

Etats d'AME

RÉSUMÉS
COMPTES RENDUS
SYNTHÈSES
COMMUNICATION
NOTES DE LECTURE
OUTILS

22/06/2004

<http://ameds.free.fr/>7^{ème} année, N°20

...

Bonnes vacances à tous

Editorial

Bonjour,

Encore une année qui se finit où nous n'aurons pas eu le temps de réaliser tout ce que nous projetions... Une année pendant laquelle nous fûmes 26 à payer notre cotisation à l'association des Maîtres E. Au fait, à quoi ça peut servir de payer une cotisation à cette association?

Est-ce que ça sert à défendre les intérêts des Maîtres E face aux institutions ? C'est le travail des syndicats, et ils font ça bien mieux que nous; heureusement, c'est leur métier et pas le nôtre.

Est-ce que ça sert à bénéficier d'un service aux adhérents en échange de l'écot versé à la caisse commune? Le rapport qualité/prix est peut-être un peu faible... Certain-e-s peuvent dire que ce n'est pas trop rentable et qu'il y a d'autres choix financiers d'un meilleur rapport. D'un point de vue consommériste, on peut dire que c'est vrai..

D'un point de vue associatif, on pourrait aussi dire: adhérer à une association, c'est se donner des moyens pour pouvoir réaliser à plusieurs ce qu'on ne peut faire individuellement. C'est permettre à un collectif d'exister. Si ce collectif n'existait pas, il n'y aurait pas de groupes nord et sud dans lesquels nous essayons de mettre en commun pour améliorer notre pratique et pour inventer des nouveaux outils. Il ne serait pas possible d'organiser de conférence débat, avec le travail de préparation, de prises de contacts divers que cela suppose. Il n'y aurait pas de participation à la fédération nationale des associations de maîtres E sans laquelle notre identité professionnelle tomberait encore plus en miettes. Il n'y aurait plus de support pour ce journal et le site internet qui sont un peu notre mémoire collective mise en échange.

Cotiser, c'est donc prendre le risque de s'enrichir collectivement par une mise en commun de nos moyens individuels.

Pour cette raison, nous vous invitons à noter tout de suite sur votre agenda préféré la date du mardi 21 septembre 2004, à 17H30, au Lycée Ernest Pérochon, à Parthenay, pour notre Assemblée Générale de début d'année. Plus nous serons nombreux à y participer, plus nous aurons de chance de faire quelque chose de riche avec notre association.

Dans ce numéro d'Etats d'AME, nous vous proposons un compte-rendu de la conférence débat du 1^{er} juin avec Monsieur Barataud, sous le titre "Compréhension et lecture". (merci Manuelle) En complément, un CD a été distribué aux personnes présentes à la conférence. Les personnes qui souhaitent recevoir ce CD et ne l'ont pas encore peuvent le demander à JP Chevalier; le CD est gratuit pour les adhérents et coûte 5 euros aux non adhérents qui n'étaient pas à la conférence.

La référence au numéro de la Nouvelle Revue de l' AIS renvoie à une problématique qui ne peut nous laisser indifférent-e-s, ne serait-ce que parce que nous en rencontrons quotidiennement les prémices: décrochage scolaire et déscolarisation.

Enfin, sous le titre du livre un peu accrocheur de Marcel Crahay (peut-on lutter contre l'échec scolaire?), nous vous proposons de prendre connaissance des données des sciences de l'éducation, à propos de l'effet positif ou négatif du redoublement. Les débats sont rapidement passionnés sur cette question; un peu de prise de hauteur peut nous être utile pour asseoir notre position à ce sujet.

Bonne lecture, bonnes vacances, et à bientôt à l'Assemblée Générale du 21 septembre.

Jean-Pierre Chevalier

SOMMAIRE

Éditorial	1
Conseils d'administration	2 - 4
Nouvelle Revue de l' AIS numéro 24	5 - 6
Marcel Crahay: peut-on lutter contre l'échec scolaire?"	7- 13
Cahiers pédagogiques N° 422 mars 2004 : Apprendre à lire, quoi de neuf?	14
Lecture et Compréhension Dominique Barataud	14 - 18
Plaquette du Colloque de la FNAME	20 - 21

Compte-rendu du CA du 1^{er} juin 2004

Premier bilan de la conférence débat du 1er juin :

Nous étions à peu près 45 participants à cette conférence: principalement des collègues E du département, adhérents ou non, mais aussi, deux collègues G, deux collègues F de SEGPA ... Le nombre et la diversité des personnes montre que notre projet correspondait à une réelle demande, que ce soit du point de vue du thème choisi que de la nécessité de formation spécifique en réseau.

L'apport du formateur fut enrichissant. Manuelle se propose d'effectuer le compte-rendu écrit du contenu de cette journée. Les pistes qu'il nous a tracées peuvent se prolonger par la création d'outils dont les groupes nord et sud pourraient s'emparer l'année prochaine. Il pourrait ainsi être intéressant de se lancer dans un travail de co-formation aux logiciels évoqués, tels que Langagiciel...

Un CD intitulé "Lire-Ecrire, un plaisir retrouvé", pour lequel Monsieur Barataud a travaillé, a été distribué en quinze exemplaires aux personnes qui le souhaitaient. Nous nous sommes organisés ensuite pour que les collègues qui le souhaitent puissent en disposer d'une copie.

Prochain numéro d'Etat d'AME

Nous envisageons de faire paraître le numéro 20 de notre revue départementale avant les vacances d'été. Afin de laisser aux éventuels partenaires le temps d'écrire, nous ferons paraître le numéro spécial dys, après la rentrée de septembre; ce texte est écrit suite aux journées de formation sur les Troubles Spécifiques des Apprentissages.

Date de la prochaine Assemblée Générale:

Elle aura lieu le mardi 21 septembre 2004, à 17h30 à Niort, théoriquement au Lycée Ernest Pérochon à Parthenay.

Compte-rendu du CA du 05 mai 2004

Préparation matérielle de la conférence débat du 1er juin :

Numéro spécial d'Etat d'AME sur les troubles spécifiques des apprentissages:

Un appel à contribution a été envoyé aux personnes ayant participé à ces quatre journées de formation, de deux manières: par invitation orale pendant la dernière journée de formation, et aussi par mail de rappel invitatif ou par courrier non électronique.

Nous prenons un temps sérieux d'échange pour définir notre proposition de contribution associative. Le texte que nous proposons d'inclure dans la revue est reproduit ci-dessous: il ne s'agit que d'une proposition de CA, susceptible d'amélioration.

Les Maîtres E et les troubles spécifiques des apprentissages

Les textes qui régissent notre profession rappellent que les Maîtres E sont des enseignants chargés des aides spécialisées à dominante pédagogique. Leurs missions sont de deux sortes:

- ⑩ Prévenir les difficultés d'apprentissage,
- ⑩ Remédier aux difficultés persistantes d'acquisition en complément et accompagnement des mesures de différenciation mises en place en classe.

Nous travaillons dans le cadre des Réseaux d'Aides Spécialisées pour les Elèves en Difficulté, dispositif de l'Education Nationale avec des enseignants chargés des aides spécialisées à dominante rééducatives, ainsi que des psychologues scolaires. Nos approches sont différentes et complémentaires. Face à l'existence de troubles spécifiques des apprentissages, notre action consiste à:

- Participer au repérage, entre autres à l'occasion des différentes actions de prévention des difficultés d'apprentissage auxquelles nous participons, et qui sont des lieux privilégiés d'observation des enfants.
- Participer à l'information des collègues enseignants des classes face à la réalité de l'existence de ces troubles, à leur compréhension.
- Participer à l'élaboration et éventuellement la réalisation des projets pédagogiques d'adaptation de l'enseignement de la classe à la réalité du trouble dont l'élève est porteur.

L'équipe éducative nous semble un des lieux pertinents à privilégier pour chaque enfant ou jeune

concerné.

Suite à ces journées de formation, nous sommes porteurs de quelques questions non encore résolues à ce jour:

- Comment un partenariat face aux troubles spécifiques des apprentissages peut-il être optimisable? Nous sommes favorables à l'élaboration d'un minimum de protocole rappelant qui sont les professionnels concernés par le repérage, le dépistage, la prise en charge rééducative et thérapeutique, ainsi que par les adaptations pédagogiques.
- Même s'il est fondamental de prendre en compte les processus d'identification des mots permettant de parvenir à un répertoire orthographique d'adressage s'appuyant sur des processus alphabétiques d'assemblage toujours utiles face aux mots nouveaux, notre posture professionnelle d'enseignants " passeurs de culture " nous rappelle que l'acte de lire ne se restreint pas à la reconnaissance des mots, ni à de l'oralisation de l'écrit; lire est aussi la combinaison des processus de reconnaissance avec ceux de compréhension. Lire, c'est à la fois décoder-identifier de mots, et construire la signification d'un groupe de mots, et de phrases, élaborer la représentation mentale de l'ensemble d'un texte. D'autre part, s'appuyer sur le code ne consiste pas seulement à maîtriser la combinatoire; des recherches récentes montrent aussi le rôle de la morphologie et de la syntaxe. L'action pédagogique se situe à l'interface entre ces différents processus pour aider l'élève à entrer dans un univers culturel, écrit, s'y retrouver face à des types de textes différents qui renvoient à des stratégies de lecture différentes dans le contexte selon que les perspectives communicatives du scripteur aient été narratives, poétiques, injonctives, descriptives, explicatives, informatives. L'écrit est un univers de mots, de signes, d'organisation de textes qui nécessitent une combinaison de stratégies pour entrer dans la signification de l'énoncé. Les enseignants (spécialisés ou non) ont un travail important d'adaptation à concevoir, en lien avec les autres professionnels concernés, pour que l'écrit parle, sans qu'il s'agisse uniquement d'oralisation.
- De notre point de vue d'enseignants, nous nous intéressons au débat entre les différentes positions relatives aux troubles spécifiques des apprentissages. Notre action de maîtres E se situe sur l'axe de l'adaptation pédagogique et du lien avec la classe.

Compte rendu du Conseil d'Administration du 22 mars 2004

Actes des Colloques de la FNAME :

Ils paraîtront aux éditions Retz dans le courant de l'été.

Prix : 15 à 20 €, avec réduction pour les adhérents (80% du prix public).

Compte-rendu du Bureau National de la FNAME du 23/01/04 :

Colloque à Lyon les 2 et 3 décembre 2004.

Conférences et tables rondes avec Philippe Mérieu, Gérard Chauveau, Britt Mari Barth. Le colloque commence à 10 h le matin, un repas est possible le soir. Tarifs avec pré-inscription pour les adhérents avant le 30/07 : 20 €, après le 30/07 : 30 €.

Appellation adoptée par la FNAME pour nommer les maîtres E :

"Psycho-pédagogue"

Préparation d'Assises de l'AISen octobre avec les autres fédérations nationales (psy et G)

La Fédération prévoit de se doter d'un Comité Scientifique.

La recherche de Guillerme :

Elle est terminée et paraîtra en 2 tomes, le 1^{er} étant consacré aux études de cas. Une présentation de cette recherche aux associations, par ceux qui y ont participé est envisagée.

Les journées de formation sur les troubles du langage :

Un compte-rendu sera fait sous la forme d'un numéro spécial d'Etat d'AME auquel tous les participants seront invités à contribuer pour la rédaction d'une rubrique "regards croisés"..

Les conférences :

1^{er} juin 2004 : conférence à l'IUFM à Niort sur la compréhension en lecture

Assemblée générale AME 79 PARTHENAY 21/09/04

Colloque FNAME LYON 2 et 3/12/04

⑩ comment comprendre

⑩ quelle pédagogie de la compréhension

⑩ comment construire le sens

Cette conférence intéresse plus le cycle 3 que le cycle 2. Il faudrait inviter les enseignants des SEGPA.

Une affichette sera diffusée aux IEN, RASED, écoles, et SEGPA.

Inscription obligatoire pour tous : 5 € pour les non-adhérents.

La présentation du test diagnostique des compétences de base en numération ("Tedi-math" des ECPA) ne pourra avoir lieu qu'à partir de la rentrée 2004. Nous sommes en attente d'une proposition de date définitive par un des auteurs.

Projet "un ordinateur par maître E

Alain nous montre le projet que le RASED de Thouars présentera aux élus locaux de la Communauté de Communes concernée. Ce dossier pourra servir de modèle pour que les réseaux intéressés négocient une demande de matériel aux communautés de communes de leurs secteurs; il semble préférable de s'adresser aux élus proches de nos écoles, avec des demandes de matériel adaptées à nos situations locales. Alain et Jean-Pierre peuvent transmettre le dossier préparé à celles et ceux qui seraient intéressé-e-s.

Compte rendu du Conseil d'Administration du 8 janvier 2004

Ventilation de la revue Etat d'AME79

Nous nous répartissons la distribution du numéro 19 d'Etat d'AME, par mail, par la Poste ou directement, selon les destinataires.

Point sur le budget; engagement de dépenses

Nous faisons le point sur la situation financière et budgétaire de l'association. Pour les conférences débat, nous décidons de demander une participation de 5€ pour les personnes qui y participeraient et ne seraient pas membres de notre association.

Projet de conférences

Manuelle nous informe de l'avancée des entretiens qu'elle a avec les ECPA pour faire venir une personne qui nous présenterait l'outil Teddi Maths. Apparemment, il semble que les ECPA ne semblent pas trop motivées pour venir nous présenter cet outil. Peut-être aurons-nous une réponse après les vacances de février.

Les résultats du sondage effectué en décembre montrent que la majorité des adhérents souhaite une conférence sur la compréhension en lecture. Des contacts seront pris en ce sens.

Questions diverses

Nous échangeons à bâtons rompus sur le nouveau CAPA-SH, ainsi que sur le projet "un ordinateur par maître E"

**ASSEMBLÉE GÉNÉRALE
AME**

PARTHENAY

Lycée PERROCHON

Mardi 21 SEPTEMBRE 17 heures 30

La FNAME organise son deuxième colloque

APPRENDRE...

COMPRENDRE.

LYON les 2 et 3 Décembre 2004

Vous trouverez à la fin du journal la plaquette de la fédération avec les précisions sur les inscriptions et les contenus du colloque.

Pour ceux qui seraient intéressés par du co-voiturage, nous vous proposons de vous faire connaître par l'intermédiaire de la liste de diffusion afin que nous puissions organiser des départs :

ame79@yahoogroupes.fr

Nouvelle Revue de l'AIS numéro 24:

Décrochage scolaire et déscolarisation

Ni fatalité, ni déterminisme psychologique ou social, ni événement particulier et imprévisible, le décrochage scolaire est d'abord un processus multifactoriel dont la source est à rechercher du côté des interactions entre l'élève et son environnement scolaire, familial et social. En aval, il peut conduire à la déscolarisation. Il n'y a pas là de rupture programmée, même si elle affecte très majoritairement les élèves des milieux populaires, peu familiers des valeurs et pratiques culturelles et sociales qui sous-tendent les apprentissages, mais qui bien souvent ne sont pas identifiées comme objets spécifiques d'apprentissage. Il n'y a pas non plus de catégorie spécifique d'élèves décrocheurs, mais des comportements d'absentéisme et de décrochage dont l'origine ne peut être attribuée aux seuls individus, mais doit au contraire être recherchée dans l'analyse de la configuration scolaire où ils se trouvent et dans la connaissance de l'histoire dont elle est le point d'aboutissement. La "situation de décrochage", parce qu'elle établit un lien entre la rupture scolaire et l'environnement dans lequel elle se produit, interroge l'institution, les pratiques enseignantes, mais aussi le rôle qu'une société assigne à son École.

À quel moment du parcours scolaire des jeunes le décrochage se manifeste-t-il généralement ? Comment peut-on le caractériser ? Quels sont les registres de sa "fabrication" ? Quelles ressources peut-on mobiliser en remédiation comme en prévention ?

C'est le plus souvent à l'entrée en sixième de collège que se constituent les sentiments d'échec et de démotivation qui peuvent déboucher ensuite sur des comportements de rejet scolaire. Faut-il y voir le résultat d'un lent processus engagé depuis le début de l'école primaire ? Ou l'effet d'une inadéquation entre l'enfant et son environnement institutionnel ? Les explications externes d'ordre psychologique tendant à référer le décrochage aux caractéristiques personnelles des enfants et des adolescents, à leurs traits de caractère ou à une configuration monoparentale supposée pathogène (l'absence du père au foyer étant assimilée à l'absence d'autorité) apparaissent aujourd'hui bien réductrices au regard des recherches sur les conditions dans lesquelles l'enfant apprend, à l'école, son "métier" d'écolier, au collège, celui de collégien, au lycée, celui de lycéen.

Mais alors qui s'adapte à qui ? Si l'enseignement "s'adapte" à l'élève, n'y a-t-il pas là le risque de disqualifier, en tant que finalité, l'activité cognitive de l'élève pour ne valoriser que la "bonne volonté" de l'enfant ? Ce serait entrer dans une spirale de malentendus socio-cognitifs préjudiciables à l'effort nécessaire pour s'approprier des savoirs structurés. Mais si c'est l'élève qui doit s'adapter à l'institution, ne l'engage-t-on pas dans une confrontation de "pot de terre" contre une norme intangible, parce qu'essentiellement légitimée par les contenus de savoir et non pas par l'objectif de les faire partager par le plus grand nombre ? À de telles questions, il n'est de réponse possible qu'à travers une pluralité d'approches et de perspectives. On peut malgré tout faire le vœu que le concept "d'adaptation", parfois rattaché au registre du relationnel et du social, puisse trouver toute sa place dans le champ des apprentissages, afin que les aménagements et les aides apportées par les enseignants, non pas pour occulter complaisamment la difficulté, mais au contraire pour contribuer à sa conscientisation, puissent se constituer en véritables médiations cognitives. La prévention du décrochage invite à sortir de la dichotomie entre l'éducatif et le didactique : interroger les situations dans lesquelles se construisent les objets de savoir ; collectiviser le travail pour confronter les points de vue ;

adapter les contenus sans renoncer à leur complexité ; individualiser sans isoler ; aider sans se substituer ; évaluer sans pénaliser sont autant de pistes de travail.

Lu dans le livre de De Marcel Crahay, Editions de Boeck, 2003

Peut-on lutter contre l'échec scolaire?

Echec scolaire et organisation des systèmes d'enseignement

Echec des élèves ou échec de l'école?

La perspective de l'auteur se trouve du point de vue du fonctionnement de l'école en tant qu'opérateur produisant des échecs scolaires, afin de repérer d'éventuels dysfonctionnements auxquels il serait souhaitable de remédier.

Diverses façons de gérer le parcours scolaire des élèves

D'un pays à l'autre de l'Europe, l'âge de début et de fin de l'obligation scolaire varie, ainsi que le nombre moyen d'heures d'enseignement. Les législations vis à vis du redoublement sont variables (accepté, possible au terme d'un cycle, exceptionnel, limité ou strictement interdit). L'âge auquel s'opère la première différenciation des parcours scolaires varie d'un état à un autre. Les systèmes européens se différencient également du point de vue des modalités de la certification et des conditions d'accès à l'enseignement supérieur.

L'éducation des enfants à besoins éducatifs particuliers

Selon les pays, l'intégration maximale est d'application, ou tous les enfants sont inscrits dans des établissements spécialisés.

Les marges de manœuvre des acteurs sont variables

Selon que les modalités d'organisation sont décidées à un niveau local ou central, selon que le contrôle de qualité se situe du côté des enseignants ou des établissements,

L'échec, une réalité aux contours difficilement saisissables!

Depuis quand et pourquoi parle-t-on d'échec scolaire?

La notion, récente, d'échec scolaire, marque un progrès dans l'évolution des mentalités; auparavant, le fait de ne pas parler d'échec scolaire était porté par le fait qu'on n'attendait pas de réussite de la part de certaines couches de la population. Ceci s'est vérifié face aux réactions d'opposition par rapport au collège unique qui introduirait un nivellement par la base.

Le redoublement en chiffres

Selon les pays observés, le redoublement est un phénomène très variable, allant de la quasi-inexistence à une existence statistiquement significative, même si des évolutions allant dans le sens de la diminution du redoublement sont partout observables.

Le taux du retard scolaire

A 14 ans, le taux de retard scolaire varie de 2 à 50% selon le pays d'Europe observé, la France ayant un taux de 47,7%. La France est le pays où les enseignants recourent le plus volontiers au redoublement. Même si le taux de redoublement y a baissé, il est étonnant de remarquer que le taux d'élève en avance est toujours resté aussi faible (six fois moins d'élèves en avance que d'élèves en retard). La différence entre ces taux se trouve sûrement dans les représentations des enseignants. En France, c'est surtout en début d'enseignement primaire que l'on fait redoubler les élèves. Ailleurs qu'en France, au sein d'un même pays, on trouve des évolutions temporelles et des disparités régionales importantes.

Gros plan sur la communauté française de Belgique

Dans le primaire, le retard a décliné de façon significative. Dans le secondaire, le redoublement devient très peu autorisé; quand il est employé, un programme différencié pour l'élève en difficulté doit être élaboré. D'autre part, les sections technique et professionnelle sont toujours des filières de relégation.

Elèves immigrés et échec scolaire

Ce n'est pas la présence d'un taux important d'élèves immigrés qui détermine le retard scolaire; la relation entre origine nationale des élèves et l'échec scolaire est bien plus complexe que ne le laisse imaginer la conviction populaire.

Que mesurent les taux de redoublement et de retard scolaire?

L'école est une institution qui évalue, juge et classe; les taux de redoublement et de retard scolaire sont avant tout le reflet de la façon dont les enseignants jugent les performances des élèves, plutôt que l'indicateur d'un "niveau."

Comment l'évaluation peut engendrer l'échec?

L'échec des élèves, une décision arbitraire?

La comparaison de performances d'élèves de classes différentes montre que l'échec et le redoublement des élèves sont tributaires de la classe qu'ils fréquentent. Avec un même niveau de compétence mesuré par un test externe, des élèves peuvent soit être amenés à doubler, soit à se trouver parmi les meilleurs d'une classe. Les décisions de redoublement d'élèves présentent donc un caractère complètement relatif, confirmé par plusieurs analyses statistiques.

L'effet posthumus, ou les mirages de l'évaluation normative

Quelle soit la distribution des compétences au début de l'année scolaire, la distribution des notes épouse toujours en fin d'année une distribution gaussienne. Un enseignant tend à ajuster le niveau de son enseignement et ses appréciations des performances des élèves de façon à conserver d'année en année, approximativement une même distribution gaussienne de notes. L'évaluation pratiquée par les enseignants présente statistiquement un caractère normatif, c'est à dire qu'il s'attache à situer les élèves les uns par rapport aux autres, plutôt que par rapport à des objectifs ou des compétences préétablis. D'autre part, les progrès des élèves ne sont pas pris en compte en tant que tels.

La diversité des exigences des enseignants

A même niveau scolaire donné, on constate, selon les enseignants, une diversité considérable dans la difficulté des questions supposées évaluer le même objectif.

Les pondérations de points varient selon les enseignants

A même niveau scolaire donné, selon les enseignants, la part accordée à un domaine d'une matière est plus ou moins important (cf la part prise différemment par la grammaire en regard de la compréhension de texte). L'évaluation des apprentissages formels est souvent surévaluée.

Prédominance de l'évaluation et de l'enseignement des compétences formelles

Dans divers pays, en dépit des recommandations des programmes officiels en faveur des apprentissages fonctionnels, on constate une importance disproportionnée des contenus formels dans les évaluations, au moins de se demander si l'évaluation finalise l'enseignement.

Entre les programmes et la réalité des choses: un fossé

En plus d'une trop grande importance accordée aux apprentissages formels, on note également que tous les enseignants ont tendance à interroger leurs élèves sur des notions inscrites au cycle supérieur. Il n'est peut-être pas inutile de rappeler que la lutte contre le formalisme à l'école est plus que centenaire, mais que la réalité perdure.

Des apprentissages précoces comme instruments de sélection

Si l'on tient compte de paramètres fondamentaux comme la zone proximale de développement dans les apprentissages, on sait que les dépassements de programmes observables dans la plupart des classes sont surtout préjudiciables aux élèves dont les rythmes d'apprentissage sont les plus lents. La comparaison du stade de développement cognitif des tranches d'âge entre 10 et 12 ans avec celle des élèves de 6^{ème} laisse apparaître que tout se passe comme si le système scolaire exigeait pour l'admission en sixième un développement opératoire piagétien supérieur au développement moyen; l'enseignement précoce de la grammaire joue probablement un rôle crucial dans le processus de sélection par les apprentissages précoces dénoncés.

Idéologie de l'excellence et culture de l'échec

Les enjeux sociaux de l'évaluation scolaire: plus qu'une opération de mesure, l'évaluation est le lieu où l'enseignant joue sa crédibilité face à ses élèves et ses collègues; elle est d'abord un élément central dans la négociation au cours de laquelle l'enseignant fait face à ses élèves. Face à ses collègues, l'enseignant peut difficilement lutter seul. La profession pratiquant la culture de l'échec: un professeur chez qui tous ses élèves réussissent est suspect. L'évaluation des élèves se révèle une activité sociale aux enjeux multiples. Statistiquement, il n'est pas inintéressant de savoir qu'il y a beaucoup moins de redoublements quand, d'une année scolaire à l'autre, l'enseignant conserve ses élèves et n'a pas besoin

de les transmettre à un autre (du fait de l'organisation). Les taux de redoublement sont significativement inférieurs dans les classes où les enseignants suivent leurs élèves de la première à la dernière année de l'enseignement élémentaire; il est également prouvé que les élèves issus de ces classes ne sortent pas avec des connaissances moins solides que les élèves des autres écoles. Dès lors que l'enseignant transmet un groupe d'élèves à un collègue, l'évaluation de fin d'année prend un sens particulier. Pour lutter efficacement contre l'échec scolaire et le redoublement, il faut pouvoir juguler les effets du champ social qui transforme l'évaluation bilan de fin d'année en évaluation pronostic.

La fabrication des hiérarchies d'excellence: Tout groupe social engendre des normes d'excellence, et donc une hiérarchie. L'école n'échappe pas à ce fonctionnement et applique ce principe uniformément à l'ensemble de la population; se croyant tenus de produire une hiérarchisation des élèves, les enseignants sont inéluctablement amenés à privilégier les questions discriminatives et à créer pour chaque année une échelle de valeurs qui débouchera sur une distribution gaussienne des notes. Le jugement d'excellence se mue ensuite en jugement moral.

La lutte contre l'échec scolaire revient donc à chercher comment lutter contre l'idéologie de l'excellence.

Que pensent les enseignants du redoublement?

Ce que pensent les enseignants belges et genevois

Plusieurs enquêtes montrent que le corps enseignant est partagé face à l'efficacité réelle du redoublement. Ils lui attribuent un rôle positif parce que, bénéficiant d'une année supplémentaire, certains élèves ont l'occasion de mûrir et de mieux se préparer à affronter les difficultés de leur scolarité future; d'autre part, en répétant une année, les élèves faibles peuvent parcourir une deuxième fois la totalité du programme. Les enseignants ne semblent pas considérer le redoublement comme un échec de leur enseignement, et cette mesure ne constitue pas à leurs yeux une forme d'injustice dont l'élève serait la victime. Pour une solide majorité d'instituteurs, le redoublement n'aurait une influence véritablement négative ni sur la confiance que l'élève devrait avoir dans ses capacités et ses moyens de réussir, ni sur la situation d'enfants déjà défavorisés en raison de leur origine sociale ou culturelle. Le redoublement est conçu comme un outil de remédiation susceptible de remettre à flot les élèves en difficulté, sans influence négative sur l'enfant.

Une enquête chez les enseignants du secondaire montre que le redoublement est préjudiciable à la confiance qu'a l'enfant en ses capacités. Ils sont moins de la moitié à croire que la plupart des lacunes peuvent être rattrapées au cours de l'année suivante. Ils deviennent majoritaires à estimer que, en s'y prenant de façon adéquate, il doit être possible d'éviter la plupart des redoublements.

Et aux Etats Unis?

Les directeurs sont plus favorables que les enseignants qui y sont plus favorables que les parents. Les difficultés d'apprentissage ne sont qu'une composante parmi d'autres de l'échec scolaire.

Décisions de redoublement et conceptions du développement

Les décisions de redoublement des enseignants sont déterminées par leurs théories spontanées du développement. Les enseignants ne pensent pas que le redoublement puisse avoir des effets nocifs, et presque tous pensent qu'en cas de doute, il est préférable de redoubler que d'opter pour la promotion.

A quelles causes les enseignants attribuent-ils l'échec scolaire?

Chez beaucoup d'enseignants, l'échec est lié à une cause maturationniste du développement. Plus que sur un bilan des acquisitions réalisées pendant l'année scolaire écoulée, les enseignants s'efforcent de pronostiquer dans quelle mesure chaque élève est apte à suivre les enseignements de l'année à venir. Les enseignants invoquent principalement des causes non scolaires pour expliquer leurs décisions de redoublement.

La réussite et l'échec ne s'expliquent pas par les mêmes causes.

Les enseignants postulent que les réussites d'élèves sont liées à la compétence des enseignants, et aux bonnes relations qu'ils ont avec l'école, tandis que ceux qui échouent ne seraient naturellement pas doués, manquent d'effort et n'ont pas des bases solides.

Sur quels éléments empiriques les enseignants se fondent-ils pour placer leur confiance dans les vertus du redoublement?

Comment expliquer la persistance de la croyance des enseignants dans les bienfaits du redoublement, alors que de nombreuses recherches expérimentales en démontrent l'inefficacité, sinon le caractère nocif?

☞ Faut-il faire redoubler?

Préambule méthodologique sur l'étude des effets du redoublement Etudes menées en France

Comparaison de populations d'enfants de performances comparables en fin de CP qui ont soit redoublé, soit été promu en classe supérieure, selon les hasards des décisions des enseignants. Le redoublement ne favorise guère l'évolution des élèves. Le caractère nocif du redoublement est établi.

Recherches anglo saxonnes

Que l'on utilise les critères des résultats à des tests de connaissance ou des réponses à des échelles d'ajustement social, on observe dans une majorité significative d'analyses de meilleurs résultats chez les élèves faibles bénéficiant d'une promotion que chez les élèves faibles que l'on a fait redoubler. Aucune analyse ne conduit à une différence significative en faveur des élèves redoublants.

La méta-analyse de Holmes/Matews; la revue de littérature de Holmes

Cette étude combine les résultats de différentes recherches. Tous les effets sont négatifs; que le critère d'évaluation soit cognitif ou affectif, le redoublement est préjudiciable à l'enfant qui en est l'objet. Apparemment, c'est lorsque le redoublement intervient au milieu de la scolarité primaire que les effets sont les moins significatifs. Le redoublement précoce n'a pas d'effet préventif. Le redoublement a des effets plus préjudiciables lorsqu'il intervient en fin de scolarité primaire. Une année redoublée s'avère une année perdue, puisqu'elle conduit les élèves faibles au niveau qu'ils atteindraient une année plus tôt s'ils avaient pu poursuivre leur scolarité avec leurs condisciples de leur âge.

Le redoublement, accompagné de remédiations individualisées est-il efficace?

Les progrès des élèves promus, mais bénéficiaires d'un encadrement individualisé sont largement supérieurs à ceux des élèves qui doublent et bénéficient de cette même attention individualisée.

Le redoublement améliore-t-il les notes scolaires des élèves?

L'effet du redoublement serait nul si on regarde les épreuves standardisées, et ponctuel lorsqu'on prend en compte les notes "maison" des enseignants.

Le redoublement précoce est-il bénéfique à moyen terme?

Non, ils gardent un désavantage durable dans la course de la sélection scolaire.

Est-il bénéfique de reporter d'un an l'entrée à l'école primaire de certains enfants?

Apparemment non plus, et d'autre part leur image de soi se détériore, que l'on regarde les études effectuées en Allemagne ou aux Etats Unis.

Redoublement et décrochage scolaire

Le redoublement est un bon prédicteur du décrochage scolaire. Le fait d'être catalogué comme redoublant serait bien plus préjudiciable que des résultats faibles en lecture.

Peut-on encore croire dans les vertus du redoublement?

☞ Les élèves et le redoublement

Désir de paraître et sentiments réels chez les élèves en difficulté scolaire

Les questionnaires socio-affectifs rencontrent les plus grandes difficultés méthodologiques de fiabilité; renvoient-ils à l'image de soi de l'élève ou à l'idéal du bon élève qu'il perçoit?

Stéréotypes du redoublant chez les élèves non redoublants

A travers trois types d'activités proposées à des enfants non-redoublants, le redoublant apparaît comme celui qui n'écoute pas, n'est pas attentif, n'est pas sage, ne travaille pas, ne participe pas... Le redoublement est principalement conçu comme un problème lié à l'effort et à l'implication dans les tâches scolaires; le manque d'intelligence est moins souvent évoqué; le redoublant est distrait, mal poli, désobéissant, mauvais, fainéant, bête, méchant, lent, honteux...; c'est souvent, aussi, un garçon. Les élèves qui réussissent ne vivent pas le redoublement de certains de leurs condisciples comme un événement neutre; le redoublement opère un marquage social de certains élèves à partir duquel on a toutes raisons de craindre que se développe un

processus de stigmatisation. A travers le redoublement, sont épinglées les dispositions générales face aux tâches scolaires, et pas les stratégies dans les apprentissages.

Comment les élèves qui réussissent expliquent-ils l'échec de certains de leurs compagnons?

Quand le redoublement est conçu comme utile, c'est parce qu'il permet de mettre à niveau ou de combler des lacunes, selon un principe de séquentialité des apprentissages; c'est aussi parce qu'il peut provoquer un déclic, une prise de conscience.

Le principal inconvénient évoqué est de se retrouver seul. Le redoublement est aussi considéré comme une sorte de punition. Pour la plupart des enfants interrogés, l'effet du redoublement est lié à la volonté de l'élève de rebondir ou pas.

Les élèves qui réussissent à l'école ont intériorisé cette norme: c'est l'élève qui est responsable de ses succès comme de ses échecs. Le redoublement sert pour enrayer la spirale de l'échec dans laquelle s'enfermerait l'élève concerné. La raison du redoublement est liée au constat d'une différence ou d'un écart à la norme; le redoublant est porteur d'un déficit en maturité ou en vitesse d'apprentissage ou encore en capacité. Ces réponses laissent dévoiler une dépréciation du redoublant qui manque d'attention, ne respecte pas la discipline.

Le redoublement est considéré comme une réponse aux difficultés de certains élèves au niveau des apprentissages ou de la compréhension; il correspond à une logique de régulation rétroactive des apprentissages, avec une certaine importance accordée au principe de la répétition ainsi que des prérequis.

En résumé, les élèves qui réussissent adhèrent de façon massive à l'idéologie du redoublement. Ils déploient une argumentation élaborée qui fait appel au principe de séquentialité des apprentissages, à l'importance des prérequis, à la régulation rétroactive des apprentissages, à la répétition.

Le redoublement, une réalité secrète et douloureuse

La loi du silence à l'école s'avère assez générale sur les raisons du redoublement; les enfants ne savent pas très bien pourquoi ils redoublent. Il n'y a qu'à la maison que l'on parle du redoublement; et là, c'est souvent "l'engueuelade". Le redoublement se pratique dans le silence; les enseignants expliquent peu les raisons du redoublement; ils n'en parlent ni avec les redoublants, ni avec les autres.

Le redoublement, une expérience que l'on cherche à dissimuler.

Une autre étude montre que les enfants rechignent à avouer qu'ils ont redoublé. Beaucoup d'enfants identifient mal pourquoi ils redoublent leur année. Ce dont les élèves redoublants se plaignent le plus, c'est des conséquences sociales de cette décision, au sein de la micro société "école".

Le redoublement, ou comment faire acquérir le sentiment d'incompétence aux enfants

L'élève construit sa motivation scolaire à partir de ses expériences, de ses réussites et de ses échecs; il en tire des conclusions, il en extrait des règles, des lois.

La conception des buts poursuivis par l'école affectera la flexibilité des démarches que l'élève mobilisera par rapport à la tâche scolaire; s'il attribue à l'école une fonction d'évaluation, toute son énergie est axée sur la validation de ses compétences plutôt que sur le développement de stratégies cognitives nouvelles.

La conception de l'intelligence qu'on induit chez les élèves (stable, dans le cadre de l'idéologie du don, ou évolutive en fonction des expériences) affecte leurs comportements.

La perception de la contrôlabilité de la tâche, ou la théorie de l'attribution causale: ce n'est pas tant l'échec à une tâche qui peut causer des préjudices affectifs à un enfant que la nature des causes qu'il attribue à cet échec (causes externes ou internes à sa personne). L'élève qui se perçoit en situation de perpétuelle évaluation attribue plus fréquemment ses réussites et ses échecs à des causes qui sont hors de son champ de pouvoir, car, selon lui, la norme de réussite est d'ordre comparatif, et relève du jugement personnel de l'enseignant.

Échec et apprentissage de la résignation

La plupart des spécialistes s'accordent pour dire qu'il y a résignation apprise ou sentiment d'incapacité acquise lorsque des individus attribuent les événements négatifs qui leur arrivent à des causes internes, stables, et incontrôlables. Il ne suffit pas de connaître des succès pour rompre avec cette attitude de résignation; il faut cesser d'attribuer ses échecs et ses difficultés à des causes internes, stables et incontrôlables. Les événements ont moins d'importance par eux mêmes que par la signification qu'on leur confère.

Faut-il sélectionner les élèves pour être efficaces?

L'école a-t-elle besoin de l'échec?

Le redoublement porte donc préjudice aux élèves faibles; il entrave leur progression dans les apprentissages; attribuant leur échec à un manque de capacité, les élèves conçoivent un sentiment d'incapacité acquis; il introduit les élèves qui en sont l'objet dans une dynamique sociale bien peu favorable à leur épanouissement. L'école peut-elle se passer de cette pratique sans être accusée de niveler par le bas? Les pays qui ne pratiquent pas le redoublement devraient donc avoir un rendement scolaire bas, et les pays qui pratiquent le redoublement de façon intensive comme la France (20 % d'une classe d'âge), devraient se caractériser par des rendements scolaires supérieurs à la moyenne. Que permettent de dire sur cette question les études internationales menées par l'IEA (International Association for Evaluation...)

L'étude comparative des rendements en lecture

L'étude internationale de 1970: il semble difficile d'établir une relation stricte entre le rendement scolaire moyen en lecture des systèmes éducatifs et le taux de retard scolaire qui y est enregistré. Il serait fort hasardeux d'inférer hâtivement une loi stipulant que les systèmes éducatifs à forte sélectivité seraient plus performants que les autres.

L'étude internationale de 1990: Des pays pratiquant la promotion scolaire automatique produisent un rendement en lecture élevé. Les pays qui ne font pas doubler gèrent autrement les difficultés d'apprentissage de leurs élèves, ce qui semble plus efficace qu'une gestion par le redoublement.

L'enquête PISA de 2000: Les pays qui ont adopté la promotion automatique se caractérisent par des niveaux de performance en lecture satisfaisants: dans tous les cas, sauf un, ils présentent un pourcentage de bons lecteurs supérieurs à la moyenne OCDE et un pourcentage de lecteurs faibles inférieurs à la même moyenne.

L'enseignement des mathématiques

L'étude internationale de 1981: en fonction de la grande variabilité des résultats, il s'avère hasardeux d'établir une relation entre redoublement et efficacité des systèmes d'enseignement.

L'enseignement des sciences:

L'enquête de 1980: les pays qui pratiquent la promotion automatique des élèves dans leur enseignement de base ne spécialisent qu'une partie de leur population scolaire dans un enseignement scientifique de haut niveau.

L'enquête TIMSS Sciences de 1995 et 1999: Contrairement à ce qui avait été observé pour les mathématiques, les pays à promotion automatique tendent à se caractériser par de meilleurs scores que les pays avec redoublement. Les systèmes éducatifs qui se caractérisent par un rendement moyen élevé sont également ceux qui favorisent le plus les élites; autrement dit, l'éducation de masse est compatible avec la formation d'élites.

Education de masse et formation d'élites.

Le mythe de la baisse du niveau: cette notion de baisse de niveau est une représentation sociale qui traverse les siècles (déjà elle existait sur certaines inscriptions babyloniennes), dont la fonction est idéologique et la validité rarement vérifiée. Cette affirmation n'est pas fondée scientifiquement; par contre, des comparaisons à des tests proposés aux candidats miliciens à près de 60 ans d'intervalle montrent que le niveau monte. D'autre part, quel niveau est-il possible de comparer d'une période à une autre? Celui de performances brutes inadaptées à l'évolution de la société et des outils, ou celui des compétences jugées nécessaires ou minimales dans le contexte social et économique concerné? La

notion de niveau ne prend son sens que par rapport aux besoins de la société globale et de ses membres particuliers. Dans beaucoup de situations, un niveau de lecture suffisant en 1900 serait considéré comme fort pauvre aujourd'hui.

Les études internationales montrent que rien ne prouve que les systèmes sélectifs engendrent un plus haut niveau d'élites intellectuelles. L'enseignement de type général, de par son ouverture et l'absence d'examens sélectifs aux niveaux primaires et secondaire inférieurs, se révèle une stratégie plus efficace quand il s'agit de s'occuper pendant leur scolarité obligatoire de tous les talents qu'un pays peut compter. Plus grand est le filet, plus grandes sont les chances d'attraper du poisson. La formation d'élites ne s'acquiert pas nécessairement au prix d'un plus grand nombre d'échecs chez les moins doués. Une organisation de l'enseignement secondaire en filières non différenciées n'a pas d'influence négative sur la proportion d'élèves brillants en fin de scolarité. L'extension du vivier accroît la nombre d'individus brillants qu'il peut produire.

Efficacité et équité: deux objectifs indissociables

Il est donc prouvé que la meilleure façon de produire un grand nombre d'élèves brillants consiste à retarder le moment de la sélection des élèves. De quelle erreur doit-on se prémunir? Erreur 1: de laisser réussir un élève qui n'a pas maîtrisé les compétences minimales ou Erreur 2: de faire échouer un élève qui les a maîtrisées à un niveau juste suffisant? Quand il s'agit de la certification d'un chirurgien, il n'y a pas de risque à prendre et il faut éviter l'erreur 1. Quand on se situe dans l'enseignement fondamental de base, commettre l'erreur 2 consiste à prendre le risque d'enrayer de façon conséquente le cheminement d'un individu vers la réussite scolaire et sociale et peut-être son épanouissement.

Est-il possible de mettre l'évaluation au service de la réussite et de l'apprentissage des élèves?

Maîtriser l'évaluation pour juguler l'échec des élèves

Les taux d'échecs enregistrés au sein d'un système d'enseignement sont, dans une large mesure, indépendants de la qualité du processus d'enseignement qui y est organisé. Les échecs sont avant tout le reflet des jugements portés par les enseignants sur les performances des élèves, et des décisions prises à leur égard en fin d'année. En conséquence, ce sont les pratiques d'évaluation qu'il convient de modifier.

Moins d'élèves, plus d'échecs?

La réduction des effectifs est-elle la solution pour lutter contre l'échec scolaire?

En ce qui concerne les résultats d'un élève à un test de connaissance: tous les résultats confortent l'intérêt des classes à effectifs réduits.

En ce qui concerne les effets socio-affectifs: les effets d'une réduction d'effectifs se manifestent plus rapidement sur la motivation des élèves et sur le climat de la classe que sur l'apprentissage académique

En ce qui concerne les taux de redoublement: il existe une relation floue entre la réduction des effectifs et la réduction des redoublements. En fonction de l'effet Posthumus, de la croyance en la courbe de Gauss et de la conviction que dans les classes il y a toujours au moins un ou deux élèves faibles, le nombre de redoublants peut augmenter en valeur absolue s'il y a plus de classes avec moins d'élèves par classe.

L'évaluation externe contribue-t-elle à réduire l'échec?

Pourquoi évaluer?

Perspective sommative? Formative? normative?, l'école ayant pour fonction de former des excellences. La performance d'un individu est souvent jugée par référence à celle d'autrui, ce qui amène les enseignants à privilégier les questions discriminatives. L'évaluation normative ne fait que renforcer les différences entre enfants. L'évaluation formative peut être utilisée à toutes périodes de l'apprentissage pour vérifier comment les élèves maîtrisent les apprentissages initiaux et fondamentaux. Elle constitue un moyen de différencier le temps d'apprentissage en fonction des besoins de l'élève.

Qu'est ce que l'évaluation formative à référence critérielle?

Des fiches sommatives contribuant à rendre la certification plus juste, plus transparente, plus fonctionnelle, basée sur l'observation de compétences plutôt que la comparaison entre élèves.

Evaluation formative et analyse des parcours d'apprentissage

Elle contribue aux processus de régulation des apprentissages en cours, par un aspect de feed back, et un aspect de guidance.

Evaluation scolaire et postulat d'éducabilité

L'évaluation formative et l'évaluation sommative à référence critérielle participent de ce que Meirieu appelle le postulat d'éducabilité.

Pour une autre culture de l'évaluation

Pratiques d'évaluation, idéologie d'excellence, et production de l'échec

Il est erroné de concevoir l'échec scolaire comme le résultat des performances des élèves; c'est une réalité dépendante des pratiques d'évaluation des enseignants, dans un contexte de culture de l'échec et de l'idéologie de l'excellence. La meilleure façon d'accroître la quantité des élèves de très haut niveau consiste à promouvoir la qualité de l'ensemble du système éducatif et à retarder l'orientation des élèves. La probabilité que la répétition d'une année soit préjudiciable aux élèves qui en sont l'objet est bien plus élevée que celle d'observer des effets bénéfiques. Le redoublement nourrit chez l'élève concerné un sentiment d'incapacité et une attitude de résignation. Une grande majorité des enseignants est victime de l'effet Posthumus qui se ramène à l'idée que l'évaluation doit aboutir à une distribution gaussienne des notes. La réussite des élèves au terme d'une année scolaire est largement tributaire de la classe qu'ils fréquentent et donc de l'idiosyncrasie des enseignants; le niveau de compétence atteint par un élève et l'ampleur des progrès qu'il a réalisés au cours de l'année scolaire déterminent moins sa réussite que sa position relative dans le groupe classe. Dans ce contexte, la réduction des effectifs, dont les enseignants font le principal moyen de lutter contre l'échec scolaire, risque d'engendrer l'effet contraire si cette mesure est prise seule;

Faut-il abolir le redoublement?

La suppression du redoublement ne constitue pas une panacée en elle-même. Cependant, elle contraindrait la communauté éducative à chercher des solutions réellement efficaces pour aider les élèves en difficulté d'apprentissage. L'évaluation doit être conçue et utilisée comme un outil au service d'une pratique fondée sur le postulat d'éducabilité. Il reste à savoir s'il est possible de supprimer ou d'interdire le redoublement, face aux conceptions des parents, des enseignants, des étudiants? L'école n'a-t-elle pas besoin de l'échec pour fonctionner? Le redoublement et l'échec ne sont-ils pas consubstantiels de son économie interne? L'école peut fonctionner sans échec scolaire. Les enseignants, les élèves, les parents où l'école fonctionne avec le redoublement sont-ils prêts à donner sens à une école sans redoublement? Des mesures transitoires seront sûrement nécessaires: le fonctionnement par cycle, avec des enseignants qui changent de classe tous les ans avec leur élèves; mettre en œuvre d'autres formes d'évaluation, formative?...

Equité éducative et régulation de l'autonomie des acteurs

Il est indispensable de mettre en place des dispositifs de coordination générale, et de rendre disponibles des outils propices à la régulation interne des enseignants.

Le pilotage éducatif, ou comment contribuer de l'extérieur à la régulation des pratiques d'évaluation des enseignants?

Mise en place d'outils propices à la régulation interne des enseignants.

Par delà les outils, le postulat d'éducabilité pour tous.

Cahiers pédagogiques Numéro 422 de mars 2004

Apprendre à lire, quoi de neuf?

Quoi de neuf sur l'apprentissage et l'enseignement de la lecture ? Beaucoup si l'on en juge au nombre de recherches conduites, à la richesse des initiatives et des pratiques innovantes, dans et autour de l'École, de la maternelle au lycée, notamment avec des publics pour lesquels lire ne va pas de soi – on le verra à la lecture de ce dossier. Les décisions officielles mettent l'accent sur la maîtrise du langage à tous les niveaux de la scolarité ; on essaie avec des effectifs réduits en au cours préparatoire, on participe à des programmes internationaux d'évaluation des compétences en lecture...

Pourtant, le paysage paraît figé. L'échec en lecture ne recule pas. Il y a toujours la même frange irréductible d'élèves non-lecteurs à la fin de l'école primaire et de jeunes de dix-sept ans incapables de lire un texte simple lors des journées d'appel de préparation à la défense.

La qualité du débat dans le grand public ne progresse pas, alimentée parfois par le sectarisme de certains “ spécialistes” . On

agite l'épouvantail d'une " méthode globale " responsable de tous les maux, sans regarder de trop près les pratiques réelles dans les classes ni même les écrits des adversaires. On se défausse de l'échec sur l'autre : c'est la faute aux parents, c'est la faute aux enseignants... On se contente d'explications sociologiques globales – les enfants qui échouent en lecture viennent de milieux défavorisés – sans regarder de près comment certaines pratiques enseignantes aident les élèves en difficulté à apprendre ou au contraire accroissent les inégalités sociales. On avance des solutions démagogiques comme celle du redoublement, alors même qu'on en reconnaît le caractère néfaste.

Ce dossier veut d'abord s'inscrire en faux contre les solutions simplistes et montrer la complexité de la question. Chacun aujourd'hui pense qu'il est capital que les élèves maîtrisent la lecture pour réussir dans leurs études, s'insèrent professionnellement et deviennent des citoyens conscients et critiques. Mais quels sont les déterminants de la réussite en lecture ? Apprendre à lire met en jeu, nous dit Chauveau dans ce dossier, des composantes culturelles (le monde de l'écrit, à quoi sert l'écrit...), linguistiques (comment fonctionne le code), stratégiques (comment s'y prendre pour comprendre un texte) ; cela tout à la fois : perfectionner ses stratégies de lecture nécessite de connaître les " marques d'importance " qui structurent un texte (voir l'article de Coutelet, Dinet et Rouet). Les représentations que se forgent les apprentis lecteurs jouent aussi leur rôle. Plusieurs articles y reviennent : des connaissances " épilinguistiques " évoquées par Danon-Boileau à la clarté cognitive sur laquelle insistent Rogano et Pasa ou aux réflexions de Cèbe et Goigoux sur le sens que les élèves de cycle 3 et de collège donnent aux tâches scolaires de lecture. Gombert, de son côté, nous fait comprendre la place de l'analogie dès le début de l'apprentissage : apprentissages explicites et implicites se conjuguent et s'épaulent. C'est souligner l'importance, au-delà des méthodes, de la mise en route d'un apprentissage autonome. L'enseignement du code, affirment beaucoup des contributeurs à ce numéro, ne doit pas être négligé. Mais s'appuyer sur le code, ce n'est pas seulement maîtriser la combinatoire. Des recherches montrent le rôle de la morphologie (Colé traite ici des familles de mots) et de la syntaxe. N'oublions pas non plus les facteurs affectifs, sur lesquels insistent Cabrejo-Parra et Turin. Les textes qui en valent la peine touchent le lecteur ou répondent à ses curiosités profondes. La nature des textes lus n'en est pas moins importante pour faire des lecteurs.

Ce dossier veut aussi mettre en avant certaines propositions, pas forcément nouvelles d'ailleurs.

- On apprend à lire en lisant. Mais combien de classes où on ne lit pas ou peu ! Combien de classes aussi où l'enseignant croit que ses élèves lisent, quand la plupart font autre chose, sans parvenir à relier ces tâches à la compréhension et à l'interprétation d'un texte : travail sur le code au cycle 2, " questions de lecture ", activités de vocabulaire et de grammaire de texte au cycle 3 et au collège... Le moyen ne doit pas prendre le pas sur la fin.
- On apprend à lire par des pratiques autour et avec les textes. Débattre, écrire, agir... Lire est une pratique sociale, devenir lecteur, c'est s'insérer dans une communauté de pratiques. Échanger avec d'autres sur ce qu'on lit. Faire des liens avec la vie, les connaissances sur le monde, les autres textes, les autres productions culturelles. Mobiliser l'écrit pour des projets, l'utiliser pour apprendre, dans le cadre de toutes les disciplines de l'école. Autant de nécessités impérieuses.
- On apprend à lire parce que des adultes divers vous y aident, vous lisent des livres, vous en font lire, organisent des apprentissages explicites (c'est le rôle spécifique des enseignants), rendent plus clair ce que vous faites en lisant. Le rôle de la famille, trop souvent disqualifiée, ne peut être négligé.

Ce dossier vise enfin à susciter le débat qui peut aider à trouver des réponses aux difficultés rencontrées chaque jour sur le terrain. Évaluer pour quoi faire ? Parler de " prévention de l'illettrisme ", est-ce mettre vraiment en avant les vrais enjeux, ceux des conditions d'un apprentissage réussi à l'École pour les élèves les plus fragiles ? Quelle voie entre le risque de médicaliser les difficultés d'apprentissage et celui de laisser pour compte certains élèves ?

Rencontre du 1er juin 2004 sur le thème "lecture et compréhension" Dominique Barataud.

La rencontre avec M. Barataud s'engage avec la présentation de "Marie-Thérèse", tableau de Pablo Picasso, peint pendant la période du coup de foudre.

Il s'agit de confronter ce que chacun dans le public voit dans ce portrait. L'échange révèle que, bien que nous voyions tous une femme jeune et ronde, les indices de lecture de chacun ne sont pas les mêmes pour tous. Pour l'un, la jeunesse est indiquée par l'aspect lisse du visage, pour l'autre elle est révélée par le geste de Marie-Thérèse se caressant la nuque d'un index nonchalant.. Au cours de cette introduction, M. Barataud nous rapporte la réponse de l'artiste au questionnement sur son œuvre : Picasso explique que ses œuvres sont des sommes de décomposition, c'est à dire que la somme des décompositions permet de reconstituer une totalité. Ici, ce sont les lignes de la pièce qui permettent de voir les décompositions. On remarque une utilisation différenciée de la couleur (avec des dégradés pour le visage, ou sans nuances lorsqu'il s'agit du fond). Les formes aussi contrastent : rigidité des lignes de la pièce contre les rondeurs de la jeune femme. Cette diversité dans la manière de lire pointe le fait que le sens est au delà des seules apparences. La question du sens est aussi au cœur des préoccupations des enseignants depuis toujours.

Avant d'aborder des pistes pédagogiques pour favoriser la compréhension en lecture, notre conférencier brosse un rappel des processus de la lecture en français.

I. Rappel des processus d'apprentissage de la lecture

1. Les modèles d'expert sont différents des modèles d'apprentissage*

On le constate par exemple en ce qui concerne l'identification des mots écrits : le lecteur expert identifie par voie directe sans **déchiffrement** sauf rares exceptions. Ce n'est pas le cas du lecteur apprenti.

Ce passage obligé par le déchiffrement fait "consensus" depuis quelques années : plus personne aujourd'hui ne pense que l'on puisse faire l'économie du passage par le **code ortho-phonématique** *.

Or l'apprentissage de ce code et l'automatisation sont liés, c'est pourquoi

- il faut **réhabiliter la fonction de la répétition** - qui participe de l'apprentissage en général mais en particulier de l'automatisation (capacité à reconnaître et lire le mot d'emblée sans déchiffrement). Il faut savoir différencier pistes pédagogiques qui relèvent du papillonnage, et appui éclairant - voire enrichissant - sur la multiplicité des écrits. La multiplicité sans excès : oui, mais aussi la répétition, favorisent cette automatisation.
- le pédagogue doit avoir le **souci d'une exploration systématique du code dans sa totalité**.

2. La vitesse

Pendant longtemps on a pensé qu'il existait une corrélation et même une relation de causalité entre vitesse et compréhension : "s'il ne comprend pas c'est parce qu'il ne lit pas assez vite, il faut donc améliorer la vitesse de lecture". Mais ni la relation de cause à effet, ni la corrélation n'ont été démontrées.

En revanche, il existe un **seuil de lenteur** qui constitue un indice d'**enfermement dans un déchiffrement mal maîtrisé** par le lecteur. Cette lenteur n'est pas signe de manque d'intelligence. Au contraire, elle signale le désir de bien s'approprier le sens. Elle est donc au contraire du côté de l'intelligence.

On remarque chez les mauvais lecteurs adolescents un comportement de "surfeur" dans leur façon de lire : ils "piquent" quelques mots dans le texte à l'aide desquels ils se bâtissent une représentation sur le texte. Ce faisant, ils font du sens. Mais les mots qu'ils piquent sont fréquemment lus avec des confusions (confusions de mots graphiquement proches). Ils surfent donc, mais mal et aboutissent à des contresens monumentaux. Deux questions se posent :

- comment concilier la liberté du lecteur (comme par exemple le surfeur) et ce que dit le texte ?
- comment accepter cette lecture des adolescents ?

Par ailleurs, le cas du "surfeur" nous confirme qu'il n'y a pas de compréhension sans automatisation fiable. Ces confusions de mots graphiquement proches nous amènent à rappeler le rôle de la forme des lettres dans l'identification*. L'exemple du mot "é l é p h a n t" souvent reconnu par le biais de sa silhouette prouve que la forme des lettres n'est pas étrangère à l'identification, mais elle ne permet pas l'identification à elle seule. Peu de mots peuvent en fait être reconnus par ce biais là. C'est pourquoi il y a danger à laisser les enfants de maternelle trop longtemps du côté de la forme des lettres lors des activités de découverte de l'écrit, sans rien pointer du côté du code ortho-phonématique.

Ce rappel agrémenté d'exemples, de commentaires et de questions nous permet d'aborder le thème de notre rencontre :

- qu'est-ce qui fait qu'on comprend ce qu'on lit ?
- quels scénarios pédagogiques pour "enseigner" la compréhension ?

Une remarque préalable concerne la méta-cognition : bien que tout le monde soit d'accord sur un travail méta-cognitif favorisant les apprentissages, cet effet favorisant reste une hypothèse qui n'a pas été démontrée. Pour qu'il y ait méta-cognition, il faut déjà qu'il y ait eu cognition.

* Pour en savoir plus sur les processus d'acquisition de la lecture : consulter le site de l'Observatoire National de la Lecture.

* M. Barataud justifie le choix des termes "code **ortho-phonématique**" plutôt que "code grapho-phonologique": la phonologie est l'étude des sons, y compris de ceux qui n'appartiennent pas au langage. En revanche, le terme "phonématique" rend bien compte du fait qu'il s'agit des **sons d'une langue** (or c'est bien dans une langue que l'on apprend à lire).

* A une époque, certains pédagogues se sont focalisés sur la forme des lettres. On sait à présent que la forme joue un rôle mais ne constitue pas une clé de la lecture. Lors de cette évocation, M. Barataud met en garde contre les dérives : "la Vérité en pédagogie est du côté de la nuance".

II. Pistes pédagogiques

Une question se pose : l'enfant a-t-il déjà eu l'occasion d'explorer un texte systématiquement sans l'enseignant? Car l'objet "texte" est à une distance énorme du lecteur, d'autant plus grande qu'il est mauvais lecteur.

1. Le dévoilement d'un texte.

Il ne suffit pas de lire le texte à l'élève pour réduire cette distance. Le dévoilement consiste à lui présenter un texte dans lequel seuls quelques mots sont dévoilés. Il s'agit pour lui de reconstruire l'objet voilé. Parmi les enseignants présents dans la salle pour cette journée, deux participants sont mis en situation pour effectuer ce travail. Sous nos yeux, ils reconstituent un texte par dévoilement successif de mots cachés. Leurs actions sont accomplies sur un ordinateur dont la page est projetée à l'assemblée sur grand écran. Ils disposent au départ

- de blocs grisés représentant les mots manquants
- du premier mot du titre (L' arbre) accompagné d'un bloc grisé (ce mot manquant constitue un "**mot de mise en alerte**")
- d'un groupe de mots de "mise en alerte" situé à 1/3 du texte : "ou peut-être autre chose"
- de mots isolés autour du thème de l'arbre
- d'une commande de dévoilement des mots au ralenti : elle enclenche l'apparition très graduelle de pixels qui reforment les lettres de tous les mots manquants du texte en même temps. Une autre commande arrête la formation des lettres. Elle permet de ne pas en dévoiler trop d'un coup, et de continuer à émettre des hypothèses sur les mots manquants.

Nos deux lecteurs-devineurs-scripteurs essayent des mots dans les blocs grisés. Si les lettres essayées sont bonnes, elles s'inscrivent dans la zone grisée. Si elles sont fausses, elles s'inscrivent soulignées de rouge sur un fond plus foncé. Par hypothèse et interprétation des amas de points, tâtonnement, et balayage visuel de l'ensemble du texte, certains mots sont trouvés. Lorsqu'ils n'ont plus d'idées, ils actionnent la commande de dévoilement, puis l'arrêtent afin de reprendre les essais d'hypothèses à l'aide de lettres qui se sont densifiées. Ce dévoilement alternant essai de mots, et apparition graduelle de points continue, de trouvaille en trouvaille, jusqu'à la reconstitution complète de l'ensemble du texte.

Cette observation nous a permis non seulement de voir comment ce tâtonnement s'opère, et combien de temps il prend, mais aussi de constater l'intérêt qu'il suscite : très vite, tout le monde dans l'assemblée veut deviner, essayer, proposer des mots.

Quant à notre conférencier, il a stimulé la recherche par quelques propositions, comme celles d'aller voir plus loin, de revenir au début, d'augmenter les pixels, . . .

Souvent on propose aux mauvais lecteurs des textes faciles (excluant "dahlias" et "hortensias" mais tolérant "tulipes" !) : on réduit ainsi la distance, mais on nivelle par le bas. On peut aussi proposer de vrais **textes forts** *, comme par exemples de grands textes mythologiques. Il s'agit de mettre entre ces élèves et le pédagogue un **objet fort culturellement**, qui ne soit pas de l'enseignant. Dans la situation du dévoilement, c'est l'écriture qui permet la lecture. Ce n'est pas parce qu'ils ont dévoilé le texte, qu'ils l'ont lu et compris, mais la distance est réduite.

Cette piste pédagogique du texte en partie voilé repose sur l'idée d'arriver à la lecture par le biais de l'écriture. Pour voiler un texte destiné à cette activité, le pédagogue met au devant de la scène des mots appartenant à un même champ, et un mot pour la "mise en alerte" du lecteur. Ce qui est ainsi mis en avant va aider à ce dévoilement. Le médiateur a ici plusieurs rôles : il suscite l'analyse de la situation initiale avant que l'action ne s'engage, par des questions telles que :

- "à quoi ça fait penser?"
- "qu'est-ce qu'on pourrait faire?"
- etc. ...

Ces questions projettent le lecteur dans l'action imaginée avant l'action effective. En effet, penser avant d'agir est un moment important. M. Barataud justifie cette incitation à une pensée préalable à l'action en rappelant que pour Piaget, l'intelligence procède des actions intériorisées.

* A lire absolument : "L'enfant ou la peur d'apprendre" de Serge Boismard
Assemblée générale AME 79 PARTHENAY 21/09/04

Une autre manière de voiler un texte est l'occultation du bas de lettres : le haut des lettres permet la lecture, alors que le bas des lettres ne le permet pas (sauf pour les lettres à jambage bas comme p, j, g, y). L'occultation de la partie haute n'est pas intéressante car elle ne permet que de prendre conscience qu'elle est indispensable pour lire.

La reconstruction de l'objet texte par dévoilement en favorise l'appropriation.

M. Barataud attire notre attention sur le fait que l'absence régulière de l'enfant de sa classe lorsqu'il est pris en charge par un enseignant spécialisé, est considérée par l'institution comme en valant la peine. Pendant celle-ci, que va t'il se passer de si positif qui compense cette perte? La prise en charge pédagogique est aussi l'occasion d'**engager avec l'élève en difficulté, des stratégies de travail originales.**

2. L'atelier de questionnement de texte.

Il s'agit d'un travail en trois temps sur des textes narratifs et documentaires. Les démarches correspondent à un travail collectif (groupes assez importants autour d'une douzaine d'élèves), et non individuel.

Un exemple de texte narratif qui se prête à ce travail : " Le petit Nicolas" (il est difficile de trouver des textes d'auteur pour ces ateliers, et souvent on est obligé de modifier le texte pour l'adapter)

1^{er} temps : lecture silencieuse individuelle par l'élève (on retourne le document quand on a fini pour ne plus l'avoir sous les yeux).

2^e temps : rappel collectif. Le médiateur écrit au tableau ce que les élèves sont capables de se rappeler à partir des questions suivantes :

- qu'est-ce qui se passe dans cette histoire? (pour un texte narratif)
- que nous dit ce texte? (pour un texte documentaire)

Il note les réponses en distinguant avec un code (par ex. : souligner, cocher, "?", ...)

- ce qui fait consensus
- ce qui ne fait pas consensus
- ce dont l'élève n'est pas sûr (au début les élèves admettent difficilement ne pas être sûr ou ne pas se souvenir).

Les réponses sont organisées en trois colonnes : 1. personnages 2. actions – événements 3. lieux et cadre. Là encore, au début les élèves ne répondent jamais à la question sur les actions et événements. Ils parlent toujours du lieu où ça se passe. Lorsqu'il y a des réponses dans chaque colonne, on interrompt ce travail pour qu'ils attribuent un titre à chaque colonne. Cela les amène à comprendre la catégorisation qui est derrière les colonnes.

On passe ensuite à un rappel plus directif : d'abord on rappelle seulement ce qui concerne les personnages agissants / évoqués. Il s'agit de pousser ce rappel au maximum, avec comme question centrale incontournable : qui est le héros ? Ensuite, on reprend le rappel sur les événements, en les numérotant chronologiquement. Puis on repasse au rappel des lieux et cadres.

Le rappel permet de se forger une représentation schématique de l'histoire sans le texte. Les questions sur le schéma général du texte doivent être posées quand le texte est caché, sinon on assiste à un balayage non efficace par l'élève, basé sur la recherche - dans le texte - des mots de la question.

3^e temps : retour au texte. On cherche dans le texte pour **valider / invalider** ce qui a été rappelé. Par exemple : comment démontrer que c'est lui le héros → anaphores / liens / etc. .

comment démontrer que ce sont ces événements → . . .

comment démontrer que ce sont ces lieux → . . .

Ce retour au texte permet d'apprendre à regarder dans le texte. On peut numéroter les lignes pour aider à cette recherche.

Le problème des mauvais lecteurs, c'est qu'il cherchent à tout retenir car ils croient que comprendre c'est répondre aux questions. On les voit qui s'affolent, ralentissent au fur et à mesure que la lecture continue, paniqués par la quantité à retenir. Il faut bien souligner que comprendre ce n'est pas tout retenir. Il est important de **faire exprimer les doutes et désaccords** pendant la phase de rappel, et **fondamental qu'ils parviennent à dire "je ne m'en souviens pas"**. En fait, il suffit d'avoir intériorisé le schéma "héros/événements/lieux" pour se construire un résumé mental. Pour leur permettre d'intérioriser ce schéma, il faut travailler sur des textes suffisamment longs pour qu'une seule lecture ne permette pas de tout retenir.

Sur un texte documentaire, la démarche est plus compliquée. Ici, comprendre, c'est s'inscrire dans quatre questions :

- qu'est-ce que j'ai appris de nouveau ?
- qu'est-ce que je savais qui est contredit par le texte ?
- qu'est-ce que je croyais qui est confirmé ?

- qu'est-ce que je pense savoir sur le sujet et dont le texte ne parle pas ?

Ce questionnement est relatif à chaque lecteur individuellement. Cela est particulier au documentaire : le texte ne peut intéresser le lecteur que si la réponse aux questions lui apporte quelque chose, d'où la difficulté du choix d'un texte.

Le texte qui nous est présenté pour illustrer l'exemple du documentaire est "Les Indiens d'Amérique" de Jean Ménager. Dans ce texte, le principe chronologique peut être utilisé :

- avant/après la venue des espagnols
- l'époque des Aztèques / des Incas

Le déroulement est le suivant :

- donner le titre
- faire émerger la représentation que les élèves ont du sujet pour une éventuelle mise en garde : Amérique du Nord ? du Centre ? du Sud ? Cela permet de faire rentrer le lecteur dans le champ et d'éviter qu'il soit piégé d'entrée de jeu. On fait en sorte qu'il soit au minimum en alerte.
- donner le texte.

Le questionnement de texte prend du temps. Si l'on dispose d'un temps limité, il est préférable de faire tout en une séance, quitte à limiter le rappel, plutôt que de priver les élèves du plaisir d'aller vérifier et rechercher le texte en main. Ce travail est gratifiant avec six ou sept élèves. Il leur permet d'apprendre à se construire une représentation.*

3. Le travail sur des textes connus.

En travaillant sur des textes connus, (par exemple "Le petit Chaperon Rouge") la question de la compréhension ne se pose plus. L'idée est de les utiliser comme support d'activités méta-cognitives, à réinvestir sur des textes cette fois non connus. L'objet sert à travailler sur "comment faire pour comprendre". On présente à l'élève des questions auxquelles un élève fictif a répondu. Les réponses exactes de cet élève fictif sont également données et annoncées à l'élève comme exactes. Il ne s'agit pas de chercher des erreurs et de mettre ainsi l'élève en position de juge, mais de le mettre dans la position plus confortable d'observateur pour travailler sur "comment a-t-il fonctionné pour répondre?". Ce qui est nouveau dans cette idée, c'est de faire de la méta-cognition sur le fonctionnement d'un autre : en effet il n'est pas très facile de faire de la méta-cognition sur son propre fonctionnement. La présentation d'un travail correct permet de voir comment construire les réponses correctes. A partir de cette observation, on peut construire des grilles de compréhension, puis les utiliser dans des mises en situation sur des textes non connus.

4. Inverser le rapport texte-questions.

- **On annonce les questions avant de présenter le texte** : les écrire au tableau, les expliquer, les comprendre.
- Le texte est ensuite **lu par le maître** : il s'agit de comprendre, pas de lire. Avec de mauvais lecteurs, il faut dissocier lire de comprendre.

Si l'élève a du mal à répondre, lui proposer "quelle partie du texte veux-tu que je relise?". Ne pas relire tout puisque l'on dissocie lire de comprendre. La présentation des questions avant d'aborder le texte permet de **mobiliser l'intelligence sur la réponse aux questions**.

5. Résumer – synthétiser en inversant le rapport résumé-texte.

- On propose cinq ou six textes courts (à distinguer des résumés)
- Trois résumés sont donnés : il faut choisir celui qui correspond au texte lu par le maître.

Cette activité permet de travailler sur "c'est quoi l'essentiel?" (le résumé). La verbalisation de l'action accomplie souligne l'écart qu'il y a entre l'action et ce que l'apprenant en dit. C'est l'intérêt du langage et de la représentation car ils permettent de modifier les conduites (procédure contraire aux théories comportementalistes qui prônent la modification des conduites par les conduites). Le langage, les langages, ne sont pas une copie du monde, mais une représentation du monde. C'est grâce aux représentations que l'on ...

Lire + Comprendre + Comprendre comment on comprend = Beaucoup !

* Cette activité est présentée sur le CD-Rom "Lire-écrire, un plaisir retrouvé" menée auprès d'adultes bac + 5, 6e ordinaire et 6e SEGPA (on constate que les deux 6e ont le même fonctionnement). Un exposé de fond et un compte-rendu de pratiques de Roland Goigoux et Serge Thomaset (IUFM d'Auvergne) sur le sujet "apprendre aux enfants à questionner les textes, à les résumer" accompagnent cette présentation.

Programme

Pour arriver Salle Rameau5 rue Hippolyte Flandrin69001 Lyon**Jeudi 2 décembre**

10h00-10h15 : Ouverture

Gérard Toupiol, président de la FNAME

10h15-12h15 : Conférence de **P. Meirieu**« *Contradictions de l'entreprise éducative et apprentissages* »14h30-16h30 : Conférence de **R. Brissiaud**

« La conceptualisation se fait par domaines de connaissances- Comment la favoriser ? »

16h45-18h45 : Conférence de

J. Seknadjé-Askénazi« *Comprendre –aider à apprendre ajuster la position du psychopédagogue à la difficulté de l'apprenant* »**Vendredi 3 décembre**9h00-11h00 : Conférence de **Britt-Mari Barth**« *La construction du sens - Une approche socio cognitive de la médiation* »

11h30-12h15 : Table ronde FNAME-FNAREN-AFPS

« *Collaboration RASED-Ecoles* »14h30-16h30 : Conférence de **G. Chauveau**« *Apprendre-comprendre les choses de l'école* »

17h00-18h00 : FNAME, échanges, perspectives

Samedi 4 décembre

9h30-16h00 : AG de la FNAME

Assemblée générale AME 79 PARTHENAY 21/09/04

Arrivée Gare de la Part Dieu (20mn) ou Gare de Perrache (10mn).

Prendre métro A, sortie Hôtel de Ville. Continuer à pied en partant côté Saône, traverser la place Hôtel de Ville. Quitter la place côté opposé à l'hôtel de Ville, angle droit. Prendre la rue à droite sur 500 mètres, elle arrive salle Rameau (trottoir droit).

Pour les repas du midi, de nombreux petits restaurants, sandwicheries à proximité.

Plan en retour de l'inscription.

Dans la salle Rameau de nombreux stands éditeurs

Colloque Lyon 2 et 3 déc.Bulletin d'inscriptionA retourner avec votre règlementet une enveloppe timbrée libellée à votre adresse.

Cochez les cases

Inscription colloque**Inscription colloque**

Après le 30 juillet 04

 Adhérent FNAME

30€

Avant le 30 juillet**04** Adhérent FNAME
20€ Non adhérent 50€ non adhérent 40€ **Jeudi soir repas brasserie 24€**
(chèque à part de l'inscription débité le jour du colloque)

NOM : Prénom :

Adresse personnelle :

E-mail :

AME :

Inscription + règlement+enveloppe timbrée

A envoyer à :

Damienne Delmon

1 chemin des îles

39100 Baverans

inscription obligatoire

Où se loger ?

Hôtels

Hôtel de la poste (15mn à pied)

A partir de 17€

Tél : 04 78 28 62 67

Citôtél (15mn à pied)

A partir de 52 € pour deux

Tél : 04 78 28 29 85

Résidence Villemanzy (20mn à pied)

31 € le studio pour deux

tél :04 72 00 19 00

Hôtel bar des Dombes(15 mn à pied)

26€ pour deux personnes

tél :04 78 28 16 54

Auberge de jeunesse (20mn en bus)

Tél :04 78 15 05 50

Dans la banlieue hôtels Ibis et F1

F.N.A.M.E.

Secrétariat du colloque :

Damienne Dalmon
1 chemin des îles

39100 Baverans

Secrétariat FNAME :

Chantal.dubon@worldonline.fr

22rue St Michel

66490 St Jean Pla de Cortis

tél : 04 68 83 24 51

Consultez le site pour infos régulières et complémentaires :

<http://federationame.multimania.com>



**APPRENDRE...
COMPRENDRE.**

Colloque 2004

Salle Rameau à Lyon

2 et 3 décembre