face aux difficultés toujours singulières et spécifiques de l'enfant.
- Garantit l'écoute particulière de l'enfant, de son enseignant, de ses parents, et de toute personne concernée, dans le respect de la discrétion professionnelle.
- Propose un espace de concertation pour analyser les difficultés de l'enfant et rechercher avec l'équipe enseignante, les réponses les plus appropriées.
- Offre un espace de médiation entre
 - ✓ La famille et l'école,
 - ✓ L'enfant et son enseignant,
- Evite la médicalisation systématique et jamais anodine de la difficulté scolaire de l'enfant.
- Favorise une orientation vers les structures de soin quand cela est nécessaire et met en place un partenariat avec les services concernés.

Or, Monsieur le Ministre, le dispositif des Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté, original et humaniste, est aujourd'hui largement menacé,

- dans sa cohérence, par l'éparpillement des moyens ;
- dans sa diversité, par l'indifférenciation des aides ;
- dans ses moyens, par une diminution inquiétante du nombre de postes de rééducateurs ;
- dans son renouvellement, par l'insuffisance de départs en formation initiale et la non prise en compte du remplacement des rééducateurs partant à la retraite.
- par l'insuffisance ou l'absence de formation continue des rééducateurs.

L'analyse de la situation des élèves en difficulté met en évidence, pour certains d'entre eux, la nécessité de l'aide rééducative.

- Elle vise non point à recommencer les apprentissages lorsque ceux-ci ont échoué mais à créer avec l'enfant les conditions pour que ces apprentissages réussissent ;
- Elle tente de donner du sens à la difficulté de l'enfant en refusant d'attribuer systématiquement à l'élève la seule responsabilité cognitive de son échec ;
- Elle souligne, à partir des difficultés tant comportementales que scolaires qu'on lui soumet, l'importance d'une approche multifactorielle, le rôle de l'environnement et de l'histoire individuelle et familiale.
- Elle répond dans l'école à des besoins précis, à un créneau dans lequel la pédagogie et la didactique se trouvent démunies.

Or, Monsieur le Ministre, l'aide rééducative, elle aussi, est en danger.

Qui dans l'école va s'occuper de :

- Ces enfants dont la pensée est préoccupée par des problèmes familiaux qui les dépassent ?
- Ces enfants qui, à un moment donné, sont en décalage face à la demande scolaire, sans que puisse être suspectée une quelconque anomalie ou pathologie ?
- Ces enfants qui "posent problème" à l'école par leur désinvestissement scolaire, leur comportement, leur violence ?

Monsieur le Ministre, face aux conditions aléatoires actuelles du fonctionnement des RASED, les signataires de cette lettre vous demandent d'user de votre autorité pour faire respecter strictement la circulaire du 9 avril 1990 avec :

- le développement des RASED ;
- le respect de la diversité des approches au sein des RASED par la garantie de la pluralité des personnels spécialisés et de leurs spécificités;
- le pourvoi de personnels formés sur les postes vacants;
- une politique de formation adaptée aux besoins ;
- une coordination institutionnelle entre tous les partenaires ;
- une évaluation *a posteriori* qui prenne en compte les difficultés singulières et spécifiques de l'enfant, les objectifs de l'aide rééducative et les effets de celle-ci, quand toutes les conditions de fonctionnement sont assurées.

Monsieur le Ministre, nous vous savons attentif à l'échec scolaire et à la montée de la violence qui sont autant d'enjeux préoccupants pour notre société.

Nous vous savons sensible aux dangers de la médicalisation systématique de la difficulté scolaire et aux risques de privatisation des aides.

Nous comptons sur vous pour que le service public d'éducation et d'enseignement assume ses missions auprès de tous les enfants et leur garantisse toutes les aides qui leur sont indispensables au sein de l'école.

Dijon, Le 7 février 2001

La présidente de la FNAREN
Françoise Wauters,

Avec le soutien du Comité scientifique de la FNAREN :

Hervé BEAUCHESNE, Miguel BENASAYAG, Alain BENTOLILA, Jean BIARNES, Serge BOIMARE, Michelle CADORET, Annick CHASLES FRIGARA, Ivan DARRAULT-HARRIS, Gérard DECHERF, Yves DE LA MONNERAYE, Dominique DE PESLOUAN, Jean-Louis DUCOING, Alberto EIGUER, Agnès FLORIN, Evelyn GRANJON, Jean-Jacques GUILLARME, Alain GUY, Pr. Didier HOUZEL, Albert JACQUARD, Jean-Pierre KLEIN, Jacques LEVINE, Edgar MORIN, J.D. NASIO, Jacques PAIN, Eric PLAISANCE, Jean-Pierre ROSENCZVEIG, Elisabeth ROUDINESCO, Pierre TEIL, Serge TISSERON, Stanislas TOMKIEWICZ, Alain TOURAINÉ.

La FNAREN, Fédération des associations des rééducateurs de l'Education nationale, regroupe 90 associations départementales.

Elle œuvre pour maintenir et promouvoir la place de l'intervention originale et pertinente que constitue la rééducation à l'école.

Elle a pour objectifs : la recherche, la formation, l'innovation et l'information relatives aux pratiques et techniques professionnelles des rééducateurs.

E-mail de Marie-Christine CAZALY, Maîtresse E en Nouvelle Calédonie:

Merci pour les papiers de la Fname, nous devrions nous appeler A.M.E 98, un rapprochement de plus.

Bravo pour votre fédération j'y ai trouvé beaucoup de choses intéressantes.

J'ai bien reçu les documents. Félicitations pour le travail fourni et pour sa qualité!
Le tirage des textes m'a obligé à progresser en informatique (aller chercher Winzip , décompresser...). La diffusion à chacun de la revue et de la plaquette nous a permis d'augmenter notre nombre d'adhérents (13 sur 20 maîtres E dans le département). Je crois que ces nouveaux documents nous aiderons à les fidéliser. La FNAME ne peut être crédible qu'avec un nombre élevé d'adhérents.
Courage pour les travaux futurs!

P.S.: la Nièvre est un département très rural et depuis toujours les frais de déplacement, comme ailleurs, nous sont insuffisamment remboursés. Membre du réseau le plus rural du département, il me manquait régulièrement 2500 km par an. A l'automne nous avons décidé en inter-syndicale de rencontrer les parlementaires afin de leur rappeler nos problèmes. J'interviens sur le canton et la commune du Secrétaire d'État Christian PAUL, au fait de nos problèmes depuis longtemps. Il est intervenu par la voie État, résultat: à peine 2 mois plus tard, tous nos frais de déplacement de l'année scolaire précédente non payés l'ont été..... Le Sénateur - Maire de CHATEAU-CHINON a déposé une question écrite au Ministre.
Claude

Adresses utiles

+ Zorman Michel: médecin de l'EN conseiller technique du recteur ou
Mme Jacquier-Roux médecin de l'EN (pour le BSEDS)
Rectorat : Place Bir-Hakem Tél 04 76 74 72 28
Laboratoire CogniSciences Apprentissages IUFM de Grenoble
30 Avenue M. Berthelot 38000 GRENOBLE Tél 04 76 74 74 67
E-mail : cogni.sciences@grenoble.iufm.fr

+ Editions de la Cigale (entraînements visuel et phonologiques)
12 Place Paul Mistral 38000 Grenoble Tél: 04 76 86 18 42

+ Librairie "Mot à Mot " : 5 rue Dugommier 75012 Tél: 01 43 44 07 72

L'ortho-édition: 76 Avenue J.Jaurès 62330 Isbergues (DPL 3, Méthode des Jetons)
Tél: 03 21 61 94 90

Librairie du Québec 30 Avenue Gay-Lussac 75005 Paris Tél:0143544902
Fax:0143543915

Com-Médecin: (ERTL 4, 5-6) Centre d'Affaires" Les Nations" 23 Bould de l'Europe
54500 Vandoeuvre Tél: 03 83 5 29 79
Fax: 03 83 37 68 Site Internet : www.com-medic.com

ADEPRIO : Mr et mme Robert 5 rue de Moussaux 36000 CHATEAUROUX
Tél : 02 54 34 80 54
STEFINEL: Lez Elorn 29800 La Roche Maurice Tél : 02 98 20 42 60
fax : 02 98 21 75 22

+ "La joie de parler" (DNP): 424 route de Laudon 74410 St Jorioz Tél : 04 50 77 08 86

CNEFEI (Centre National d'Etudes et de Formations à l'Enfance Inadaptée)
58-60 Avenue des Landes 921 50 SURESNES
+Tél:0141443100 Fax:0145063993
+@ mail : cnefei@education.gouv.fr
+ site internet : <http://www.ac-versailles.fr/cflefei>
+ ressources, formations : Couteret Patrice Tél : 01 41 44
+ Logiciels (*Pictop, Genex, etc*): D. Jacquet, J. Sagot
@ mail : cnefei-ntic@education.gouv.fr
+ Documents audio-visuels : G. Gauteron Tél : 01 41 44 31 39
+ numéro vert Handiscol: 0 801 55 55 01

BIBLIOGRAPHIE

- . ANAE: + n^o Spécial hors-série 5-6: " L'enfant avec hyperactivité " Septembre 96
+ n^o Spécial "Troubles des langages oral et écrit" n^o42 97
+ n^o Spécial : " Actes des Journées de Calais. 4-5-6 Juin 97" n^o 43 97
- . Billard C, Duvelleroy-Hommet C, de Becque B & Gillet P: " Les dysphasies de développement" Arch. Pédiatriques 96-3; p 580-587 Elsevier Paris
- . Carbonel S & Gillet P : " Approche cognitive des troubles de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et l'adulte" SoIlal Marseille 96
- . Chevrier-Muller C & Narbonna J : " Le langage de l'enfant" Masson Paris 96
- . Chinn S& Ashcroft R : " Mathematics for dyslexics. A teaching handbook" Whurr Publishers Londres reprint 95
- . Couteret P: "Les troubles développementaux des apprentissages" *La Nouvelle revue de l' AIS* n^o 1/2 2e trimestre 98
- . Diatkine R art. : Les troubles de la parole et du langage " dans *Nouveau traité de Psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent* Tome II; p 1599-1634 PUF Paris Avril 95
- . Estienne F Méthode d'entraînement à la lecture et dyslexies. Les stratégies du lire" Masson Paris 98
- . CTNERHI "Guide-Barème pour l'évaluation des déficiences et incapacités des personnes handicapées" Publ. CTNERHI Paris 94
- . de Weck G (sous la dir. de) "Troubles du développement du langage" Delachaux et Niestlé Lausanne 96
- . DSM 4 : manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux" Masson Paris 96
- . Echenne B & Cheminai R : " Les anomalies du développement du langage parlé chez l'enfant" *Annales de Pédiatrie* Vol 44, n^o 1; p31 -37 Paris 97
- . Fletcher P & hall D : "Specific speech & langage disorders in children" Whurr Publishers Londres reprint 96
- . Flessas J & Lussier F "Epreuve de simultanété verbale Flessas-Lussier" Publica-

tions Hôpital Sainte Justine Montréal 95

Gérard CL: “L’enfant dysphasique” De Boeck Université Bruxelles 93

Grauberg E :“ Elementary Mathematics and Language Difficulties” Whurr P.
Londres 98

Grégoire J & Piérart B :“ Evaluer les troubles de la lecture” De Boeck Université
Bruxelles 2ème tirage 95

- Guillard S (sous la dir. de) :“ Lecture et dyslexie” Les Pluriels de Psyché Paris 97

- Habib M: “Dyslexie: le cerveau singulier” Solal Editeur Marseille 97

- Lasserre JP, Gely A & Héral O :“ Approche neuropsychologique de la dysphasie développementale en pratique quotidienne” Glossa n° 38 94

- Mazeau M : Dysphasie, troubles mnésiques, syndrome frontal chez l’enfant. Du trouble à la rééducation” Masson Paris 97

- Monfort M & Juarez Sanchez A :“ L’intervention dans les troubles graves de l’acquisition du langage et les dysphasies développementales. Une proposition de modèle interactif” L’Ortho édition Isbergues 96

:Observatoire National de la Lecture :“ Apprendre à lire Odile Jacob Paris 98

- OMS : a) Classification internationale des handicaps: déficiences, incapacités, désavantages” CTNRHI - INSERM - PUF Vanves 93;

b) “ Classification statistique internationale des maladies et des problèmes de santé connexes. 10e révision” (CIM 10) Publications OMS Genève 93

- Noreau D & Toussignant JL:” Audimutité. Pédagogie adaptée aux élèves” 2 parties SCRAS Montégérie CS Taillon St Hubert Québec 93

- Posner MI & Raichle ME :“ L’esprit en images” De Boeck Université Paris 98

- Snowling M & Stackhouse J :“ Dyslexia, speech and langage. A practitioner’s handbook” Whurr Publishers Londres 96

- Taurisson A: a)” Les gestes de la réussite en mathématiques à l’élémentaire” Editions Agence d’Arc, Laval, Québec 88

b)“Gestion mentale et mathématiques chez les audimuets” AQEA CA-Vt 027

- Thomson ME & Watkins EJ :“ Dyslexia : a teaching handbook” Whurr Publishers Londres (90) 96

- Touzin M “La rééducation des dysphasies” Glossa les cahiers de l’UNADRIO n°30 92

- Van Hout A. et Estienne F. : “Les dyslexies. Décrire; évaluer; expliquer; traiter. “Où-Masson Paris 94
- Uzé J & Stonehouse S: L’activité de récit chez l’enfant dysphasique” ANAE 39-40 Nov-Déc 96
- *Revue* : + ANAE : “Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l’Enfant” PDG Communication 30 rue d’Armaillé 75017 Paris
- + COURRIER DE SURESNES puis “LA NOUVELLE REVUE DE L’AIS” (CNEFEI) 58-60 Avenue des Landes 92150 Suresnes
[http :/ www. ac - versailles . fr/ cnefei](http://www.ac-versailles.fr/cnefei) ou 3614 AIS
- + GLOSSA : Cahiers de l’UNADRIO 76 rue J Jaurès 62330 Isbergues

CONTACTS UTILES

MICHEL MAUTRET (Président)

8 rue du 11 Novembre 78700 Conflans Sainte Honorine

Tél : 01 39 19 47 35

-mail : michel.mautret@wanadoo.fr

FABRICE PERCEVAULT (Trésorier)

1 route de Sain Aignan 37270 Montlouis

Tél : 02 47 50 75 35 (liste rouge)

SYLVIANE PICTON-PEIGNE (Secrétaire)

7 rue Saint Exupéry 49100 Angers

Tél : 02 41 20 15 40

e-mail : sylviane.picton@wanadoo.fr

GUY TRIGALOT (secrétaire adjoint)

Commission Spécificité E ; responsable du site.

2,rue Marcel Pagnol 49000 Angers

Tél : 02 41 54 98 96

e-mail : federationame@multimania.com

BRIGITTE CARRE (membre du bureau)

Commission documentation

20 rue des Ecoles 14780 Lion sur Mer

Tél : 02 31 97 45 97

ALAIN GAUFRETEAU (membre du bureau)

Commission Publication

Les Avenages 79100 Mauzé Thoursais

Tél : 05 49 96 23 40

e-mail : a.gaufreteau@wanadoo.fr

PATRICE VATAIRE (membre du bureau)

18 rue de cailloux 45640 Sandillon

Tél : 02 38 41 08 78

GERARD TOUPIOL (membre du bureau)

18 rue Blanche Barchou 27000 Evreux

Tél : 02 30 62 91

e-mail : gerardtoupiol@aol.com