

20/03/2002

5^{ème} année, N°15

Tous à vos ordinateurs pour consulter le site de l'AME.... Adresse ci-contre.

Apportez vos remarques et suggestions

... INFOS ...

- ♦ **L'Association des Maîtres E de la Vienne** vous invite à sa journée de travail
Lundi 15 Avril 9 H 00 / 17 H 00
 Thème « **Quel oral pour l'écrit ?** » avec **A. KHOMSI**
CRDP - POITIERS Salle Montessori (Rue Ste Catherine)
 Cette journée de travail est organisée par l'AME 86 et est soumise à autorisation d'absence de votre IEN. (*N'oubliez pas de la faire avant les vacances*).
- ♦ L'AME 86 a organisé une conférence animée par JL GUYOT qui a présenté **une chartre de réseau**. Ce document de 15 pages est à votre disposition dans la rubrique « Fichier » de la liste de diffusion. <http://fr.groups.yahoo.com/group/ame79>
- ♦ Pensez dès à présent à faire des articles pour le numéro 16 et les faire parvenir.
 (mailto:eric.surault@wanadoo.fr - E.surault École 79190 Limalonges)

Le site de l'AME a été relooké, enrichi par Jean- Pierre Chevalier qui en assure la gestion et auquel vous pouvez envoyé vos avis et observations ainsi que des documents (articles, jeux, liens, outils, notes de lecture ...) susceptibles de l'améliorer encore.



**L' adresse a changé :
 N'hésitez pas à la communiquer !**

Nouvelle adresse du site : <http://perso.wanadoo.fr/ame79/>

SOMMAIRE

Conférence de Rémi Brissiaud	2
Travail du groupe Sud - Note de lecture	3
Difficultés en mathématiques - Michel Vinais	4 – 5
Problème de mathématique et mathématique du problème - Note de lecture	6 – 7
Journée de travail A.M.E.86	8 – 9
Les outils de fonctionnement - JL Guyot	10 – 11
"Dys-accord" sur la dyslexie	11– 12

Bonnes Vacances de Pâques!

Deux chemins vers le nombre

Conférence de Monsieur **Rémi BRISSIAUD**,
Professeur de Psychologie Cognitive
au site des Deux-Sèvres de l'IUFM de Poitou-
Charentes, à Niort,
le mercredi 28 novembre 2001.

Présentation fournie par l'IUFM:

les travaux de Rémi Brissiaud s'inscrivent à la fois dans le courant de la psychologie cognitive, et dans celui de la psychologie culturelle. Il est un des chercheurs qui, de manière récente, a souligné l'existence d'une pluralité de chemins vers la conceptualisation du nombre et des opérations arithmétiques. Ces cheminements, pour l'essentiel, dépendent des outils culturels mis à la disposition de l'enfant(en petite section, différentes façons de parler le nombre, puis diverses stratégies de calcul, comptage). Tous ces outils culturels ne se valent pas et, pour guider les enseignants dans leurs choix pédagogiques, Rémi Brissiaud essaie de les analyser, tant du point de vue théorique que de celui de leur fonctionnement en classe.

Notes prises au fil de la conférence:

A propos du titre de cette conférence, Monsieur Rémi Brissiaud voulait indiquer l'importance de la distinction entre deux chemins distincts dans la construction du nombre: le chemin américain et le chemin asiatique. La manière dont les enfants s'approprient le nombre dépend de la façon dont on " parle " les nombres dans leur langue, dans la famille, à l'école. L'appropriation du répertoire additif par le jeune enfant, contrairement au répertoire multiplicatif, ne s'effectue pas par apprentissage par coeur, de façon déclarative; il s'agit du résultat du fruit d'une appropriation de relations entre les nombres, d'ordre procédural, qui aboutit à un stockage en mémoire à long terme du répertoire additif. La notion de nombre se construit en même temps que le répertoire additif.

En ce qui concerne la construction et l'appropriation du répertoire additif, le chemin américain se caractérise par l'assemblage des collections, puis le surcomptage, avec des stratégies de décomposition/recomposition, en s'appuyant sur la mémorisation précoce des doubles, du fait de l'utilisation du répertoire vocal. L'enfant ne rencontre les mots-nombre que dans le contexte du comptage (un, deux, trois, quatre, etc...).

Le chemin asiatique, également utilisé par les enfants sourds profonds de naissance, utilise plutôt la construction d'une collection de doigts, par correspondance terme à terme. Cette stratégie de décomposition/recomposition utilisant les doigts relève du calcul plutôt que du comptage, par l'importance accordée à des points de repère privilégiés de base cinq et dix. Le chemin asiatique per-

met aux enfants d'être très performants dans le traitement des images mentales. Réciter la suite numérique, c'est-à-dire les mots-nombres, ne facilite pas la capacité à constituer la quantité des collections alors que l'apparition de stratégies de décomposition/recomposition à l'aide du calcul sur les doigts favorisent la mémorisation du répertoire additif. Ainsi, les enfants ne comptent ni se surcomptent longtemps. Et, ce cheminement sert davantage l'apprentissage. Les mots nombres servent à décrire les relations numériques (trois, c'est deux, et encore un....).

De nombreuses difficultés dans l'appropriation du nombre peuvent être analysées à partir de cette opposition. Les études interculturelles convergent pour démontrer la meilleure efficacité du modèle asiatique.

Le surcomptage peut donc s'avérer, dans sa systématisation obligatoire, comme un piège pédagogique pour la mémorisation du répertoire additif. En effet, il peut empêcher la conceptualisation du nombre si l'enfant n'a pas découvert (redécouvert) de lui-même les stratégies. Le surcomptage verbal peut être un parasitage verbal pour la mémorisation et l'établissement de " shunk " du répertoire. A l'opposé, la décomposition/recomposition et les procédures de calcul permettent un établissement plus rapide du " shunk " du répertoire.

Le conférencier insista également sur le parasitage que représente notre suite verbale irrégulière pour la représentation du nombre, dès après 10. Cette chaîne verbale nuit à l'établissement de stratégies de numération. Or, il est possible d'affirmer que les facteurs cruciaux de l'accès au nombre sont le facteur langagier et la conceptualisation décimale. Notre langue empêche le 10 d'être un facteur décisif du système de numération. ceux qui ont le plus de mal à s'approprier la chaîne verbale sont ceux qui sont gênés par la chaîne verbale.

Le nombre est un outil culturel pour comparer la taille de collections, distantes dans l'espace et le temps, et l'existence même du nombre pose le problème de la dénomination, de l'énumération, de la totalisation. Le codage spatial est important pour quantifier sans énumérer; il est aussi fondamental de pouvoir quantifier en s'appuyant sur la décomposition additive. La décomposition additive, le changement d'unités, se révèlent être nombre de théorèmes en actes qui permettent de passer du dénombrement comptage à la numération.

La décomposition additive est importante du point de vue de la valeur cardinale du nombre; elle permet d'éviter de s'enfermer dans le comptage par rapport au calcul. Il est donc important de mettre en place des modes de parler le nombre pour permettre aux enfants d'accéder aux opérations de base de la numération.

Claudette Lonjout et Jean-Pierre Chevalier

Compte-rendu de la réunion du groupe sud du mardi 18 décembre à l'école de Celles sur Belle :

Françoise NIVELLE a accueilli dans sa classe : Catherine KERVICH, Eric SURAUT, Valérie BOUHET, Delphine MICHELET, Jean-Louis QUERAUX, Jacqueline KOVATCHITCH et Christelle MANIEL.

Il a été question lors de cette réunion, des outils d'évaluation et de remédiation au cycle III.

Ont été présentés comme outils d'évaluation :

- 3P.2 (≈11 €). Adresse de commande : « centre de ressources de la circonscription primaire de Nogent sur Oise, avenue A ; France, 60160 Montataire. »
- les évaluations continues de Nantes : français et maths, tous cycles
- PAMS : mais difficile de l'exploiter ensuite ;
- ECS pour le cycle 3 en lecture
- LMC révisé pour la lecture
- la collection ARTHUR propose des outils d'évaluation et de remédiation
- Internet : www.banqoutils.com : évaluations disponibles pour tous les niveaux.

Ont été présentés comme outils de remédiation :

- « Lire pour jouer » : 4 jeux pour une lecture fonctionnelle, 7/11 ans. Editions MDI
- « Lire pour faire », école moderne mais existe également chez d'autres éditeurs (Belin,...) sous des titres semblables
- Lecthème de Jocatop : logiciel de jeu de lecture, cycle II et III (≈ 120 €)
- Résolution de problèmes à partir d'images : Celda (≈ 50 €)
- les jeux de logique comme Architeck (≈ 70 €), Logix, lecture logique
- Les logiciels de lecture : 1000 mots, Lectra,

Cette liste est loin d'être exhaustive et ne demande qu'à être complétée.

Christelle Maniel

NOTE DE LECTURE

Lecture et écriture: acquisition et troubles du développement

Liliane Sprenger Charoles et Casalis. Presses Universitaires de France 1996

Après avoir brossé un tableau complet des modèles d'acquisition de la lecture-écriture dans diverses langues de système alphabétique, l'auteur s'attache à étudier la spécificité de cette acquisition dans la langue française. Ces études lui servent ensuite de base pour analyser la dyslexie du développement en France, ainsi que la difficulté de reconnaissance des mots dans la dyslexie.

Les modèles d'acquisition de la langue écrite recensés par l'auteur peuvent être classés en trois grandes catégories:

le modèle à étapes, issu du modèle à double voie, qui se traduit par une succession stricte de trois ou quatre étapes caractérisées par les stratégies logographiques, les procédures par médiation phonologique ou phase alphabétique, ainsi que les procédures orthographiques. Dans le cadre de ce système, divers chercheurs se demandent s'il faut absolument considérer la phase logographique comme voie incontournable dans l'apprentissage de la lecture, alors que l'information phonologique semble prédominante sur l'information visuelle.

le modèle de lecture/écriture par analogie: l'unité intermédiaire entre le mot et le graphème résiderait dans le couple attaque/rime, par médiation phonologique. L'enfant construirait un lexique orthographique de mots qui possèdent la même rime, ce qui l'aiderait à la correspondance entre graphèmes et phonèmes. Il est actuellement possible de dire qu'il existe deux procédures par médiation phonologique: la première utilise les relations entre graphèmes et phonèmes; la seconde utilise les relations entre des unités orthographiques plus larges que le phonème, les unités infrasyllabiques de type attaque-rime.

le modèle connexionniste fonctionne, quant à lui, sans règle, ni lexique, par connexions, avec des effets de fréquence et de régularité. Ce modèle, prometteur, bien que ne prenant pas en compte la relation lecture/écriture, méritera néanmoins d'être développé.

Par rapport à d'autres langues de type alphabétique, le français se caractérise par une difficulté de repérage des mots à l'oral, par des graphèmes souvent composés de plusieurs lettres, par une forte prédictibilité de la correspondance graphème-phonème, ce qui est moins fort pour la correspondance phonème-graphème. Comme pour les autres langues alphabétiques, la phase logographique est remise en question, dans son aspect de stratégie constitutive de l'acte de lecture, du fait qu'elle n'est pratiquement pas utilisée par les enfants alors qu'ils utilisent la médiation phonologique. Les caractéristiques phonologiques des items caractérisent les performances des enfants au début de l'apprentissage de la lecture-écriture au début de la lecture, entre autres pour les consonnes. Même en lecture silencieuse, les enfants utilisent la procédure de médiation phonologique; elle jouerait un rôle fondamental dans la mise en place du lexique orthographique.

Du point de vue de la dyslexie de développement, l'auteur analyse les hypothèses de la déviance (par laquelle l'apprenti met en place des stratégies alternatives vis à vis de l'acquisition de la procédure orthographique) et celle du retard (qui stipule que, sans médiation phonologique, la mise en place de la procédure orthographique est impossible). S'il existe ainsi deux sources principales de troubles dyslexiques, le déficit phonologique n'en demeurerait pas moins prédominant. Les dyslexiques ont recours à des procédures différentes de celles mises en place par des normo-lecteurs de même âge lexique, avec une grande faiblesse de reconnaissance des mots.

L'auteur conclut sur l'importance de la médiation phonologique, comme mécanisme fondamental et génératif (à l'opposé de la procédure logographique) pour l'acquisition de la lecture/écriture et l'établissement du lexique orthographique.

Jean Pierre Chevalier

« DIFFICULTES EN RÉOLUTION DE PROBLEMES MATHEMATIQUES »

Michel Vinais est maître E, formateur au centre AIS de Tours.
michel.vinais@orleans-tours.iufm.fr

Ses références pour cette conférence :

A partir des réflexions des anglo-saxons et des canadiens sur l'acquisition du système numérique et sur la résolution de problèmes, ces recherches ont été relayées en France depuis 1986 par :

Gérard Vergnaud : il a insisté sur l'importance de la confrontation à toutes les situations d'utilisation de l'opération (structures additive et multiplicative), théorie des champs conceptuels.

J. Julio : il s'est intéressé à la difficulté des adolescents en résolution de problèmes, et a développé des aides à la représentation en résolution de problèmes.

Henri Planchon : coauteur d'une approche : Activités Cognitives et Images Mathématiques (ACIM).

GEPALM : Groupe d'Etude des Psychopathologies des Activités Logico-Mathématiques, a une entrée beaucoup plus éducative, un travail autour du problème.

INTRODUCTION

- Raisonner c'est faire des inférences.

Exemple de l'histoire du papillon, les inférences de l'élève et du maître ne sont pas de même type, pour le premier elles sont procédurales, pour le second, implicites de type causal.

- Y a-t-il une méthodologie de résolution de problèmes ?

Exemple de Pierre, CM1, la méthodologie ne suffit pas.

- Les difficultés en mathématiques sont sans doute plus importantes que ne le montrent les évaluations CE2, il existe une préparation aux évaluations.

« L'aide aux apprentissages » cycle II CNDP, construit à partir des échecs aux évaluations CE2.

- Résoudre un problème c'est trouver une opération.

Stella Baruk parle d'« auto-math » : les élèves enclenchent une réponse sans se poser le sens de la question.

Que représente un problème pour ces élèves ?

Qu'est-ce qui pose problème dans un problème ?

Quel type de réponse proposer en remédiation ?

Plan de l'exposé :

I) Comment a évolué au cours de l'histoire l'enseignement de la résolution de problèmes ?

II) Définition de l'activité de résolution de problèmes.

III) Analyse de types de difficultés, à quoi renvoient-elles ?

IV) Quels types de problèmes proposer aux élèves d'un point de vue didactique, cinq types à mettre en œuvre.

V) Représentations et stratégies mises en œuvre.

VI) Qu'est-ce que résoudre un problème mathématique, pistes de remédiation.

Réflexions (cf. page 6 document de Henri Planchon

« Problème de mathématique et mathématique du problème »)

Mise en situation : le système MIU

Analyse du comportement des participants :

« Les maths, j'aime pas », rejet d'ordre affectif et non intellectuel.

« Je me suis découragé quand un autre a trouvé » ou l'abandon ou bout d'un moment de recherches infructueuses, les émotions sont en avant.

Le rapport aux règles : envie de les inverser, d'en inventer de nouvelles.

« J'ai vu que cela n'aboutissait pas », nous agissons mais tout en étant observateurs de ce que nous faisons. Si ça ne « marche » pas, nous remettons en cause notre démarche ce qui nous amène à adopter une autre stratégie. Les enfants eux ne sont pas observateurs de ce qu'ils font.

Transformer la situation pour la ramener à des lois mathématiques connues.

I) HISTORIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA RESOLUTION DE PROBLEMES

1945 - Les problèmes sont abordés uniquement en fin d'apprentissage : il fallait avoir vu toutes les notions en jeu auparavant. (Cette démarche pédagogique, du simple au complexe, s'avéra erronée en mathématiques comme dans d'autres domaines.

Cf. la démarche de Henri Planchon qui préconise des situations complexes d'emblée.)

- Les problèmes doivent être en relation étroite avec des situations de la vie quotidienne.

1970, sous l'influence de Jean Piaget : mathématiques modernes, notions de structure, de schéma, la conception des problèmes doit mettre en valeur l'activité de l'élève.

Résoudre un problème, c'est alors savoir identifier la structure, rechercher le bon schéma.

1978/1980, l'utilisation des techniques opératoires sans sens amène l'école à repenser la résolution de problèmes. On travaille sur la méthodologie : se poser des questions, mettre en relation des questions et des données.

1985, les textes dissocient la résolution de problèmes et les mathématiques. Le problème doit être non seulement une situation d'utilisation des outils mathématiques mais aussi l'occasion d'une véritable recherche.

1995, la résolution de problèmes devient un défi intellectuel. Il faut « proposer de véritables situations de recherche pour lesquelles l'élève ne dispose pas de démarches préalablement élaborées. »

(Cf. ERMEL CM1-CM2, EILER propose à 80% des exercices d'assimilation mais pas d'accommodation)

II) DEFINITION DE L'Activité DE RESOLUTION DE PROBLEMES

Bibliographie

J. Brun (psychologue) « La résolution de problèmes arithmétiques – Bilan et perspectives »

Dans la revue « Math-Ecole » n°14 (1990)

Dans une perspective psychologique, un problème comprend généralement « une situation initiale avec un but à atteindre. Le sujet doit élaborer une suite d'actions ou d'opérations pour atteindre ce but.

Il n'y a de problème que dans un rapport sujet/situation où la solution n'est pas disponible d'emblée, mais possible à construire. »

Remarques :

Une « suite d'actions » renvoie à des objets concrets, des situations vécues et pas seulement représentées.

Une « suite d'opérations » (actions intériorisées) renvoie à la capacité à agir sur la symbolique mathématique.

Le rapport sujet/situation est fonction du niveau intellectuel, des compétences du sujet. Un problème pour l'un, ne le sera pas pour un autre.

La résolution de problèmes recouvre deux types d'activités :

- Les exercices d'application, seul l'habillage change (sont différents des exercices d'entraînement, identiques, répétitifs)
- Les problèmes où l'élève doit mettre en chantier ses compétences, mobiliser ses connaissances, gérer les données (numériques plus que les autres), inventer, contrôler et valider le résultat.

III) LES DIFFICULTES AUTOUR DE LA RESOLUTION DE PROBLEMES

Les difficultés en résolution de problèmes peuvent renvoyer à différents domaines :

- Numérique

Si le nombre n'a pas de sens, l'opération sur le nombre n'a pas de sens.

Il faut faire des investigations pour savoir ce que comprend l'élève du système numérique.

- L'énoncé de problème

VI) QU'EST-CE QU'UN PROBLÈME MATHÉMATIQUE ?

- 1- S'approprier le texte, expliquer tout le lexique, analyser mais laisser le soin à l'élève de faire les inférences nécessaires.
- 2- Se donner une représentation imagée (mentale ou schématisée (1970)), organiser les données. En psychologie cognitive, une représentation est le résultat d'une activité mentale, c'est différent d'une simple image mentale. J. Julo « Comprendre quelque chose c'est construire une représentation d'une chose. »
- 3- Déterminer une stratégie personnelle de résolution, mettre en signes mathématiques.
- 4- Valider le résultat, critiquer (Est-ce qu'il y a contradiction entre le résultat et l'attente ?).
- 5- Echanger collectivement des procédures. Ce temps permet à l'élève d'intégrer ce qu'il a fait en le mettant en mots pour les autres.

VII) PISTES DE REMEDIATION

- **Le cadre théorique des champs conceptuels de Gérard Vergnaud et la résolution de problèmes.**

Être capable d'utiliser la addition, une soustraction dans la structure additive ne sera véritablement possible que lorsque l'élève aura pu être confronté à une variété relativement grande de situations faisant intervenir, soit une addition, soit une soustraction, soit la combinaison des deux.

Il y a quatre grandes classes de situations problèmes :

- La composition de deux états.
- La transformation d'un état.
- La comparaison d'états.
- La composition de transformations.

Les situations varient selon l'entrée proposée : état initial, transformation, état final.

Du point de vue logique, certaines de ces situations ne seront résolues qu'au CM.

- **La place de la représentation dans la résolution de problèmes, J. Julo et G. Houdebine (IREM de Rennes).**

L'observation d'adolescents en difficulté, les a amenés à faire l'hypothèse que si ces élèves ne trouvent pas la solution, ce n'est pas forcément un problème de structure (opérateur) ou de connaissance, mais peut-être de représentation.

Leur représentation du problème peut être :

- Inexistante, il faut alors les intéresser.
- Partielle, les élèves mènent une investigation mais ne vont pas au bout de leur démarche.
- Inadéquate par rapport à la situation proposée.

Comment aider ces élèves à construire des représentations au plus près des structures des problèmes ?

- Proposer aux élèves trois énoncés de problèmes isomorphes (même structure relationnelle, même données numériques). Ils doivent lire les trois problèmes et résoudre celui de leur choix. On observe alors une amélioration des capacités de résolution de problème des élèves.

Le fait de lire les trois énoncés permettrait de structurer davantage la représentation du problème.

Le fait de choisir un des trois problèmes permettrait de choisir l'énoncé le plus proche de la réalité de l'élève.

Ils ont observé que les mieux réussis étaient ceux qui n'avaient pas de connotation affective.

- Associer des schémas et des énoncés de problèmes.
- Varier les modes de représentation des données. (Ex. couleurs : rouge = 3 x jaune)
- Varier sans cesse les formes d'énoncés.
- Donner une série d'affirmations de type hypothético-déductif (si ... alors), l'élève doit dire si elles sont vraies ou fausses.

- **Travailler « autour » du problème.**

Travailler sur la chronologie des actions, la succession des jours, sur la conceptualisation temporelle (formation GEPALM).

Un problème se déroule toujours dans le temps.

État de départ → arrivée, il s'est passé quelque chose dans le temps.

Construire un objet, défaire, refaire. (Well- Barais)

Travailler les capacités d'anticipation (Boîte à transformation, J.-L. Paour).

Vivaine Caramigeas et Valérie Blin

C'est une typologie particulière de texte.

L'énoncé met en interaction 3 langages : le langage ordinaire, naturel (description d'une situation), le langage mathématique et le langage symbolique (ex. Triangle, chiffre ...).

Il peut être source de difficulté, notamment au niveau du vocabulaire (ex. « ranger » veut dire mettre de l'ordre en langage ordinaire et sérier, mettre de l'ordre du point de vue de la taille en mathématiques).

- **La lecture**

- **Le traitement de l'information**

Identifier ce que l'on cherche, savoir mettre en relation les unités et les écritures mathématiques.

- **La symbolique**

Habituellement pour signifier, il y a un signifiant. Mais parfois en mathématiques, il n'y a pas de signifiant supplémentaire, par exemple c'est la position qui donne une signification différente.

- **Le raisonnement**

Être capable de faire des inférences, de reconstruire

« l'histoire », sérier, repérer des algorithmes.

R. Feuerstein « Penser c'est faire des liens. »

- **Le questionnement**

L'élève doit avoir un sens critique, questionner ce qu'il produit.

- **L'affectivité**

La notion de problème renvoie à la notion de problème personnel. Un grand nombre de mots utilisés en mathématiques ont une connotation affective : manque, partage, opération, pair (père)...

- **Le contrat didactique**

L'enfant a compris que lorsque l'enseignant lui propose un travail, il a une attente. Mais celle-ci est plus ou moins explicite (Ex. Continue : 2-4-6-8 => 10-12-14 ou => 2-4-6-8)

IV) DEFINITION ET ANALYSE DES DIFFERENTES SITUATIONS PROBLÈMES

Les situations problèmes proposées doivent être nombreuses et diverses :

- **Des situations fonctionnelles**

Elles sont en rapport avec la réalité de la classe, en rapport avec le vécu des élèves. Les mathématiques sont alors un outil pour résoudre un problème en situation avant d'atteindre la symbolique mathématique.

Elles développent la capacité à mettre en actes, les compétences procédurales.

Mais ces situations fonctionnelles ne permettent pas toujours de travailler le domaine voulu.

- **Des situations pseudo-concrètes**

« On fait comme si ... », « Imaginons qu'on voudrait faire ... »
Ce sont les situations des manuels scolaires.

- **Des situations abstraites**

Elles portent sur les nombres eux-mêmes, elles sont théoriques et se rapprochent de ce que font les mathématiciens (Ex. Peut-on trouver trois nombres entiers consécutifs dont la somme est égale à 25 ?)

Elles permettent à l'élève de manipuler les nombres.

Elles peuvent prendre la forme de jeux (carré magique), de problèmes ouverts (Combien de temps faudrait-il pour compter jusqu'à un milliard ?)

V) REPRESENTATIONS ET STRATEGIES MISES EN ŒUVRE

Mise en situation : Trouver le nombre de chemins ...

Les stratégies et procédures mises en œuvre sont fonction des compétences de chacun : le dessin de toutes les solutions, la référence topologique (à chaque intersection il y a deux possibilités), la référence mathématique (combinaisons et arrangements).

Bien préciser à l'élève que chercher fait partie de l'activité de résolution de problème.

Problème de mathématique et mathématique du problème.

S'affronter à un problème n'est pas une expérience indifférente, tant pour l'élève en classe de mathématiques que pour l'adulte régulièrement aux prises avec un ensemble de réalités hétérogènes, donc potentiellement contradictoires et conflictuelles.

Un problème naît de la confrontation avec une impossibilité, une discontinuité voire un paradoxe dont l'évidence nous fait violence. A cet égard, le problème mathématique présente une exemplarité qui empêche de ne voir en lui qu'exercice futile aux enjeux exclusivement scolaires. C'est qu'il éveille des émotions, suscite des réactions, sollicite des comportements symptomatiques à maints égards de notre façon d'appréhender le réel, en tous cas formellement analogues à ce qui se trouve mis en jeu dans les rapports complexes que chacun entretient constamment avec soi-même comme avec le monde extérieur.

Un problème, ce n'est pas le choc des cultures mais le choc des structures : une structure de départ (la situation problème, l'énoncé) qui nous est donnée et une structure finale (la solution) englobant la première et qui est soit à inventer soit à retrouver. Entre les deux : le vide, plus exactement la manque-à-lier que met à jour l'occultation énigmatique des relations qui permettraient de passer de l'une à l'autre. En ce sens, le problème c'est l'appréhension d'une distance apparemment irréductible séparant deux organisations distinctes (l'une réelle, l'autre virtuelle). Traiter le problème revient alors à réunir les deux pôles en élaborant un système original susceptible de prendre en compte, d'articuler et d'intégrer à la fois la situation de départ et l'objectif. La nouvelle unité ainsi créée, en tissant des liens vient cicatiser l'effraction occasionnée par la question et par là apaiser une tension, oblitérer une lacune, restaurer un équilibre.

D'un point de vue technique, la résolution du problème passe par la mise en œuvre d'un certain nombre d'outils relevant en fait de l'exploitation de problèmes antérieurement résolus. Entendons par là :

- d'une part, les théorèmes, propriétés, définitions, lois, concepts et techniques assimilés par l'apprenant comme appartenant à sa - à la - culture mathématique et dont il pourra user directement, c'est-à-dire sans avoir à refaire le chemin parcouru par ceux qui se sont affrontés au problème - au sens propre du terme - d'établir de tels instruments notionnels ;
- d'autre part, les problèmes mathématiques déjà connus de l'apprenant et dont la fréquentation a nourri l'expérience qu'il a de ce type d'exercices.

Une certaine familiarité tant avec les objets mathématiques et leurs « mœurs » qu'avec les problèmes mathématiques et leur « folklore » constitue en effet un contexte favorable au déploiement des processus de résolution comme à leur aboutissement. C'est au cours, au décours souvent, d'une activité tour à tour dispersive et intégrative faite de rumination, de manipulation, de mise en relation des données, puis des notions évoquées par les données, puis des notions évoquées par les notions, que surgit la révélation du chaînon manquant susceptible de faire le lien entre ce que l'on a et ce vers quoi l'on tend. Une telle découverte, en levant le voile, donne alors prise à l'élaboration de la solution, laquelle viendra saturer/suturer un énoncé en souffrance et momentanément combler/colmater un sujet en mal de complé-

tude. De même, c'est par association d'idées et recherche d'analogies que le problème du moment pourra être rapproché d'une ou plusieurs situations déjà rencontrées, qu'une structure (ou partie de structure) sera reconnue au sein du questionnement actuel, faisant d'elle la clef à même de faire jouer/jouer une serrure qui ne demandait qu'à céder pour rétablir la communication entre deux nombres orphelins.

Encore faut-il pour cela que l'individu ait réussi à s'engager effectivement et pleinement dans un processus de recherche ; ce qui n'a rien d'évident ; qu'on en juge :

Pour traiter un problème, en effet, il faut pouvoir (et l'énumération n'est pas exhaustive) se prendre au jeu d'une recherche gratuite par certains côtés, supporter des émotions souvent intenses, s'activer à imaginer des hypothèses, à bâtir des stratégies, à alimenter un questionnement permanent, s'arracher à la paralysie qui tend à envahir l'esprit, se hasarder dans l'inconnu sans savoir si l'on va trouver, tolérer un certain désordre intérieur, se plier à vérifier et critiquer les cheminements dans lesquels on s'est engagé, s'exposer à l'erreur et à l'échec. Autant dire qu'à la violence et à l'insistance du problème doivent répondre l'audace et la ténacité de celui que prend de s'y coler.

On peut alors tout à fait comprendre qu'il soit plus confortable et surtout plus économique à certains de court-circuiter purement et simplement le temps de la recherche - temps de la mobilisation et de l'incertitude intellectuelles. En ce cas, on voit l'apprenant attendre que la solution lui soit donnée, estimant - à tort - que comprendre le corrigé revient à savoir faire le problème - alors que, faute d'avoir été réellement vécue, l'expérience du problème restera lettre morte et sera difficilement réutilisable ultérieurement. La conception - l'illusion - sous-jacente à une telle attitude est que la solution pourrait être trouvée sans avoir à être cherchée ; elle est censée illuminer par la grâce d'une imposition sinon surnaturelle du moins méta-intellectuelle.

Cependant, ce type de raisonnement, défensivement dressé contre ce que toute investigation a d'inquiétant, de douloureux et de difficile, résiste mal à l'insistante et lancinante sollicitation exercée par le problème. Aussi certains n'ont-ils d'autres recours pour soulager la tension que le « passage à l'acte » qui va consister à plaquer sur l'énoncé la première structure venue sans que sa pertinence soit soumise à vérification. Sa fonction se réduisant à colmater une lacune (extérieure à l'individu mais ressentie avec l'acuité propre à ce qui fait écho à l'intérieur de soi) autant qu'à évacuer l'appel au travail sur le sens.

De telles stratégies, plus ou moins conscientes, ont leur logique propre, qui est celle de l'exonération et de l'apaisement à court terme. L'évitement actif et le placage hâtif viennent en place d'une confrontation, certes formatrices mais dont la pénibilité le dispute à l'aléatoire.

Notons cependant que l'effort de construction n'intervient pas seulement en amont de la découverte mais également en aval.

En effet, une fois la solution trouvée il faut encore s'astreindre à la valider : pour soi avec la recherche de preuves, pour autrui au moyen d'une mise en mots susceptible d'exposer de façon convaincante le raisonnement jugé le plus direct et le plus élégant à relier l'énoncé à la solution ; cela en un cheminement conforme au rituel comme aux canons (à la fois esthétiques et logiques) propres à toute démonstration mathématique. Il s'agit de témoigner « urbi et orbi » que l'on a triomphé du Sphinx, que l'on s'est véritablement rendu maître du problème. Naturellement une telle communication idéalement linéaire,

fluide, harmonieuse, policée, sans faille ni ambiguïté, sans contradiction ni solution de continuité, contraste fortement avec le désordre chaotique dans lequel a baigné l'investigation qui l'a précédé - désordre auquel pourtant elle doit tout.

Le propos de la solution écrite est de rendre objectif ce qui était intuitif, partageable ce qui était personnel, linéaire ce qui était global, net ce qui était brut ; d'où la nécessité de gommer ce qu'elle doit au bricolage laborieux traversé d'errances et criblé d'erreurs par lequel il a fallu passer avant de pouvoir présenter un produit fini et poli dont la perfection affichée sera à même de contenter certaines des figures mythologiques qui peuplent notre monde intérieur, et d'en réparer ou dédommager certaines autres.

On le voit, s'engager dans la résolution de problèmes revient à entamer une odyssée impliquant l'individu dans la globalité de son fonctionnement psychologique et mental.

H. Planchon

NOTE DE LECTURE

Comprendre l'enfant apprenti-lecteur,

Ouvrage collectif sous la direction de Gérard Chauveau, Editions Retz, janvier 2001.

Face au danger que pourrait comporter l'exagération de l'attention portée à la conscience phonique dans la lecture, cet ouvrage analyse comment l'acte de lire est un phénomène à trois dimensions, culturelle, linguistique et stratégique. Lire est une activité langagière et culturelle qui consiste à décoder et identifier une suite de mots, mais aussi à explorer, questionner, formuler une production langagière. La pratique de l'écrit sollicite et provoque un changement de rapport au monde, à soi, aux autres. L'acte de lire ne peut se concevoir sans identification des pratiques culturelles de l'écrit, sans mis en place de situations de communication inédites qui permettent de gérer l'absence de l'autre. C'est dans cet esprit que les auteurs proposent la BEILE, Batterie d'Evaluation Initiale de lecture Ecriture.

Un peu à l'opposé des théories insistant sur le rôle de la conscience phonique dans l'apprentissage de la lecture (par rapport à la "devinette linguistique"), les auteurs insistent sur l'importance du contexte littéral dès le début de l'apprentissage de la lecture. Le recours au contexte est l'une des stratégies majeures utilisées par l'apprenti-lecteur pour contrôler sa prise de décision lexicale. L'utilisation du contexte phrastique facilite nettement la lecture de mots au début de l'apprentissage de la lecture. La réduction de l'ap-

prentissage de la lecture au phonocentrisme oublie le rôle d'autres concepts et compétences impliquées dans l'acquisition du lire-écrire. La conscience phonique est subordonnée aux représentations enfantines sur la langue écrite. Deux variables se montrent particulièrement importantes: la connaissance du nom des lettres, et l'appropriation des usages fonctionnels de la lecture qui renvoie à l'importance primordiale du projet de lecteur.

BEILE, Batterie d'Evaluation Initiale de lecture Ecriture.

Evaluation des aspects culturels:

- ♦ Connaissance des supports de l'écrit.
- ♦ Raisons d'apprendre à lire.

Evaluation des aspects linguistiques

- ♦ Synthèse phonémique
- ♦ Nommer des lettres;
- ♦ Connaissance du langage technique de la lecture-écriture
- ♦ Dictée de mots et de phrases:
- ♦ Niveau 1: simili-écritures ou traces;
- ♦ Niveau 2: écriture grapho-perceptive ou logographique;
- (Chaque forme écrite est une sorte de logo sans rapport avec la forme orale de l'énoncé.)
- ♦ Niveau 3: écriture segmentée.
- ♦ Niveau 4: écriture phonique;
- ♦ Niveau 5: écriture presque alphabétique.

Evaluation des aspects stratégiques:

- relire une phrase écrite;
- interpréter un texte associé à une image:
- ♦ Niveau 1: interprétation centrée sur l'image;
- ♦ Niveau 2: interprétation segmentation du texte;
- ♦ Niveau 3: conflit déchiffrement compréhension;
- ♦ Niveau 4: début du savoir-lire.

Jean-Pierre Chevalier



Journée de travail A.M.E.86 - 18 / 12 2001

M. Guyot est formateur au CNEIFEI de Suresnes, il intervient essentiellement dans le cadre de la formation des Maîtres E à distance. Il a occupé auparavant divers postes dans l'AIS (CLIS; Adaptation; Maître E réseau et Coordinateur ZEP).

Il se propose dans un premier temps de mettre en perspective les textes de 1990 sur les réseaux avec de nouveaux textes sur l'AIS qui sont en gestation. Il nous présentera ensuite un exemple de fonctionnement en « grand réseau de circonscription » auquel il a participé en de 1997 à 2000 et qui a permis une clarification, une explication et une harmonisation des rôles de chacun. Ce grand réseau de Circonscription a rédigé une Charte de fonctionnement contenant des outils d'harmonisation, d'aide individualisée (signalements, projets), des documents de bilan.

L'après midi de notre journée de travail fut consacrée à l'appréciation de la difficulté scolaire autour d'un associogramme (travail de groupe autour de la thématique « Quels sont les aspects de la difficulté scolaire? »)

A - Les nouveaux textes AIS (projet ministériel)

(NDLR) M. Guyot s'est appuyé sur le premier projet de textes pour son intervention. Depuis, une seconde mouture a été faite par le ministère, prenant en considération les remarques faites entre temps par diverses instances (FNAME ANPS, FNAREN, Syndicats). Le compte rendu qui suit ne prend pas en compte les modifications du premier projet.

1/ Les modalités de travail du Maître E

Elles seront définies autour de deux missions:

- ⇒ aider les collègues dans l'analyse et la compréhension de ce qui fait obstacle aux apprentissages,
- ⇒ rechercher avec les enseignants des formes d'aides personnalisées et adaptées aux besoins particuliers de certains élèves; ces aides n'étant pas réduites à ce que peut apporter le maître E.

L'objectif est d'élargir la gamme des réponses proposées par l'école sans négliger l'aide qui doit être apportée dans la classe.

Cette dynamique peut permettre d'élargir le regard de l'école sur la difficulté et l'aide.

Ces aides devront être adaptées aux difficultés de l'élève. Elles se feront à l'école et relèveront de la prévention et de la remédiation. Elles seront le fruit de la collaboration de toute une équipe pédagogique. Elles seront soumises à une évaluation interne et externe. Le travail de **prévention** du Maître E et de l'équipe

incluront la prévention primaire, secondaire et tertiaire. Ces nouveaux textes tiennent compte de la difficulté courante et ordinaire, pas seulement de la difficulté massive et installée. Une intention particulière sera consacrée aux élèves nés dans le dernier tiers de l'année civile. La prévention ne sera pas cantonnée au Cycle I. les outils de prévention seront l'observation en classe ou en petit groupes; des évaluations en groupes-classe choisies en équipe; les évaluations nationales (GS/CP; CE2).

Le domaine de la langue orale au Cycle I et II fera l'objet d'un travail en partenariat avec les médecins scolaires et les centres spécialisés pour traiter les troubles sévères du langage.

La **remédiation** consistera pour le maître E à analyser, à partir des réussites de l'élève, les obstacles aux apprentissages, à établir les objectifs de l'aide avec l'enfant, à proposer des situations pédagogiques adaptées. Les objectifs de la remédiation seront: combler les lacunes, déconstruire et reconstruire les représentations. L'aide à dominante pédagogique s'adressera aux élèves qui ont des difficultés à comprendre et à apprendre, mais qui possèdent des capacités de travail mental suffisantes. Elle tendra vers:

- ⇒ la maîtrise des méthodes et techniques de travail,
- ⇒ la stabilisation des acquis et une transférabilité,
- ⇒ La prise de conscience des méthodes,
- ⇒ L'expérience et la prise de conscience du succès par l'élève.

L'organisation de cette aide E pourra se faire dans la classe ou hors de la classe dans le cadre de groupes avec des buts précis et explicités. Cette organisation devra tenir compte de l'arrêt de l'aide et instaurer une période intermédiaire.

Le Maître E pourra travailler en classe d'adaptation ou en regroupement d'adaptation. La classe d'adaptation verra son effectif maximum fixé à 15 élèves qui la fréquenteront pour une année scolaire. Les élèves de cette classe d'adaptation conserveront une classe de référence. Un des objectifs est de développer la capacité des élèves à réinvestir leurs compétences dans le contexte dit « ordinaire ».

Afin de prendre en compte les difficultés scolaires graves que l'on retrouve au Cycle III et qui ont donné lieu à la rédaction de PPAP, il est prévu d'établir des regroupements d'adaptation Cycle III pour consolider les apprentissages fondamentaux.

Sur ce cycle, l'ensemble des réponses actuelles est jugé « lacunaire ». Pour certains élèves. Il semble nécessaire de proposer des regroupements avec des fréquences fortes et des durées « substantielles ».

graves que l'on retrouve au Cycle III et qui ont donné lieu à la rédaction de PPAP, il est prévu d'établir des regroupements d'adaptation Cycle III pour consolider les apprentissages fondamentaux.

Sur ce cycle, l'ensemble des réponses actuelles est jugé « lacunaire ». Pour certains élèves. Il semble nécessaire de proposer des regroupements avec des fréquences fortes et des durées « substantielles ». Pour des cas exceptionnels, la classe d'adaptation n'est pas à exclure.

Il est rappelé que le dialogue avec les parents et les enfants est une priorité. La confiance des parents dans l'action de l'école est considérée comme un élément facilitant le processus d'aide.

2/ Organisation générale

Ces nouveaux textes prévoient une organisation générale dans le cadre d'un grand réseau de circonscription avec des secteurs d'intervention précis, un dispositif de ressources permettant d'aider l'ensemble des collègues. Ce travail de grand réseau passera par une explicitation des fonctions de chacun et des priorités afin de faciliter l'évaluation globale du dispositif.

Une place particulière sera faite au directeur d'école. Il est préconisé qu'un membre du réseau soit le référent pour une école. Des temps de concertation et de synthèse seront dégagés pour les Maîtres E de regroupement d'adaptation (rien n'est prévu pour les Maîtres E en structures fermées).

En ce qui concerne le travail en CLIS, il est prévu une disparition progressive des options E pour l'affirmation de l'option D.

Le grand réseau de circonscription attachera une importance particulière aux difficultés graves d'apprentissage au Cycle III et aux difficultés qui perdurent (disparition des classes de perf.).

Il sera nécessaire de travailler sur une clarification du signalement, sur la notion du travail du Maître E, sur l'explicitation du « qui fait quoi » par l'auto-définition et de savoir mettre en place des stratégies très variées et adaptées au terrain pour utiliser les signalements écrits.

Le soutien à mettre en place en classe relèvera de la responsabilité du Maître « ordinaire » avec l'aide du Maître E qui pourra proposer des pistes de travail.

B - Exemple d'un grand réseau de circonscription

Cette expérimentation d'un grand réseau de circonscription incluant cinq réseaux a été mise en place dans la région parisienne en 1997. Ce grand réseau recouvrait des zones d'intervention en REP, hors REP et en zone rurale. Les membres de ces réseaux souhaitaient harmoniser leur position et leurs discours sur l'ensemble du secteur. L'IEN de circons-

cription fut à l'origine de ce grand réseau. Il souhaitait une harmonisation de travail entre la campagne et la ville, une meilleure gestion des places limitées en classes spécialisées, et des temps de concertation sur des thèmes particuliers spécifiques à l'AIS... en 1997, il y eut un premier temps de discussion informel autour de « que faire pour harmoniser ? » impulsé par le secrétaire CCPE.

Une charte de fonctionnement du réseau d'aide fut rédigée. Elle faisait référence, en préambule, au texte de 1990 et fut distribuée à toutes les écoles de la circonscription. Elle présentait les principes de fonctionnement suivants:

- ⇒ des temps de concertation et un référent par école,
- ⇒ la définition des aides qui se fait avec l'équipe éducative de l'école à partir de l'analyse des difficultés,
- ⇒ une réflexion sur les prises en charge prioritaires (peut être pas uniquement au Cycle II),
- ⇒ la rédaction de projets individualisés et de groupe,
- ⇒ une évaluation continue, interne et externe.

Cette charte distribuée à tous les enseignants, fut discutée et analysée en réunions d'équipes, en réunions de directeurs. Des avis furent envoyés à l'IEN qui en fit le retour aux membres des réseaux.

Le texte de la charte fut enrichi par la définition des aides dans l'école:

- ⇒ sans le réseau
- ⇒ aide extérieure
- ⇒ intégration du handicap à l'école

Le rôle de l'Inspecteur et du Directeur furent mieux explicités. Le directeur d'école est le garant du fonctionnement du réseau, il veille à ce que la famille soit informée de la prise en charge de l'élève, il organise les équipes éducatives, il aide le réseau à résoudre les problèmes matériels, il permet au réseau d'expliquer son fonctionnement au Conseil d'École.

Le rôle de l'enseignant « ordinaire » dans le processus d'aide fut lui aussi mieux explicité: il est coresponsable et participe à la première phase d'élaboration du projet d'aide. En annexe de cette charte, étaient proposées des fiches de signalement au réseau intitulées « demande initiale d'aide spécialisée » contenant les différentes rubriques:

- ⇒ historique,
- ⇒ difficultés,
- ⇒ famille,
- ⇒ compétences transversales,
- ⇒ domaines de réussite,
- ⇒ solutions actuellement apportées,
- ⇒ qu'attendez-vous comme aide?

Compte-rendu Chantal FRAUDEAU Laurence ROUGIER

**Les outils de fonctionnement
d'un « grand réseau de circonscription ».**
Jean Luc GUYOT - C.N.E.F.E.I.

Je vais vous présenter les outils de fonctionnement qu'un « grand réseau de circonscription » de la banlieue nord de Paris a développés à partir de l'année 1998.

Le terme le plus adapté pour définir la démarche qui a abouti à ces outils de travail est:

Harmonisation.

A partir du constat de quelques enseignants spécialisés, de la secrétaire de CCPE et de l'impulsion d'une nouvelle Inspectrice de circonscription, une réflexion sur l'harmonisation des fonctionnements et des pratiques est apparue nécessaire.

Une première digression pour expliquer la situation qui a mené à cette situation.

Les problèmes liés au fonctionnement de la CCPE:

- ⇒ passage de Perf en Clis 1 ou «E»,
- ⇒ accueil limité en classe d'adaptation (1 pour l'ensemble de la circonscription),
- ⇒ disparité entre la partie ZEP et « hors Zep » de la Circonscription,

Les problèmes liés aux relations École/réseau:

- ⇒ des remarques « comparatives » des Équipes d'École entre le fonctionnement de leur propre réseau et ce qu'elles croyaient savoir d'autres fonctionnements,
- ⇒ en Équipe Éducative, l'expression d'une ignorance des fonctionnements des réseaux.

Une deuxième digression pour préciser le terme de grand réseau.

La Circonscription était constituée à l'Époque d'une partie ZEP de 11 groupes scolaires, avec 1400 élèves de maternelle et 2400 élèves de primaire, et une partie « hors ZEP » d'environ 1000 élèves.

Sur cette Circonscription, il y avait 5 groupes de réseaux qui fonctionnaient sur 5 secteurs géographiques (4 ZEP, 1 Hors ZEP). A ceci il faut ajouter 3

CLIS «E» et une Clis 1 depuis sept. 2000.

Sur ces réseaux, il y avait 4 psy., 10 E (2 faisant fonctions, dont 1 sur poste G transformé E), 1 G.

Depuis 1987 des réunions des personnels de réseaux Étaient en place.

Depuis 1988 un groupe de réflexion « Réseaux » était en place sur le même fonctionnement que d'autres groupes de réflexion de la Circ. comme méthodologie, citoyenneté, écrits scientifiques, etc.

La première partie du travail d'harmonisation a impliqué tous ces postes et fonctions sur:

- ⇒ charte de fonctionnement,
- ⇒ outils de fonctionnement. (même les psy.)

La charte de fonctionnement a été écrite une première fois après un retour Groupe Réseau/Équipes d'école.

Un deuxième moment de réflexion avec un groupe réseau élargi aux représentants des équipes école (3 réguliers) a modifié la première Charte pour y inclure le rôle du Maître de la classe (!!!?).

Les outils de fonctionnement ont été élaborés par le groupe réseau et, comme cela été prévu au départ, ils ont fait l'objet de remaniements au cours des 3 années de fonctionnement.

Les outils de bilan ont été élaborés dans un deuxième temps à partir de 2000.

PRESENTATION DES DOCUMENTS

La Charte de fonctionnement du R.A.S.E.D.

- ⇒ sommaire (et commentaire du contenu de la Charte),
- ⇒ les outils:
 - * la demande initiale maternelle, élémentaire,
 - * la fiche d'intervention du réseau (fiche de non-intervention),
- ⇒ le projet d'aide.

Les bilans

- ⇒ le bilan des aides par réseaux, par poste (élément d'évaluation qualitatif)
- ⇒ les tableaux d'« évaluation » ou tableaux de bilan (4 au total donnant un aperçu par secteur et par école-élément évaluation quantitatif).

LE CONSTAT SUR LE TRAVAIL DU GROUPE RESEAU

Bon outil d'harmonisation

- ⇒ des pratiques (outils spécifiques de signalement, d'indication ou projet individualisé...),
- ⇒ des fonctionnements
 - * des réseaux (les choix, l'obligation de discrétion, les modalités d'observation, les bilans de fonctionnement),
 - * des équipes éducatives,
 - * des modalités de préparation des réunions de CCPE.

Bon outil de régulation

- ⇒ redéfinition des secteurs,
- ⇒ clarification des suivis (auparavant les bilans ne tenaient pas compte des multi-prises en charge Psy, E, G),
- ⇒ identification des pratiques (suivis courts, longs),
- ⇒ Évaluations quantitatives et qualitatives (le dernier point reste à affiner).

Outil de prévision

- ⇒ pas assez de recul (un an pour les tableaux de bilan harmonisés) mais...
- ⇒ ...bonne vision de l'état de la difficulté scolaire sur un secteur.

Prolongement(s)

Utilisation des tableaux pour la réécriture des projets d'école:

- ⇒ outil d'objectivation des difficultés et du fonctionnement,
- ⇒ définition d'une politique de réseau qui associe tous les personnels (grand réseau et école),
- ⇒ positionnement de l'équipe sur la prise en compte de la difficulté dans école par tous les enseignants (PPAP, prévention, liaison C3/6^e).

Jean Luc GUYOT

..... Sur la Toile

Quelques adresses de sites concernant plus particulièrement les mathématiques.

<http://bombi.net/subito/>
<http://noe-education.com/>
<http://www.mathadore.com/mathadore/vol1num52.html>
<http://pollux.flsh.usherb.ca/amusegueule/aG155/aG155.html>
<http://www.calixo.net/pernoux/entree.htm>
 (répertoire de sites Enseignement)
 Une page web qui s'adresse plus au citoyen qu'au pédagogue et que je vous conseille :
http://www.luccaco.com/terra/terra_fran.htm

Motion de la FNAME sur la Dyslexie

"Dys-accord" sur la dyslexie

ou dix apports sur le sujet

1. La FNAME s'intéresse et prend une part active à toutes les **recherches, dialogues, coopérations, partenariats** sur les sujets qui la concernent, à savoir la difficulté scolaire et la compréhension des processus d'apprentissage. Elle est donc ouverte à toutes les propositions d'explication de l'échec scolaire. Pour autant, elle ne saurait souscrire à toutes prises de position sur le simple fait qu'elles sont celles du moment, ni sans procéder au préalable à des études approfondies tant sur le plan théorique qu'expérimental.
2. Les professionnels des réseaux d'aides que sont les maîtres E, sont des pédagogues, **spécialisés dans les dysfonctionnements des apprentissages**. Ils doivent justifier de plusieurs années d'enseignement avant de suivre une formation qualifiante, théorique et pratique, sur 2 ans, portant entre autres sur ces difficultés d'acquisition du langage oral et écrit.
3. Ils ont notamment pour **mission** d'estimer le degré de difficulté vécue par l'enfant, de la resituer dans la dynamique de son développement, et de mettre en place des procédures de prévention et de remédiation adaptées aux différents problèmes rencontrés.
4. Ils disposent, pour ce faire, de **tests et outils d'évaluation**, fiables et validés. Nombre d'entre eux concernent spécifiquement les domaines de la langue orale et écrite.

5. Ils bénéficient d'un atout supplémentaire du fait de leur fonctionnement au sein d'une **équipe pluridisciplinaire**, composée d'autres enseignants spécialisés (rééducateurs et psychologues). Ces regards croisés entraînent une plus grande ouverture, une explicitation des observations, hypothèses et évaluations, et une appréhension plus complète de l'individu en situation d'apprentissage.

6. Les personnels de ces réseaux d'aides spécialisées de l'Education Nationale, ont accumulé une **expérience** du terrain. Ils ont confronté leurs observations aux théories et aux approches d'autres professionnels de l'enfance, au travers de colloques, publications, groupes de travail. Leurs associations professionnelles (FNAME, FNAREN et AFPS) sont en contact étroit et se rejoignent sur l'essentiel de l'analyse des différents aspects de la difficulté scolaire.

7. Ainsi, ils savent que les difficultés de **langage et de lecture** ne sauraient se résoudre à des apprentissages techniques que l'école n'aurait pas su transmettre. Jérôme Bruner a montré que le langage se structurait grâce aux relations. On ne peut non plus méconnaître les dimensions sociale et fonctionnelle de la lecture. Les trop grandes simplifications ne donnent que l'illusion de résoudre les problèmes.

8. A ce jour, ce que l'on appelle "**Dyslexie**" ne veut **objectivement rien dire d'autre que: "Dysfonctionnement en lecture"**. Aucune preuve de l'existence d'un agent déclencheur, ou de l'efficacité d'une rééducation particulière n'a été trouvée. Il n'en demeure pas moins vrai que de (trop) nombreux élèves manifestent de graves dysfonctionnements en lecture.

9. Le préfixe "dys" et la terminologie médicale employée (trouble, dépistage, soin,...) évoquent une maladie. Cela peut porter préjudice aux enfants désignés, et déresponsabiliser enseignants et parents. La FNAME attire l'attention des autorités concernées et du grand public sur la **menace de médicalisation** de l'échec scolaire.

10. Pour faire face à ce défi d'aider tous les enfants à maîtriser les savoirs fondamentaux, l'Etat serait mieux inspiré, de donner aux écoles et à ses personnels spécialisés (rééducateurs, psychologues et maîtres E) tous les **moyens de se former et de fonctionner** correctement.

Le 6 mars 2002, Le CA National

.....Vu sur le WEB

EXTRAIT D'UNE ANIMATION EN CIRCONSCRIPTION PAR LE RASED D'ALBERT (80)

Un enfant à l'école s'appelle un élève. Il prend ce nom en franchissant la grille le matin de sa première rentrée. Ainsi dès cette porte franchie, il est censé abandonner sa situation d'enfant pour prendre le costume de l'élève et s'inscrire dans des apprentissages définis dans des instructions officielles. Les enfants signalés au RASED sont tous en difficulté d'habiter l'école, c'est-à-dire que le costume de l'élève est parfois bien lourd à accepter, à enfiler, à porter. Les difficultés repérées à l'école maternelle nous donnent

à voir des enfants qui se promènent à peine dans la langue, qui vivent l'autre comme un danger, qui ne supportent pas les règles (ou les supportent trop), qui ne construisent aucun repère, présentent des difficultés d'attention et de concentration.....

Je dis «habiter» l'école parce qu'elle va être pour lui un lieu où, avec son corps, il sera possible de construire, de se nourrir, de se reposer bref un lieu où l'enfant peut prendre, apprendre et s'inscrire dans un projet d'apprentissage. Mais s'inscrire dans toutes ces situations demande à l'enfant

non seulement un va et vient permanent entre sa personne et le monde mais l'oblige à ajuster sa personne au réel qui l'entoure. Donc ,habiter l'école, c'est pour la personne de l'enfant le travail extraordinaire entre Imaginaire et Réel, entre Magie (ce qui est attaché aux rêves) et Loi .

Je dis se promener dans la langue , car elle est ce va et vient, cette articulation nécessaire et symbolique pour mieux se représenter le monde, de le penser, et de continuer de le créer.

Comment le travail mené en rééducation permet-il ce va et vient?

L'inscription de l'enfant dans l'espace rééducatif est une inscription symbolique puisqu'elle se situe dans l'espace parlé précédemment entre le réel et l'imaginaire, dans un espace où la Demande est signifiante pour tous (parents, enfant, enseignant, rééducateur).

Selon les locaux mis à disposition, la place, les supports proposés aux enfants varient. Il s'agit essentiellement de jeux symboliques en motricité, d'utilisation de marionnettes ou de plays-mobils, de rencontre musicale ou plastique. Quand les enfants viennent travailler, ils savent qu'ils auront un lieu et un moment et qu'ils pourront jouer toutes les histoires qu'ils veulent puisqu'ils vont faire semblant. A partir de ces bribes d'histoires et étrangeté de leurs incohérences et de leurs discontinuités, l'enfant va jouer et s'inventer un espace structurant où les situations les plus terribles peuvent être mises en scène. L'alternance entre le plaisir de jouer et la frustration d'arrêter parce que « c'est l'heure » conduit l'enfant à penser le monde comme interne (c'est le faire semblant du jeu) et comme externe (l'arrêt et le retour en classe). Ces écarts autorisent l'enfant à grandir et à poser son histoire du côté de sa personne. Le rééducateur, quant à lui aura pour tâche d'inscrire ces histoires dans la langue. Cette inscription passe à travers les mots, mots de l'enfant non déformés pour d'obscures raisons grammaticales, ou mots utilisés par le rééducateur. Elle permettra ainsi à l'enfant d'avoir à lui un «savoir» qui est encore une fois un espace, un lien symbolique.