

Etats d'AME

RÉSUMÉS
COMPTES-RENDUS
SYNTHÈSES
COMMUNICATION
NOTES DE LECTURE
OUTILS

20/06/2002

5^{ème} année, N°16

Tous à vos ordinateurs pour consulter le site de l'AME....
 Pour le faire vivre :
Apportez vos remarques et suggestions ...

Bonnes Vacances ... et Bonne Rentrée

L'AME S'ENGAGE ! ENGAGEZ-VOUS !

Avec la fin de l'année, arrive l'heure des bilans. C'est sans doute le bon moment pour revenir sur les orientations qu'a prises notre association ces derniers mois.

Outre les actions que nous menons depuis plusieurs années (édition de bulletins « États d'âme », organisation des journées « conférences », seuls ou en association avec nos partenaires psychologues et rééducateurs), nous avons décidé de nous engager plus en avant dans plusieurs directions :

- 1 . Notre site Internet, qui prend de l'ampleur, qui s'étoffe, qui nous donne de nouveaux moyens pour nous faire connaître et communiquer ;
- 2 . La situation locale de l'AIS et des RASED, en particulier. Outre nos demandes en terme de formation spécifique, nous réfléchissons depuis plusieurs mois, avec nos partenaires ré-éducateurs et psychologues, à ce qui pourrait être amélioré dans la politique départementale (la mise en œuvre des circulaires, notamment sur les troubles spécifiques du langage, au sein du groupe Handiscol, la question des partenariats, la question des frais de déplacement, et celle de l'harmonisation des pratiques). Pour tout cela, nous travaillons à une nouvelle rencontre de rentrée avec l'Inspecteur d'Académie ;
- 3 . La situation nationale, avec la FNAME, qui prépare une entrevue avec un responsable du ministère, afin d'évoquer les questions citées plus haut, notamment celle des déplacements. Notons ici que notre participation financière à la FNAME pèse lourd sur notre budget, mais c'est sans doute le prix à payer pour que les maîtres E puissent enfin être reconnus comme des partenaires à part entière ;
- 4 . La réflexion continue sur l'aide aux élèves en difficulté, en participant activement aux travaux de M. GUILLARMÉ, chercheur, qui a demandé à s'entourer de maîtres E pour un travail dont l'objectif est de construire et tester de nouveaux outils facilitant la communication entre le maître de la classe et le maître spécialisé. Notre association s'est portée volontaire pour les prochaines années. Les expérimentations commenceront en 2002/2003 ;
- 5 . Au niveau local, la poursuite de nos groupes de réflexions Nord et Sud.

Ces groupes, comme toutes les actions citées dans cet article, ne peuvent atteindre leur pleine efficacité qu'avec la participation du plus grand nombre d'entre nous.

Une association ne peut, ne doit, pas vivre sans la participation de chacun.

C'est pourquoi il est important de cotiser, mais pas suffisant.

Pour que l'AME s'engage encore davantage dans le débat d'idées, tant au niveau départemental que national, il est nécessaire que les adhérents s'engagent, en participant aux différents temps forts de la vie de l'association, et au comité d'administration. Ce qui permettrait un « roulement » bienfaiteur et nécessaire.

Je sais qu'il n'est pas toujours facile de trouver du temps, mais je sais aussi à quel point la bonne marche d'une association est fragile. Or, on ne peut se passer de la réflexion. Personne ne l'organisera à notre place. Au contraire, le statut quo est souvent plus confortable pour beaucoup.

Permettre les échanges, expliquer nos actions, affirmer nos spécificités, nos difficultés professionnelles, nos besoins, c'est la vocation de l'AME.

Le secrétaire, José Remondière

SOMMAIRE

Grille de lecture de logiciels - Le groupe Nord ...	2
Transfert des apprentissages - J Tardiff	2 - 5
Génèse de l'orthographe - Conférence de JP Jaffré	6
Le 10 Gagnant - Valérie Blin	7
Conférence de Mesnager	8 - 9
Projet de recherche avec JJ Guillarmé	9

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

Groupe Nord Association des maîtres E des Deux-Sèvres

Compte-Rendu de la réunion du 26 mars 2002, à l'école primaire d'Airvault.

Nous étions quatre dans la classe de Nicolas JADAUD: lui-même, Fabienne GILLIARD, A. GAUFRETEAU, et JP. CHEVALIER; G. GUERIN, n'avait pas pu venir et s'était excusés.

Nous avons essayé de bâtir une grille de lecture de logiciels.

Les critères que nous avons retenus sont les suivants:

⇒ ce logiciel permet-il de travailler les compétences du point de vue de :

1. La représentation mentale ;
2. L'écoute, la concentration ;
3. La déduction, l'induction la mise en relations logiques, les stratégies ;
4. Le codage/décodage ;
5. La structuration de l'espace, l'organisation spatiale ;
6. La compréhension orale du mot ; (niveau lexical)
7. La compréhension écrite du mot ;
8. La compréhension orale de la phrase; (niveau morpho-syntaxique)
9. La compréhension écrite de la phrase ;
10. La compréhension orale du récit ; (schémas narratif)
11. La compréhension écrite du récit ;
12. La souplesse mentale ;
13. La prise d'indices de détail ;
14. La discrimination visuelle ;
15. La discrimination auditive ;

⇒ Ce logiciel est-il:

1. Attractif ?
2. Paramétrable ?
3. Affiche-t-il le score total ?

Pour passer du principe à la réalité, nous avons ensuite essayé de décortiquer le logiciel 1000 Mots.

Du point de vue de la discrimination auditive, la segmentation orale de ce logiciel est très discutable; il comporte une certaine ambiguïté dans le rapport entre oral et écrit.

Par contre, il permet un certain travail lexical, ainsi que l'association de mots et d'images, pour les activités de Mémoire.

Ce logiciel permet de travailler les compétences de discrimination visuelle, de codage et décodage, ainsi que le lexique, dans les activités "Retrouve un mot parmi un quadrillage de lettres. L'activité "Retrouve le mot qui correspond" permet l'association de mots et d'images ainsi que le travail sur la phonie/graphie, le lexique, la compréhension et le codage/décodage; il présente un caractère autocorrectif instantané sur tous les exercices,

L'activité "Enlève la syllabe de trop dans le mot" permet de travailler sur le codage/décodage, ainsi que le jeu du pendu. L'activité "recomposer des mots à partir de syllabes en désordre" est intéressante du point de vue de la segmentation de l'écrit.

Au programme de la *prochaine rencontre, le jeudi 27 juin à 17H30 à Airvault*, nous projetons de continuer l'utilisation de cette grille, sinon même de l'affiner, à partir d'autres logiciels que nous apporterons.

Jean-Pierre Chevalier

Le transfert des apprentissages

De Jacques Tardiff, Éditions Logiques, 1999

Le transfert des apprentissages constitue un mécanisme de premier plan pour l'être humain. Les connaissances et compétences qu'il acquiert dans une situation donnée lui permettent d'en affronter de nouvelles. Le processus d'apprentissage servira à développer la transférabilité des connaissances et des compétences et ne se limitera pas à une accumulation de celles-ci. Jacques Tardiff présente un modèle de la dynamique du transfert des apprentissages. Il analyse les éléments qui composent ce processus et précise les stratégies que peuvent déployer les individus pour le rendre efficace. Il suggère également des interventions pédagogiques qui axent l'enseignement sur le transfert des apprentissages.

CH 1 Neuf conceptions erronées au sujet du transfert des Apprentissages

1 . Le nombre d'éléments communs : un facteur déterminant du transfert:

pour qu'il y ait transfert, il faudrait qu'il y ait au moins un élément commun entre la tâche source et la tâche cible. Ce ne sont pas tant les caractéristiques objectives des tâches que la manière subjective dont les élèves les vivent qui en garantissent la possibilité de transfert.

2. Les compétences transversales : la pierre philosophale du transfert

la transférabilité totale est un fantasme; l'esprit ne peut se construire hors d'un contenu; les enseignants ne peuvent faire l'économie de la prise en compte avec les élèves d'un contenu particulier.

3. Le transfert : essentiellement un phénomène de généralisation

le transfert ne repose pas essentiellement sur la généralisation de ce qui a été appris; l'expert n'est pas celui qui sait généraliser une structure, mais celui qui dispose d'un grand nombre de procédures spécifiques. Le transfert exige que de nombreuses situations de particularisation se soient produites avant la généralisation.

4. L'intelligence : la ressource cruciale

L'intelligence n'est pas la ressource cognitive ou variable cruciale qui assure le transfert; les connaissances antérieures de l'individu, ses connaissances spécifiques et le degré de maîtrise de ces connaissances constituent des facteurs déterminants.

5. Le transfert : un raisonnement analogique

Plus que de s'attacher à la correspondance entre tâche source et tâche cible, il est important de s'attarder aux conditions et aux contextes qui ont marqué les apprentissages liés à la source.

6. Un transfert : déclaratif / procédural / conditionnel

Le passage d'une catégorie de connaissances à une autre (du procédural au déclaratif (par exemple) ne constitue pas un transfert des connaissances et compétences., mais une traduction cognitive, une nouvelle représentation dans leur mémoire.

7. Les connaissances d'abord, les compétences ensuite

Les connaissances construites de façon insulaire, en dehors des

compétences, ne sont pas transférables dans ces dernières. Idéalement, tous les apprentissages devraient être réalisés dans un cadre de compétences.

8. Le métier d'élève: une invitation au transfert

Le métier d'élève ne contient pas d'incitations à la transférabilité des apprentissages réalisés à l'école. Les élèves concluent rapidement que l'école est une institution dans laquelle les compétences et connaissances privilégiées ont une portée fort restreinte. Il est nécessaire d'apporter des changements importants aux pratiques pédagogiques et évaluatives, pour que le métier d'élève ouvre sur le transfert des apprentissages, après avoir établi de multiples connexions avec l'extérieur.

9. L'école: un milieu incitatif pour le transfert des apprentissages

La division des tâches enseignantes et le peu d'interactions entre enseignants sont très défavorables à la mise en place d'un environnement pédagogique soutenant le transfert des apprentissages. L'organisation présente du travail à l'école favorise plus l'empilement de connaissances que la création de liens. Les connaissances sont des outils au service de l'action réfléchie, et non des données et faits à prendre en compte d'une manière décontextualisée.

Cf le tableau des conceptions vraisemblables et erronées page 5.

CH 2 Les fondements de la dynamique du transfert des apprentissages

Le transfert des apprentissages existe réellement ; il fait référence à une stratégie cognitive et économique efficace dans la résolution de divers problèmes et la réalisation de diverses tâches.

Le transfert des apprentissages: sa nature et ses frontières sémantiques

Il s'agit d'un mécanisme cognitif qui consiste à utiliser dans une tâche cible une connaissance construite ou une compétence développée dans une tâche source ; il s'agit donc pour la personne de recontextualiser un apprentissage réalisé dans un contexte particulier. Toute situation de réutilisation d'un apprentissage ne correspond pas à un transfert. Toute situation de transfert correspond nécessairement à un nouvel apprentissage.

Les relations entre le transfert et l'apprentissage

Le transfert est distinct de l'apprentissage parce qu'il exige un raisonnement analogique entre deux structures. Il forme un processus d'apprentissage puisqu'il débouche généralement sur une modification de la mémoire à long terme. C'est un mécanisme particulier qui s'inscrit dans la dynamique de l'apprentissage même.

Quelques fondements à partir de modèles théoriques

Sept processus composent la dynamique du transfert des apprentissages :

- encodage des apprentissages de la tâche source ;
- représentation de la tâche cible ;
- accessibilité aux connaissances et aux compétences en mémoire à long terme ;
- la mise en correspondance des éléments de la tâche source et de la tâche cible ;
- l'adaptation des éléments non correspondants ;

- l'évaluation de la validité de la mise en correspondance ;
- la génération de nouveaux apprentissages.

En guise de conclusion

Dans une situation de transfert d'un apprentissage, une personne recontextualise dans une tâche cible une connaissance construite ou une compétence développée dans une tâche source. Toute réutilisation de connaissances ou de compétences ne correspond pas nécessairement à un transfert d'apprentissages. Certaines de ces réutilisations ne nécessitent qu'une application pure et simple d'un apprentissage et par conséquent ne correspondent pas à des situations de transfert. Chaque situation de transfert doit susciter la réalisation de nouveaux apprentissages. Le transfert constitue un des mécanismes d'apprentissage et dans ces sens, l'apprentissage ne saurait être réduit à un transfert. D'autres mécanismes que le transfert participent à l'apprentissage chez tout être humain.

CH 3 À propos des "transfèreurs"

Quelles sont les stratégies employées par le sujet qui transfère ?

1. Quelques fondements à partir de recherches

Il importe d'intégrer les éléments suivants :

- la motivation à transférer ses apprentissages ;
- la métacognition, qui garantit l'autorégulation, dans le recours à ses connaissances et à ses compétences ;
- la contextualisation initiale de ses apprentissages ;
- la recontextualisation fréquente de ses apprentissages ;

Du point de vue des environnements pédagogiques, il convient de retenir :

- la complexité des situations d'apprentissage ;
- la nécessité d'interventions explicites de la part des enseignants ;
- l'intégration des buts axés sur le transfert dans les situations mêmes d'apprentissage.

2. Quelques fondements à partir d'écrits conceptuels

Il importe d'intégrer les éléments suivants :

- L'attribution de sens aux tâches source et aux tâches cibles ;
- Instauration d'un rapport pragmatique au savoir ;
- Organisation des connaissances et des compétences en mémoire ;
- Détermination des relations de similarité entre les tâches ;
- Détermination des relations de différences entre les tâches ;

Du point de vue des environnements pédagogiques, il convient de retenir :

- l'intégration du projet personnel des élèves, tant dans les tâches sources que les tâches cibles ;
- l'introduction d'un rapport pragmatique aux savoirs chez les élèves ;
- l'établissement d'un très haut degré de cohérence entre les pratiques pédagogiques et les pratiques évaluatives ;
- le soutien nécessaire à l'organisation des connaissances et des compétences en mémoire.

3. Des contraintes générales pour le modèle

- Rapport pragmatique aux savoirs et aux informations
- Motivation à transférer (cause et conséquence);
- Autorégulation des apprentissages.

4. Le modèle de la dynamique du transfert des apprentissages

Cf le tableau synthétique des processus/stratégies/interventions pédagogiques

CH 4 Des changements nécessaires dans l'organisation scolaire

1. Première catégorie de difficultés: des barrières curriculaires

La division disciplinaire nuit à la transférabilité des connaissances construites et des compétences développées. Le développement des didactiques accentue ce phénomène de cloisonnement.

2. Deuxième catégorie de difficultés: des barrières liées à l'organisation du travail

L'organisation du travail dans les institutions scolaires favorise la séquentialité des actions vers une progression, comme voie unique. Le travail scolaire est divisé comme une tâche d'ouvrier spécialisée, à la chaîne, de façon morcelée, au sens difficile à comprendre. Le temps scolaire est d'autre part fractionné, sur la base des disciplines, dans la logique de disciplinarisation et de didactisation des savoirs.

3. Une solution: vers une organisation scolaire différente et "responsabilisante"

3.1 Des changements curriculaires

Chaque discipline ne serait plus enseignée pour elle-même, mais pour sa participation à un projet global.

3.2 Des changements liés à l'organisation du travail

Notion de cycle d'apprentissage. Individualisation des parcours, pris en charge collégalement par un groupe d'enseignants.

4 La cartographie des connaissances et des compétences pour augmenter la transférabilité des apprentissages

Démarche assurant l'établissement d'une forte continuité dans les apprentissages que les élèves sont invités à réaliser.

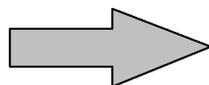
CH 5 Des changements nécessaires pour les enseignants

1. Au sujet des environnements pédagogiques

Un apprentissage scolaire n'est viable qu'à la condition de contribuer à ce que les élèves comprennent mieux les phénomènes de la vraie vie, et qu'ils agissent judicieusement sur les questions et problématiques que ces derniers soulèvent. Pour que des apprentissages soient transférables, il est indispensable qu'ils soient finalisés.

2. Des interventions pédagogiques en lien avec les stratégies cognitives afférentes aux sept processus

Cf tableau page 5



Validité des conceptions du transfert :

Conceptions erronées :

1. Les caractéristiques objectives entre une tâche source et une tâche cible déterminent les probabilités de transfert entre ces deux tâches.
2. Des compétences transversales, développées en dehors de tout contenu spécifique, sont transférables dans des situations particulières.
3. Le transfert repose essentiellement sur la généralisation des apprentissages.
4. L'intelligence constitue la ressource cognitive qui assure le transfert des apprentissages.
5. Le raisonnement analogique et le transfert constituent un seul et même phénomène.
6. Pour un même contenu, le passage d'une catégorie de connaissances (déclaratives, procédurales, conditionnelles) à une autre correspond à un transfert.
7. Les connaissances construites sans référence explicite à des compétences sont transférables dans ces compétences.
8. Le métier d'élève contient des incitations à la transférabilité des apprentissages réalisés à l'école.
9. L'intégration dans une compétence d'une connaissance construite sans y faire explicitement référence correspond à un nouvel apprentissage.
- 10) L'organisation du travail à l'école incite les enseignants à créer le maximum de situations signifiantes en vue d'influer sur le transfert.

Conceptions vraisemblables :

1. Les caractéristiques que les élèves reconnaissent, subjectivement, à une tâche source et à une tâche cible déterminent les probabilités de transfert entre ces deux tâches.
2. Des situations particulières donnent progressivement naissance, grâce à des interventions pédagogiques appropriées, à des compétences transversales susceptibles d'être transférées dans d'autres situations particulières.
3. Le transfert repose sur un processus de particularisation des apprentissages d'abord et, par la suite, sur un processus de généralisation.
4. Le degré de maîtrise de connaissances spécifiques ou de connaissances relatives au contenu constitue un facteur crucial dans le transfert des apprentissages.
5. Le raisonnement analogique correspond à une étape de la dynamique du transfert des apprentissages.
6. Pour un même contenu, le passage d'une catégorie de connaissances à une autre constitue essentiellement une traduction cognitive ou la création d'une nouvelle représentation en mémoire.

Jean-pierre Chevalier



contraintes		
Report pragmatique aux savoirs et aux informations	Motivation à transférer	Autorégulation des stratégies
Processus	Stratégies	Interventions pédagogiques
1. Encodage des apprentissages de la tâche source	<ul style="list-style-type: none"> • Contextualisation des apprentissages • Organisation des apprentissages • Indexation conditionnelles des apprentissages 	<ul style="list-style-type: none"> • Viabilité des apprentissages • Organisation des apprentissages
2. Représentation de la tâche cible	<ul style="list-style-type: none"> • Détermination des buts • Détermination des contraintes • Distinction des données structurelles et des données superficielles • Création d'un modèle mental 	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse de la tâche • Construction graduelle d'un modèle mental provisoire
3. Accessibilité aux connaissances et aux compétences en mémoire à long termes	<ul style="list-style-type: none"> • Activation de connaissances et de compétences antérieures • Insertion des connaissances et des compétences en mémoire de travail 	<ul style="list-style-type: none"> • Exploration polyvalente des connaissances et des compétences antérieures • Conscience des connaissances et des compétences disponibles
4. Mise en correspondance des éléments de la tâche cible et de la tâche source	<ul style="list-style-type: none"> • Sélection des connaissances et des compétences • Établissement des relations de similarité • Établissement des relations de différence 	<ul style="list-style-type: none"> • Réduction des choix possibles • Catégorisation des relations
5. Adaptation des éléments non correspondants	<ul style="list-style-type: none"> • Conciliation des différences • Création de nouveaux liens par inférence 	<ul style="list-style-type: none"> • Réduction des différences
6. Évaluation de la validité de la mise en correspondance	<ul style="list-style-type: none"> • Détermination des écarts entre la tâche cible et la tâche source • Détermination de la probabilité de réussite 	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluation de l'ampleur des ressemblances et des différences
7. Génération de nouveaux apprentissages	<ul style="list-style-type: none"> • Extraction de nouvelles connaissances et de nouvelles compétences • Organisation de nouvelles connaissances et de nouvelles compétences • Indexation conditionnelle des nouveaux apprentissages 	<ul style="list-style-type: none"> • Établissement des liens avec des connaissances et des compétences antérieures • Viabilité des apprentissages • Organisation des apprentissages

La genèse de l'orthographe

Conférence de **Monsieur Jean-Pierre JAFFRE**
 Chercheur au CNRS

IUFM de Poitou-Charentes, à Niort, le 17 avril 2002.

Quelles sont les constantes et les différences que l'on peut retrouver entre systèmes d'écriture?

Jusqu'à 1950, les typologies des systèmes d'écritures classaient trois systèmes:

- Logo-syllabiques (comme le sumérien, l'égyptien, le chinois);
- Syllabiques (comme le phénicien, l'hébreu, l'arabe, le japonais);
- Alphabétiques (comme le grec, le latin, l'anglais, le français);

Selon ce schéma, on pouvait aussi relire l'ordre d'apparition de ces écritures au cours de l'histoire de l'humanité; plus l'écriture est d'apparition récente, plus elle est censée être évoluée.

Depuis cette période, un nouveau modèle est apparu, qui fait apparaître une certaine mixité dans les systèmes d'écriture, qui privilégient l'un ou l'autre de ces deux principes:

- Principe sémiographique, avec la dimension morpho-syntaxique de la langue, la décomposition en morphèmes et mots; selon ce principe, ce qui s'écrit est ce qui se dit, ce qui se signifie. L'écriture est la représentation d'un sens.
- Principe phonographique, avec la dimension sonore de la langue, décomposée en phonèmes et syllabes. Selon ce principe, ce qui s'écrit est ce que l'on entend.

Plutôt qu'un système plus achevé que d'autres, l'écriture alphabétique serait alors un hasard culturel. Le principe logographique est très vite limité dans une langue dont le contexte culturel n'est pas limité. Un autre principe que le principe sémiographique est donc rapidement nécessaire pour écrire les mots; le principe phonographique est donc important pour qu'une langue ne se fige pas à un contexte culturel et puisse se développer. Une stricte représentation iconique des concepts est très rapidement difficile à généraliser; même dans le chinois, il y a de la phonographie avec la sémiographie.

Dans la langue française, les principales difficultés se trouvent autour des accords de la grammaire et de l'homophonie. La polyvalence graphique qui fait correspondre plusieurs graphèmes à un même phonème accentue la difficulté du français par rapport à d'autres langues telles que l'allemand. Pour de telles langues, les principes phonographiques et sémiographiques sont presque transposables, ce qui règle la difficulté de la polyvalence graphique.

Pour des langues à phonographie mineure, telles que le français, le chinois, d'autres plans doivent être ajoutés au plan phonographique pour parvenir au plan sémiographique. Pour accéder à une orthographe normée, un équilibre doit être trouvé entre la maîtrise de l'efficacité phonologique et la différenciation graphique-sémiographique.

Plan sémiographique	
Plan phonographique	Autres plans

Comment favoriser chez les élèves l'accès à la norme orthographique ?

La norme n'est pas un point de départ, mais un point d'arrivée de l'écriture

La conscience phonologique est nécessaire, mais pas suffisante pour accéder à la norme.

La maîtrise de l'orthographe renvoie à quatre types de problèmes associés à quatre types de mots :

Analyse du monde		Analyse de la langue	
mots logographiques	mots homophoniques	Verbes homophonie	Catégories co-variations
Iconicité phonographie et distribution		classes de mots	solidarité entre les mots
		morphosyntaxe	

La grande difficulté du français renvoie donc à l'analyse de la langue.

L'accord du nombre n'est pas motivé par les nécessités de la communication;

L'homophonie verbale justifie difficilement la distinction graphique (par exemple entre participe passé et infinitif du premier groupe). Pour ce dernier type de difficulté, le conférencier insiste sur le rôle statistiquement démontré des opérations de transformation qui donnent du sens aux mots, ce qui permet d'en déduire la graphie.

D'un point de vue pédagogique, il conviendrait de privilégier l'attitude de regard sur les mots, par l'affichage, la tenue de répertoires.... Les aires de réception du sujet cognitif apprenant (dénoncé par le jargon) sont fortement influencées par l'environnement direct et médiatisé.

D'un autre point de vue, la médiation phonologique a également un rôle sur l'accès logographique, sur l'orthographe de répertoire: la facilité de décodage soulage la surcharge cognitive et permet la lecture du mot, le développement du regard. L'écriture est un perpétuel chantier, une activité, des références associées à de l'action; il convient donc de rendre transparent l'acte d'écriture, avec des outils de réécriture à portée de la main. La conscience est un moteur pour construire des références. Avant la norme, ce qui doit toujours être considéré comme premier est l'acte d'écrire; l'erreur ne fait pas de mal; elle permet de s'améliorer. Des activités telles que la réécriture du premier jet, en étant soulagé de la surcharge cognitive de production, peut permettre au scripteur d'accorder une attention particulière à l'orthographe et à la norme.

N.D.L.R: je ne suis pas sûr que tout cela soit très novateur; cependant, ce sont les seules notes que j'ai prises pendant ces deux heures de conférence pour lesquelles j'avais quelques intérêts personnels à chercher la substantifique moelle. Je reste donc toujours sur ma faim; la maîtrise de la mécanique orthographique consiste-t-elle uniquement à regarder, visualiser, effectuer des analogies. S'agit-il des seules activités métalinguistiques envisageables? Quelles autres procédures mettre en place ?

Jean-Pierre Chevalier

Voici un jeu mathématique que j'ai inventé et que j'utilise avec succès auprès des élèves depuis maintenant un an. J'espère qu'il vous sera utile...

Le 10 Gagnant

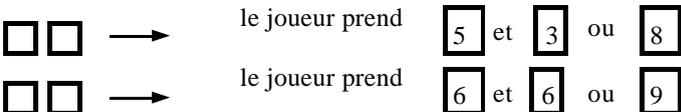
Ce jeu permet de : Manipuler les écritures additives de 10
 Décomposer, recomposer les nombres < 12
 Renforcer la construction du système décimal
 Renforcer la mémorisation des écritures additives des nombres < 12

Matériel

- 2 dés
- 1 pion par joueur
- un parcours : une zone « départ », 14 cases, une zone « arrivée ». Les 4^e, 8^e et 11^e cases sont en couleur.
- des plaquettes « dizaine »
- des cartes représentant les nombres de 1 à 9 en au moins 4 exemplaires chacun.

Déroulement

Le premier joueur lance les dés et prend une ou des cartes correspondant au nombre de points qu'il a gagné aux dés :

Exemples : 

Les joueurs jouent à tour de rôle jusqu'à ce que l'un d'eux puisse acheter une « dizaine » à la banque, ce qui lui permet d'avancer d'une case sur le parcours.

Une « dizaine » s'achète en donnant 10 points exactement à la banque.

Il y a deux cas de figure :

- le joueur peut totaliser 10 points exactement avec les nombres qu'il possède déjà.
- le joueur doit faire un échange :

Exemple : il a dans son jeu **8 5 1**

- a) Il échange le 8 contre 3+5 et donne 5+5 à la banque.
- b) Il échange le 5 contre 1+4 et donne 8+1+1 à la banque.
- c) Il échange le 5 contre 3+2 et donne 8+2 à la banque...

Les autres joueurs doivent valider l'échange en confirmant l'équivalence entre les points donnés et les points repris sous une autre écriture.

En cours de jeu, quand le dernier des joueurs arrive sur une case colorée, on fait un classement provisoire :

Chaque joueur comptabilise ses points (« dizaine » + nombres des cartes).

Puis la partie reprend jusqu'à la prochaine case de couleur.

Le gagnant est celui qui termine le premier le parcours, chacun compte alors ses points.

Valérie Blin

CONFERENCE DE M. MESNAGER

Ancien enseignant de l'IUFM de Nantes, auteur d'une évaluation parue aux éditions Nathan.

M. Mesnager évoque tout d'abord le rapport qui existe entre illettrisme et exclusion, par l'augmentation des exigences professionnelles quant à la maîtrise de la lecture-écriture, mais aussi des écrits à gérer dans la vie quotidienne et enfin des nouveaux médias avec supports écrits.

Une étude comparative avec les années 30 montre qu'aujourd'hui les élèves ont une meilleure compréhension et un niveau d'orthographe plus faible mais surtout que les exigences ont augmenté.

Rappel : avant J. Ferry, 50% d'analphabètes
1914, 15% d'analphabètes
2002, 0,0...% d'analphabètes

En revanche, 10% sont illettrés (en fait 11,5% d'hommes et 7,5% de femmes). Ces personnes ont construit des rapports avec l'écrit, mais après lecture d'un texte simple sur la vie quotidienne, elles ne peuvent en redonner les informations (définition de l'UNESCO).

L'apprentissage de la lecture est un processus continu qui doit se prolonger au collège. Il y a souvent un malentendu : les « compétences de base » ne sont pas suffisantes pour lire. Lire implique de comprendre l'implicite du texte, les références extérieures et la structure du texte. Ces compétences « avancées » supposent des processus de pensée complexes et sont tout aussi indispensables que les « compétences de base ».

Il faut donc mettre en place à l'école une pédagogie explicite de la compréhension. L'imprégnation de textes complexes ne suffit pas, il faut apprendre les « gestes » mentaux de la compréhension.

Au début du cycle III, les enfants qui ont un bagage lexical (mots écrits reconnus immédiatement) insuffisant vont stagner en compréhension, le temps d'étoffer ce bagage pour avancer dans le travail de compréhension explicite en lecture.

Rappel : pour parvenir à la mise en place d'une reconnaissance orthographique immédiate d'un mot, il faut auparavant l'avoir rencontré et déchiffré un certain nombre de fois (cf. Observatoire National de la Lecture « Apprendre à lire au cycle II »).

Qu'est-ce que comprendre quand on lit ?

C'est aboutir à une représentation mentale du texte lu. Quelles compétences sont mises en œuvre pendant la lecture ?

1^{er} stade : Pratiquement tous les mots sont lus (dans leur forme orthographique) avec quelques retours en arrière. L'empan visuel ne correspond pas forcément à des unités de sens.

2^e stade : L'esprit regroupe les mots identifiés par ensembles à deux niveaux successifs :

- a) Constitution en mémoire de travail de minis groupes de

mots en référence à la ponctuation, aux habitudes de construction des phrases, à la grammaire (cela recouvre parfois les groupes fonctionnels de la grammaire).

- b) Constitution de propositions sémantiques par réunion des minis groupes en ensembles de sens.

3^e stade : Quand le lecteur « voit » qu'on passe à autre chose dans le texte, la proposition sémantique construite en mémoire de travail passe en mémoire à long terme.

Ainsi, tout en lisant, se construit peu à peu en mémoire durable un schéma mental du texte, organisation des propositions sémantiques.

Que travailler à l'école ?

* La constitution d'un bagage lexical.

* La capacité à mettre en œuvre des compétences syntaxiques pour construire les propositions sémantiques. Il s'agit de :

- La connaissance pragmatique des structures de base des principales phrases du français (SV, SV complément, SV attribut).

- La connaissance d'un certain nombre de connecteurs (articulation des groupes).

- Le repérage de signes morpho-syntaxiques. Les accords sont des guides pour savoir qui fait quoi, la ponctuation aide à la segmentation.

* La grammaire de texte avec quatre domaines de travail :

- *Les inférences intra-textuelles* : être capable de construire une information indispensable à la compréhension du texte à partir de plusieurs autres informations dans le texte.

- *Les inférences extra-textuelles* : être capable de mettre en rapport le texte avec des connaissances extérieures. Lire demande d'avoir une connaissance du monde. Si au départ cette connaissance s'acquiert par l'observation, l'échange oral, ensuite elle se développe en lisant ! (cercle vicieux)

D'où la nécessité de pratiques culturelles abondantes.

- *Le système des anaphores* : pouvoir mettre immédiatement derrière un pronom, un synonyme la personne ou l'objet concerné est un minimum pour construire du sens en lecture.

- *L'énonciation* : pour comprendre les dialogues et les ruptures de point de vue.

- *Les temps verbaux.*

Cette pédagogie de la compréhension n'existe pratiquement pas. Aujourd'hui la pédagogie de la lecture au cycle III consiste surtout en la confrontation de l'enfant avec des textes nombreux et divers.

Démarche proposée.

* Une évaluation trois fois par an des capacités des enfants dans les quatre domaines évoqués sur un texte narratif, un texte documentaire et en recherche d'informations (lecture sélective).

* Un logiciel permet la constitution de groupes pour un enseignement différencié.

* Un perfectionnement en trois volets :

- *Les pratiques culturelles de la lecture* : lecture suivie en classe, lecture personnelle de l'enfant, rencontres, visites.

- *L'entraînement méthodique* : exercices de compréhension autour des compétences nécessaires dans les quatre domaines (inférences ...).

- *Les ateliers de questionnement de texte* : Il s'agit d'un travail

systematique de compréhension d'un texte.

- 1) Lecture silencieuse.
- 2) Texte caché, échanges selon un protocole → écriture par l'adulte au tableau
 - a. Des choses sur lesquelles tout le monde est d'accord.
 - b. Des choses qui prêtent à discussion.
 - c. Des choses importantes qui n'ont pas été perçues.
- 3) Vérifier avec le texte ce qui est vrai, ce qui est faux.

Ces ateliers sont d'une grande efficacité, sans doute parce que la discussion avec le texte caché appelle les représentations liées aux propositions sémantiques.

De plus, on observe que des habitudes se mettent en place et sont ensuite utilisées spontanément lors de la lecture autonome.

Valérie Blin

Projet de recherche

L'AME 79 s'est engagée dans le projet de recherche proposé par J.J. Guillarmé aux associations adhérentes à la FNAME. Alain Gaufreteau en sera son représentant. Il y a eu une première réunion le 15 mai 2002, la seconde est prévue le 19 juin 2002. Voici le descriptif du projet :

I/ Objectif de la recherche

Essayer de se donner un ensemble d'outils tenant compte de la complexité, qui vont nous permettre dans l'approche ou l'analyse des difficultés d'un enfant, de mieux cerner l'indication et de mieux suivre le dispositif de remédiation.

Imaginer un outil méthodologique qui fonde l'interaction entre le maître de la classe et le maître E; moyen de médiatiser la demande d'aide comme élément tiers.

- outil permettant d'éviter des prise en charge qui n'auraient pas lieu d'être (outil de prévention)
- outil d'analyse de la complexité et de compréhension
- outil servant le maître E à construire son projet d'intervention

1/ Outil d'aide à l'indication

Le plus souvent, la discussion sur la stratégie d'aide s'engage sur des constats de signes scolaires ou cognitifs recueillis (bilans, évaluations) ou sur du ressenti.

Deux écueils : dans le premier cas, on est proche d'un modèle médical ; le repérage nous entraîne dans la remédiation de symptômes constatés (scolaires ou comportementaux). L'indication d'aide correspond à une réponse technique reposant sur un système de classification, et ne prend pas en compte la complexité inter-relationnelle.

Dans le second cas (ressenti), on peut penser que la réponse doit s'adapter au besoin de l'enseignant qui signale. Celui-ci pose alors les formes de la remédiation. Il n'y aurait donc pas de démarche modélisable.

Pour J. J. Guillarmé, l'individu n'existe que dans un système de relations.

Il faut donc sortir de ces deux approches symétriques et créer un outil/dispositif d'indication.

L'objectif est d'avoir une relation avec la personne originaire de la demande. Cet outil serait un élément sur lequel fonder un système interactionnel d'analyse

de la difficulté de l'enfant.

2/ Cet outil doit remplir trois conditions

Dans le cadre d'une relation triangulée

- enseignant - intervenant rased - outil

a/ cet outil doit créer le détour ; élément tiers d'une communication, outil médiationnel

b/ pour que cet outil soit médiationnel, s'appuyer non pas sur les échecs mais sur les réussites

c/ que les compétences étudiées soient diversifiées dans des champs multiples (seule manière d'introduire de la complexité)

3/ Bénéfices de cet outil

Le principal bénéfice serait le changement de regard de l'enseignant. Cet outil a donc un rôle de prévention puisqu'il peut amener un changement de celui qui regarde l'enfant ; il s'agit peut-être de transformer l'enfant par un regard transformé de son maître.

Il ne s'agit pas de se couper de la réalité scolaire, mais de ne pas répondre uniquement et directement à des exigences scolaires.

II/ Structure de cet outil

Il serait construit selon une structure de 5 au cube
5 rubriques

dans ces 5 rubriques, 5 champs

dans ces 5 champs, 5 critères

Il s'agira de travailler avec le maître sur ce constat ; trouver de la compétence et s'appuyer dessus pour retrouver l'estime de soi.

Commission FNAME :

Trois commissions se sont mises en place au sein du CA de la FNAME :

Travail du maître « E » en classe, coordination Pascale Fourier et Françoise

Gaignard pfourrier@caramail.com

Prévention et évaluation GS/CP, coordination Pascale Fourier et Françoise

Gaignard pfourrier@caramail.com

Travail du maître « E » au cycle 3, coordination Sylvain Ramette sylramette@net-up.com

N'hésitez pas à nous faire part de vos réflexions à propos de ces trois thèmes, pour que nous ayons des éléments à transmettre.

Le bulletin de liaison de la FNAME « Amalgames » va sortir dans quelques jours. Il a pris du retard suite à des problèmes de virus et d'ordinateur.

Alain Gaufreteau

