

Interactions

Bulletin de liaison
N°2 Septembre 2004



Colloque
de la
F.N.A.M.E.
2 et 3
décembre 2004
à Lyon

Dans ce numéro :

Actualité et activités	p 3 à p 7
Courrier des Associations	p 8 à p 21
Forum	p 22 à p 26



Fédération Nationale des Associations de Maîtres E

SOMMAIRE

Actualités et activités de la FNAME

- 1) Compte-rendu de la réunion du bureau de la FNAME les 10 et 11 juin 2004
- 2) Projet d'assises AFPS, FNAME et FNAREN : derniers échanges
- 3) Plaquette de présentation du colloque de Lyon

Courrier des associations

- 4) AME 86 : Compte-rendu de la commission " Le maître E en classe "
- 5) AME 27 : Compte-rendu de la conférence d'A. Ouzoulias sur la phonologie au cycle II

Forum

- 6) Des exemples de fonctionnement de maîtres formateurs associés : lettres de mission des Landes et des Pyrénées Atlantiques.

Compte-rendu de la réunion du bureau national :
10 et 11 Juin 2004 à Lyon

Tous les membres du bureau étaient présents. L'accueil et la présentation de la ville furent menés avec brio par Louis qui sut allier l'utile à l'agréable.

1) Le colloque de Lyon

Nous rappelons que nous comptons sur les associations pour informer IEN AIS et IA du colloque.

Les demandes de subventions effectuées par courrier par l'AME 69 sont restées sans réponse. C'est pourquoi Louis et ses collègues demanderont un rendez-vous auprès du maire de Lyon, du maire de l'arrondissement, de la MGEN, de la MAIF, du conseil général, du conseil régional et de la BP-CASDEN.

La table ronde avec l'AFPS et la FNAREN, abordera les sujets suivants :

- la demande d'aide (méthodologie de l'intervention)
- les actions de prévention
- les évaluations

Chantal envoie aux intervenants la plaquette ainsi qu'un courrier pour demander qu'ils produisent un écrit.

Damienne envoie aux membres du comité scientifique la plaquette ainsi qu'une invitation nominative.

2) La dénomination de psychopédagogue

Comme convenu, elle fera l'objet d'une discussion à la prochaine AG.

3) La publication chez Retz

Dès que nous connaissons le prix du livre, il sera envoyé un courrier de commande aux AME.

4) Les assises avec l'AFPS et la FNAREN

Une réponse a été rédigée à l'AFPS et à la FNAREN. Vous pourrez la consulter dans le prochain bulletin Interactions n°2.

5) Formation CAPA-SH : suite de la motion

Il est prévu qu'au début de l'année scolaire 2004/2005, la FNAME demande audience auprès du ministère de l'Education Nationale pour présenter la motion de la FNAME.

6) Le point financier

Au 4 Juin 2004, le solde est de 6780,01 €.

7) Prochain CA

Il aura lieu le vendredi 15 octobre à Paris de 10h à 17h. Le lieu reste à préciser. Il sera précédé d'une réunion de bureau le jeudi 14 octobre.

8) Les commissions

L'AME 86 a terminé ses recherches sur le travail du maître E au sein de la classe. Vous pourrez en prendre connaissance dans le prochain bulletin Interactions n°2. Dans l'AME 72, de nombreux changements (déménagements dans d'autres départements, départs en retraite) n'ont pu permettre de mener à terme le travail de la commission prévention/évaluation en GS. Nous en profitons pour souhaiter une bonne installation à la présidente, Isabelle Richard, qui exercera à la rentrée à la Réunion.

9) Le groupe de recherche de J.J. Guillarmé

Un courrier est rédigé pour préciser les relations entre J.J. Guillarmé et la FNAME au sujet du livre qu'il va publier avec l'outil élaboré avec le groupe de recherche.

10) Reconnaissance de la FNAME

La FNAME a demandé et obtenu le haut patronage de l'Education Nationale pour le prochain colloque.



Projet d'Assises nationales de l'aide à l'enfant dans l'école

Chers collègues,

Après le Conseil d'administration de la FNAME du 19 mars dernier, suite au courriel de l'AFPS et à la lettre de la FNAREN du 22 mars, nous confirmons notre adhésion au projet de faire connaître au plus grand nombre la spécificité de nos actions d'aide dans l'école.

La lecture des derniers textes officiels "*omettant la présence et la formation de personnels membres de l'éducation spécialisés dans l'aide à l'adaptation et à l'intégration scolaires*" (courriel AFPS) mais aussi des exemples de politiques académiques (expérimentales ou pas) confirment la crainte exprimée également par notre C.A de voir disparaître prochainement les missions de prévention des difficultés scolaires et de l'aide à l'adaptation pour les enfants non identifiés handicapés.

Aussi le projet de s'appuyer sur les grandes associations de parents d'enfants handicapés est-elle perçue par notre C.A. comme un signe d'allégeance aux revendications de ces associations. Dans le souci d'affirmer le besoin de développement des RASED pour l'aide spécifique qu'ils mettent en oeuvre au sein même de l'école en tant que professionnels de l'enseignement, la FNAME souhaite insister sur la nécessité de renforcer les liens avec les associations telles que la FCPE et la PEEP.

Nous souscrivons à la proposition de poser des jalons en envisageant une action stratégique pour diffuser l'idée de la spécificité du travail des personnels des RASED parce qu'ils exercent dans l'école auprès des enfants.

Nous diffusons auprès de nos associations la lettre type reçue de l'AFPS permettant les prises de contact au niveau local. Parallèlement, notre conseil d'administration propose pour ces assises, en conservant l'échéance du 16/10/04, de tenir une conférence de presse avec AFPS, FNAME, FNAREN et les 2 associations de parents d'élèves FCPE et PEEP. On conserverait l'idée de produire des dossiers de presse comprenant, outre des études de cas rédigées par des rééducateurs, des psychologues scolaires et des psychopédagogues, une présentation théorique des 3 différentes fonctions.

Dans la perspective de la poursuite de notre projet commun, nous attendons vos propositions et vous adressons nos plus cordiales salutations.

Pour le conseil d'administration, le président, Gérard Toupiol

Colloque de la FNAME 2004 « Apprendre et comprendre »



Où se loger ?

F.N.A.M.E.

Hôtels
Hôtel de la poste (15mn à pied)
A partir de 17€
Tél : 04 78 28 62 67

Citôtel (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

« APPRENDRE, COMPRENDRE »

Colloque 2004 Salle Rameau à Lyon 2 et 3 décembre

Secrétariat du colloque :
Damienne Dalmon
1 chemin des îles
39100 Baverans

Secrétariat FNAME :
Chantal.dubon@worldonline.fr
22 rue St Michel
66490 St Jean Pla de Corts
tél : 04 68 83 24 51

Consultez le site pour infos régulières et complémentaires :
[http://
federationame.multimania.com](http://federationame.multimania.com)



Programme 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- Com-
ment la favoriser ? ”

16h45-18h45 : Conférence de
J. Seknadjé-Askénazi
“ Comprendre –aider à apprendre
ajuster la position du psychopéda-
gogue à la difficulté de l’ap-
pre-
nant ”

Vendredi 3 décembre

9h00-11h00 : Conférence de
Britt-Mari Barth
“La construction du sens - Une
approche socio cognitive de la mé-
diation ”

11h30-12h15 : Table ronde FNAME-
FNAREN-AFPS
“ Collaboration RASED-Ecoles ”

14h30-16h30: Conférence de **G.**
Chauveau
“ Apprendre-comprendre les cho-
ses de l’école ”

17h00-18h00 : FNAME, échanges,
perspectives

Samedi 4 décembre

9h30-16h00 : AG de la FNAME

Bulletin d’inscription
A retourner avec votre règlement
et une enveloppe timbrée libellée à
votre adresse

Cochez les cases

Pour arriver Salle Rameau
5 rue Hippolyte Flandrin
69001 Lyon

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. Quit-
ter la place côté opposé à
l’hôtel de Ville, angle droit.
Prendre la rue à droite sur 500
mètres, elle arrive salle Ra-
meau (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 nom-
breux stands éditeurs

Inscription colloque
Avant le 30 juillet 04
 Adhérent FNAME
20€

non adhérent 40€

Inscription colloque
Après le 30 juillet 04
 Adhérent FNAME
30€

Non adhérent 50€

Jeudi soir repas brasserie
24€

(chèque à part de l’inscription débité le
jour du colloque)

NOM :

Prenom :

Adresse personnelle :

.....

E-mail.....

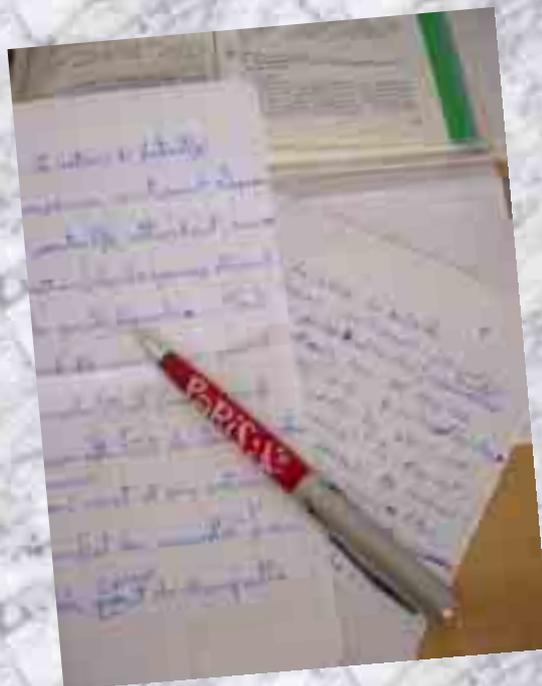
AME :

Inscription + règlement+enveloppe
timbrée. A envoyer à :

Damienne Delmon
1 chemin des îles
39100 Baverans

inscription obligatoire

Courrier Des Associations



Compte rendu de la Commission

“ Le Maître E en classe ”

Ce document est la synthèse des réponses aux questionnaires “ le Maître E en classe ”. Nous remercions tout particulièrement les 70 Maîtres E qui ont répondu à ce questionnaire.

Le maître d’adaptation se trouve confronté à des questionnements qui peuvent sembler paradoxaux, quant à la définition de sa mission.

Le rapport Ferrier de 1998 propose en effet de “ promouvoir l’aide à l’intérieur même de la classe ” comme modalité première d’intervention des maîtres E, et, à défaut, les regroupements d’adaptation. Certains inspecteurs nous incitent donc à aller travailler dans les classes.

Le maître E s’interroge :

- ✓ Quels sont les avantages et les inconvénients d’une aide E en classe ? A quelles conditions peut-elle se mettre en place ?
- ✓ Comment aider un élève à mieux s’adapter au niveau comportemental et cognitif à son groupe classe en le sortant temporairement ?
- ✓ Comment permettre à l’élève d’opérer des transferts dans son groupe classe, en l’entraînant à des transferts hors de la classe ?
- ✓ Est-il possible de mettre en place une pédagogie de détour, une remédiation à l’intérieur de la classe ?
- ✓ Comment aider l’élève en difficulté à faire des liens entre les deux lieux physiques et mentaux que sont la classe et le regroupement d’adaptation ?

Vos témoignages nombreux proposent des pistes de réflexion et d’expérimentation…

1. Quelques chiffres

- Nombre de questionnaires reçus par l’AME : 70
- Occasion de pratiquer l’aide E en classe
 - ✓ Oui : 71%
 - ✓ Non : 29 %
- Modalités de fonctionnement
 - ✓ Observation : 31 %
 - ✓ Soutien : 21 %
 - ✓ Remédiation : 27 %
 - ✓ Passation de tests : 2 %
 - ✓ Fin d’aide : 6 %

- Sur quel type de classe ?
 - ✓ Classes : 14 %
 - ✓ Groupes : 14 %
 - ✓ Plusieurs niveaux : 8,3%
 - ✓ Ateliers : 14,5%
 - ✓ En individuel : 6,25%

- Sur quel type d'école ?
 - ✓ Rurale : 27 %
 - ✓ Urbaine : 25 %
 - ✓ ZEP : 10,5 %

2. Quels ont été les objectifs pédagogiques de l'aide E en classe

- Observer : repérer les difficultés, les analyser, affiner le signalement de l'enseignant.
- Evaluer
- Soutenir l'élève, l'aider à renforcer des notions.
- Aider l'enseignant pour mieux cerner le niveau de ses élèves, pour élaborer un PPAP.
- Accompagner l'élève en fin de prise en charge E. (Méthodologie et réassurance / Aider au transfert, à faire des liens).
- Prévenir les difficultés persistantes. (ex : favoriser l'entrée au CP / accueillir les PS en début d'année dans le cadre de la prévention).

Domaines d'intervention du Maître E en classe.

- ✓ Production d'écrit.
- ✓ Aide au raisonnement.
- ✓ Aide en lecture (sur une autre méthode que celle de la classe.)
- ✓ Résolution de problèmes.
- ✓ Graphisme.
- ✓ Aide langagière (lexique – énonciation).
- ✓ Organisation du travail, aide méthodologique.
- ✓ Numération.
- ✓ Phonologie.

3. Quels sont les avantages de cette pratique ?

3.1. Pour le maître de la classe

- Le maître de la classe peut participer à la gestion de la difficulté, sans déléguer complètement. Il est davantage impliqué : cela facilite la mise en place d'une pédagogie différenciée dans la classe (aide à l'élaboration d'un projet de groupe. Ex : groupe de besoin).
- Il peut modifier son attitude, ses pratiques pédagogiques.
- L'intervention du maître E dans la classe permet au maître de la classe de comprendre les remédiations pratiquées lors des séances hors classe.
- Aide à un enseignant débordé, en difficulté.
- Pendant que le maître E dirige la classe, le maître de la classe peut avoir un rôle d'observateur.
- Aide au maître de la classe dans son signalement, dans son observation : on peut voir d'autres choses, on peut situer le problème ailleurs.

3.2. Pour le maître E

- Une meilleure connaissance de la réalité de l'enfant, de son comportement au sein de la classe, observation de la traduction des difficultés dans le groupe classe (ex : comparer l'élève aidé à toute une classe d'âge). L'évaluation de l'élève dans la classe permet " des regards croisés " lors d'une synthèse ou de mieux comprendre la demande d'aide de l'enseignant.
- Une meilleure compréhension des modalités de fonctionnement de la classe : le maître E est au courant du travail au sein de la classe et peut plus facilement faire des liens ce qui amène à plus de cohérence dans l'aide apportée à l'élève (ex : adapter la remédiation au profil pédagogique de l'enseignant de la classe).
- Donner à voir la pratique du maître E.
- Mieux comprendre sa spécificité de maître E par comparaison avec le travail du maître de la classe.

3.3. Pour l'élève en difficulté

- L'élève est guidé dans son lieu de travail, il utilise les outils et référents de sa classe (gain en autonomie et transfert privilégié).
- L'aide en classe peut éviter de sortir trop vite les enfants de la classe avant qu'une réelle remédiation à l'extérieur s'avère nécessaire. Elle peut éviter aussi de mettre en place un nouveau lieu d'aide pour les enfants qui bénéficient déjà d'une aide extérieure.
- Interaction avec des élèves d'un bon niveau.
- Aide relationnelle (qui concerne les composantes affectives de l'apprentissage) : observation d'élèves qui sont suivis par le maître E dans la classe au moment d'évaluations. Meilleure réussite de l'élève par la présence d'un adulte bienveillant, qui croit en l'élève, qui lui rappelle silencieusement les réussites menées en regroupement. Présence qui permet de lever l'inquiétude et soutenir la mobilisation. Cette présence physique du maître E dans la classe peut aider au transfert des compétences réussies dans le regroupement d'adaptation. Cet accompagnement au retour en classe, avec présentation d'un jeu construit en aide E, permet à l'enfant aidé de faire des liens. C'est de plus valorisant et positif pour lui.
- Aide d'accompagnement méthodologique : aider l'élève en début ou en fin de prise en charge à prendre des repères dans les affichages, dans les outils à sa disposition, dans ses attitudes d'écoute, dans ses stratégies cognitives, l'aider à repérer les similitudes entre groupes E et classe, à faire davantage émerger ses savoir-faire et à prendre de l'assurance.

3.4. Pour l'ensemble de la classe

- Le maître E peut aider d'autres élèves que les élèves signalés ou proposer à l'ensemble de la classe une activité qui précédemment n'était pratiquée que par les enfants suivis en E.
- Le maître E peut apporter un matériel spécifique.
- Démystification et dédramatisation de l'aide aux enfants en difficulté. Changement du regard de tous sur la difficulté dans les apprentissages.

4. Quels sont les inconvénients de cette pratique ?

4.1. Pour le maître de la classe

- Si l'enseignant de la classe n'est pas réellement demandeur de l'intervention du maître E dans la classe, il peut se sentir jugé dans sa pratique pédagogique et désinvesti de l'aide aux élèves en difficulté
- Projet ou signalement non investi par le maître de la classe " puisque tu as vu, je n'ai rien à dire "
- Collaboration non fonctionnelle et non assidue, déresponsabilisation du maître de la classe.

4.2. Pour le maître E

- Perte des spécificités du maître E. Il devient le " second " de la classe ; cette aide sans compétence particulière peut être accomplie par tout autre adulte.
- Confusion des missions. La remédiation ne peut se faire que dans un autre espace. Le maître E ne peut pas jouer la fonction de " tiers " pour faciliter la triangulation de l'espace E et opérer ainsi une nouvelle dynamique dans les apprentissages.
- Difficulté d'être en accord avec ce que propose le maître de la classe.
- L'accompagnement méthodologique en classe monopolise beaucoup de temps : le maître E ne peut se consacrer qu'au suivi d'un seul élève à la fois.
- Le maître E est sollicité par d'autres élèves : il est donc moins disponible pour les élèves en difficulté. Il est difficile pour le maître E de faire émerger des conflits sociocognitifs (bruits – groupe important).

4.3. Pour l'élève en difficulté

- Contradiction forte dans l'aide méthodologique en classe
 - ✓ quand la tâche proposée est dans la ZPD (Zone de Proche Développement) de l'élève, une aide méthodologique peut être réalisée par le maître de la classe
 - ✓ quand la tâche proposée n'est pas dans la ZPD, l'élève est tiraillé entre le discours positif du maître E sur sa réflexion et le discours du maître de la classe qui évalue la production finale : c'est une espèce d'anti-aide.
- Certains élèves prennent l'habitude de l'aide et n'osent plus se lancer : assistantat.
- Lorsque les difficultés sont trop spécifiques ou trop lourdes, il faut une pédagogie de détour, une remédiation impossible à mettre en place en classe. Il faut un détour au sens propre comme au sens figuré, dans un petit groupe " sécuritaire ", dégagé de la production.
- L'attention et la concentration, déjà difficiles pour ces élèves, ne sont pas facilitées dans le groupe classe.
- Lors de l'observation en classe, l'enfant peut ne rien montrer car il se sent épié.

4.4. Pour l'ensemble de la classe

- L'intervention du maître E dans la classe augmente le bruit et le mouvement : gêne pour tous et perturbation.

5. Dans quelles conditions le maître E peut-il travailler en classe ?

- Bien cibler les contraintes.
- Confiance et respect réciproques.
- Temps de concertation : l'échange d'infos entre deux portes ne suffit pas.
- Réfléchir à ce qui est négociable et à ce qui ne l'est pas.
- Réelle demande de la part de l'enseignant de la classe.
- En travail de soutien dans la classe, à condition d'avoir une place au fond de la classe pour ne pas déranger les autres.

En accord avec vos nombreux témoignages de différents types d'intervention du maître E, on peut promouvoir une souplesse des aides proposées par le maître E qui se nomme aussi maître d'adaptation.

La modalité d'intervention du maître E pourrait peut-être s'adapter à la problématique de chaque élève et au moment où l'on se situe dans le processus d'aide (début – fin de prise en charge ; évaluation ; observation ; aide méthodologique ; aide au transfert...) Circulaire 2002 : “ L'organisation temporelle des aides spécialisées ne sauraient être pensée de manière uniforme. Le rythme et la densité doivent être adaptés aux problèmes traités.)

Rappelons que l'efficacité de la prise en charge dépendra de l'articulation des dispositifs et des liens établis entre les différents partenaires (élèves/classe/enseignant classe/famille/maître E). la confiance réciproque, la transparence et la complémentarité des interventions permettront de créer un sens et une dynamique évolutive dans les apprentissages.

Faisons confiance à notre pouvoir de création et d'imagination. Le cadre institutionnel restant le garant de l'aide à dominante pédagogique au sein du Rased, créons des cheminements multiples et ingénieux : ceci est l'essence même de notre spécialisation.

*Commission AME86
sous la responsabilité de
Laurence ROUGIER*



Enregistrement de la première partie de la conférence d'André Ouzoulias
du 12 janvier 2004 (journée AME27)
concernant le problème de la phonologie au cycle 2.

À propos du MÉDIAL :

- Quelle validité 8 ans après sa publication ?
- Quelles adaptations envisager ?
- Quelle évaluation pour la GS ?
- Problèmes pratiques de passation, problèmes d'interprétation des observations.

Quelques mots sur l'histoire de ces 8 dernières années en matière de psychologie, pédagogie :

Huit ans après la sortie de MÉDIAL, quelles évolutions concernant la psychologie de la lecture ? Vous n'avez pas été sans remarquer pendant ces huit années l'insistance d'un certain nombre de chercheurs, d'hommes de pouvoir, et aussi d'institutions, je pense à l'ONL (Observatoire National de la Lecture), sur la phonologie. Dans Médial, nous avons déjà mis un certain nombre d'items, sous la rubrique 6, sur cette question, en particulier phonologie au niveau de la syllabe, qui doit normalement ne poser aucun problème (c'est l'item le mieux réussi), et phonologie sur le phonème, avec des phonèmes divers (il y a des voyelles, et quelques consonnes). C'est effectivement un champ important de compétences, dans lequel il importe que l'enfant soit de plus en plus performant, pour pouvoir comprendre le principe alphabétique, ce qui, quelle que soit la démarche pédagogique adoptée par le maître en classe au CP, est un incontournable.

En même temps, nous disions – peut-être que nous ne le disions nous pas assez clairement, peut-être que nous ne le disions pas de manière assez argumentée : attention, la conscience du phonème, et plus particulièrement du phonème consonantique, dérive en grande partie de l'apprentissage de la lecture. C'est-à-dire qu'il y a quelque chose comme une causalité réciproque entre conscience des phonèmes et apprentissage de la lecture. Il y a des unités de l'oral, des unités comme la syllabe, qui sont des unités naturelles, qu'on peut tout à fait bien isoler sans apprendre à lire dans une écriture alphabétique. Il y a des unités auxquelles le sujet peut être sensible de manière implicite et dans certaines tâches comme par exemple, éliminer des intrus : “ *si vous avez la série : poule, foule, boule, mer, roule, coule , qu'est-ce qui ne va pas là-dedans, il y a un mot qui n'est pas comme les autres* ”, dès la GS, on a un taux de réussite de 80%, avec un tout petit peu d'entraînement, sur ce type de tâche. Maintenant, si on demande aux enfants “ *qu'est-ce qui est commun à tous ces mots qui vont bien ensemble ?* ”, isoler “ -oule ” en l'occurrence, c'est un taux de réussite qui est au maximum de 15 % en fin de GS, avec un entraînement.

- Comment réussit-on à cela, ou comment réussit-on à un jeu qu'on pourrait appeler *le jeu du Prince et de la Sorcière* :
 - le prince dit “ toul ”, la sorcière dit “ oul ” ;
 - le prince dit “ tic ”, la sorcière dit “ ic ” ;
 - le prince dit “ vanche ”, la sorcière dit “ anche ”.
- Cette activité, c'est 15 % de réussite à la fin de la GS. Avec un taux de réussite de 10% au début de la GS, si on entraîne les enfants de façon hebdomadaire à ça – sans support écrit, c'est purement phonologique : le taux de réussite plafonne à environ 15 % en fin de GS. On arrive à 80 % à la fin du CP. Ceux qui réussissent dans cette tâche (suppression du premier phonème consonantique dans une syllabe du type consonne-voyelle-consonne) sont des élèves qui ont appris à lire.

- Les recherches sur la conscience phonologique des phonèmes ont pu montrer que, bien sûr il y a une dimension sensorielle, bien sûr il y a un aspect “ discrimination auditive ”, mais les compétences que le sujet est capable de développer dans des tâches de discrimination auditive sur les phonèmes, sont, en grande partie, liées aux compétences qu’il a acquises dans la compréhension du système de la langue écrite, dans une écriture alphabétique. Au fond, pourquoi les enfants du CP qui savent lire réussissent bien “ vanche/anche, tic/ic, toul/oul ” : [tul], je l’écris “ toul ”, j’efface la lettre “ t ”, qu’est-ce qui reste ? “ oul ”.
- On pourrait proposer une situation entre adultes pour saisir que *c’est bien une conscience graphophonologique la conscience des phonèmes*, et non pas une conscience phonologique. Nous disions dans Médial, c’est un “ *écouter-voir* ”, ce n’est pas un “ écouter ” simplement.

Prenons la tâche suivante, qui est de dire à l’envers, en inversant l’ordre des phonèmes, un certain nombre de mots. Si je dis par exemple, “ café ” [kafe], vous êtes tout à fait capable de dire à l’envers “ éfac ” [efak]. Si je dis “ école ” [ekol], vous êtes tout à fait capable de dire à l’envers [loke] : dans cet exemple, c’est plus dur parce qu’il y a un “ e ” muet dans “ école ” que vous affichez dans votre tête. Et pourtant, je vous propose une tâche purement phonologique. Mais vous, vous mobilisez vos connaissances sur l’écriture des mots en question.

[S’ensuivent d’autres exemples, destinés à mettre en évidence la complexité de cette tâche qui amène à faire une erreur que font la plupart des lecteurs, qui est de dire les lettres à l’envers, et non les phonèmes :

- “ vélo ” à l’envers, ça fait “ olèv ” ;
- “ taxi ” à l’envers, ça fait “ iscat ” et non “ ixat ” : ici, la lettre “ x ” transcrit les deux phonèmes [ks], qui, dits à l’envers, font [sk].]

Cet exercice est donc la preuve que pour résoudre un problème de phonologie, le lecteur s’aide de l’écriture du mot.

- Voici une autre sorte de mise en situation qui montre que c’est bien comme ça que ça se passe : je vous propose une autre tâche purement phonologique qui consiste à échanger le premier phonème consonantique du prénom avec celui du nom. Si je dis Lionel Jospin, ça fait Jionel Lospin. Si je dis Jacques Chirac, ça fait Chaques Jirac. Maintenant, si je dis Xavière Tibeiri, ça ne fait pas Tavière Xibeiri, mais Tzavière Guibeiri [gzavier tiberi tzavier giberi]. Encore une fois, le “ x ” code les deux phonèmes [gz], mais encore une fois, le lecteur ne fait pas une tâche purement phonologique mais s’aide de l’écriture du mot. Et quand on demande aux gens comment ils font, on s’aperçoit qu’ils font ce geste-là, qui montre qu’il y a une tâche qui se déroule dans l’espace, et non pas purement dans la phonologie. Cela montre une nouvelle fois que, pour pouvoir résoudre un problème de phonologie, on s’appuie sur le modèle écrit de la phonologie, pour pouvoir faire cette tâche.

Le lecteur habile ne peut pas s’empêcher d’utiliser ce support écrit pour pouvoir résoudre des problèmes de phonologie.

- Que des enfants, qui ne savent pas lire, soient en difficulté devant des tâches de phonologie parce qu’ils n’ont pas ce support écrit, c’est une première raison qui permet de comprendre pourquoi le taux de réussite est si faible avant l’apprentissage de la lecture, en ce qui concerne la conscience phonologique des phonèmes, notamment les phonèmes consonantiques. Une deuxième raison, c’est que, en fait, le phonème, et plus particulièrement le phonème consonantique, est une unité que le sujet est capable de manipuler implicitement : le sujet est capable de manipuler implicitement les variations phonémiques, s’il y a, par exemple l’image d’une *boule* et celle d’une *poule*, et qu’on lui demande de donner l’image de la *poule*, on attend alors qu’il ne donne pas l’image de la *boule*. Donc, il distingue, *en situation*, ces deux phonèmes qui différencient cette paire minimale.

Mais, savoir que c'est "oul" qui est la rime commune à ces deux mots (qui sont aussi deux syllabes), comme dans le jeu du Prince et de la Sorcière, c'est quelque chose qui suppose de **pouvoir comprendre ce que c'est qu'un phonème, et de pouvoir le manipuler explicitement, intentionnellement, consciemment**. Ce qui suppose la **conceptualisation du phonème**, c'est-à-dire la **compréhension, même verbalisable, que la syllabe est formée d'unités plus petites qui sont des phonèmes consonantiques et vocaliques**.

- Concernant le phonèmes vocalique, entendre [i] dans " fourmi ", voyelle que l'on peut faire durer, c'est moins difficile. C'est moins difficile du fait aussi, que la voyelle est parfois une syllabe : dans " abricot ", " a " c'est bien sûr une voyelle, mais c'est aussi une syllabe.
- En revanche, le phonème consonantique n'a pas d'existence propre. Il n'est jamais prononcé isolément, sauf dans quelques cas, comme dans les fricatives. L'explication de la raison pour laquelle, au jeu du Prince et de la Sorcière, les enfants qui même distinguent " poule " de " boule ", ne réussissent pas à isoler " oul ", à prononcer ce qui est commun à ces deux termes ou à supprimer, dans " toul ", le premier phonème consonantique, cette explication est à chercher du côté du fait que ça n'est pas **une unité explicite naturelle de l'oral**. La syllabe est une unité explicite naturelle de l'oral. La clause, on y reviendra, c'est une unité explicite naturelle de l'oral. Une unité explicite naturelle de l'oral est une unité que le sujet peut isoler explicitement, sans avoir été scolarisé. Il faut avoir été scolarisé dans le cadre d'un apprentissage d'une écriture alphabétique, pour pouvoir isoler explicitement le phonème, notamment le phonème consonantique.

On a deux ou trois expériences qui valident cette interprétation.

- ❖ Une expérience menée par des chercheurs portugais enseignant la psychologie en Belgique : ils interrogent des poètes portugais analphabètes, c'est-à-dire des poètes qui n'ont jamais été scolarisés, qui ne savent pas lire ni écrire le portugais. Mais, comme il arrive dans de nombreuses sociétés de tradition orale, dans certaines cultures orales, ils sont capables de composer des fados qui sont une organisation rythmique et versifiée du langage, comportant des contraintes tout à fait rigoureuses (4 strophes de 5 vers : la première strophe avec 3 rimes riches et 2 rimes pauvres, qui sont enchâssées ; la deuxième strophe où on commence par les 2 rimes pauvres et on finit par les 3 rimes riches....). Donc, du point de vue de la maîtrise de la phonologie de la rime, on ne peut pas dire que ces gens-là soient incompétents. Et pourtant, ils échouent au jeu du Prince et de la Sorcière. Si on leur apprend à lire, ils réussissent.
- ❖ Le fait que ce soit l'apprentissage dans une écriture alphabétique qui rende possible l'abstraction du phonème, et notamment du phonème consonantique, est montrée en particulier par une expérience, où on cherche à faire faire la même chose à des chinois lettrés. En chinois, les caractères ne notent pas des phonèmes. Tout au plus notent-ils des syllabes. Il y a de la grapho-phonologie en chinois, mais elle est au niveau de la syllabe. Chaque caractère représente un mot, ce sont des logogrammes, comme nous avec nos chiffres. Il arrive parfois que certains caractères, que l'on appelle des clés, soient utilisés dans d'autres caractères, soit comme clé sémantique (pour dire que c'est un végétal, par exemple), soit comme clé phonologique (par exemple, le mot *nurse* en chinois se dit " na ", de même que le mot *cheval* ; or, dans le caractère qui représente *nurse* en chinois, il y a un certain nombre de traits et il y a aussi le caractère qui dit *cheval* ; vous voyez bien à quoi ça peut servir : le lecteur, qui ne connaît pas le caractère *nurse*, s'il prononce ce qui, là-dedans, est une des 1500 clés qu'il est susceptible de reconnaître, il dit " na ", et en s'entendant dire " na ", dans un contexte où ça peut vouloir dire non pas *cheval* mais *nurse*, il va pouvoir comprendre ce qui est codé ; on est dans un

système de “ rébus ”). Mais, ça ne code pas les phonèmes, ça ne code que des syllabes, quand ça les code.

Alors, les chinois lettrés, qui connaissent 25, 30, 40 000 caractères, sont dans la même situation que nos enfants de GS : ils ne réussissent pas le jeu du Prince et de la Sorcière. Ils sont en échec.

On ne peut pas dire que ces gens-là soient incapables de grapho-phonologie : ils sont tout à fait capables au niveau de la syllabe. Ils sont capables de plein d'autres choses en lecture, qui font même notre admiration, et pourtant, ils n'ont pas un taux de réussite plus élevé que nos élèves de GS à des tâches d'abstraction des phonèmes, et surtout le phonème consonantique.

- Quand on dit à un enfant de CP : “ *C'est quoi les deux petits sons qu'on entend dans “ pou ” ?* ”, en fait, on pose ici une question qui peut avoir du sens pour un enfant qui est dans la Zone Proximale de Développement de l'apprentissage du principe alphabétique. Il a, par exemple, compris plein de choses. Il a compris que un mot comme *papa* comporte deux syllabes, *pa-pa*, et que ce n'est pas complètement un hasard : la première syllabe s'écrit avec un “ p ” et un “ a ”, et la deuxième aussi. S'il s'agissait de *coucou*, il entend deux fois la même syllabe, et il n'est pas étonné de voir “ c-o-u / c-o-u ” : il peut dire que la répétition de ces trois lettres, c'est quelque chose qui code les deux syllabes qu'on entend.

[Cela dit, c'est un peu plus compliqué que ça, parce qu'en fait, ce n'est pas exactement la même syllabe. [kuku], ce n'est pas deux fois [ku], et [papa], ce n'est pas deux fois [pa]. Si on enregistre ce qu'on dit en disant [kuku], on entend qu'il y a une courbe mélodique : les deux syllabes, identiques à l'écrit, ne se prononce pas exactement de la même manière. Même déjà dans la syllabe, il y a un peu d'abstraction. C'est le lecteur qui pense que c'est pareil, parce qu'il voit pareil : on ne fait plus tellement la différence (comme dans les [O] fermés – le seau – et les [O] ouverts – la porte) alors que les enfants peuvent encore être perdus par ces différences là.] Fermons la parenthèse.

L'enfant qui a compris que :

- ✓ dans *papa*, il y a deux syllabes ;
- ✓ dans *bébé*, il y a deux syllabes ;
- ✓ dans *coucou*, il y a deux syllabes ; dans *locomotive*, il y a quatre syllabes ;
- ✓ dans *moto*, il y a deux syllabes ;
- ✓ quand il voit “ p-a/p-a ”, c'est les deux mêmes syllabes ;
- ✓ quand il voit “c-o-u / c-o-u”, il entend les deux mêmes syllabes ;
- ✓ dans *moto*, il entend [o] dans *mo*, il entend [o] dans *to*, et il voit la lettre “ o ” ;
- ✓ dans *pa*, il entend [a], et il voit la lettre “ a ” ;

alors un tel enfant, effectivement, est tout à fait capable de s'approprier la question de l'enseignant, qui revient à dire : si dans la syllabe “ pa ”, c'est la lettre “ a ” qui code le son [a] qu'on entend, que fait la lettre “ p ” ? L'enfant est amené à faire quelque chose comme [p] (oralisation du phonème). Alors on est amené à lui poser la question : “ *c'est quoi les deux petits sons que tu entends dans [ku] ? “ ou ” ça fait [u], alors que fait la lettre “ c ” ? Réponse : [k]. Si je supprime le [u], qu'est-ce qui reste ?* ”. Là, il n'y a pas de problème de communication : cette question va faire progresser l'enfant. Il va pouvoir analyser la syllabe en ses constituants phonémiques, abstraire les phonèmes, et notamment le phonème consonantique.

- Mais si l'enfant n'en est pas encore là, il est en grande difficulté pour comprendre la question “ *c'est quoi les deux petits sons qu'on entend dans “ pou ” ?* ”. Il veut bien que dans *poupée*, il y ait deux sons : [pu] / [pe] ; mais dans [pu] !?! Si on lui dit : “ *et dans “ pa ”, c'est quoi les deux petits sons qu'on entend dans “ pa ” ?* ”, il peut comprendre qu'il faut chercher deux “ trucs ”, comme il y a deux lettres,

il va dire “ p ” et “ a ” ; il va essayer de se débrouiller pour donner du sens à la question de l’enseignant. Ici, comme on est en dehors de la ZPD, il s’installe quelque chose comme une espèce de dialogue de sourd, avec des incompréhensions réciproques. L’adulte ne comprend pas pourquoi l’enfant ne comprend pas, et l’enfant ne comprend ce qu’on attend de lui vraiment. Il cherche à donner le change à l’adulte en lui donnant des réponses, mais, comme il ne sait pas ce qu’il faut chercher, il part un peu dans tous les sens, il produit des erreurs, mais on est peut-être un peu responsables de ces erreurs et de ces difficultés qu’on provoque. Au lieu de provoquer de l’apprentissage, on provoque de la difficulté.

- L’enfant interroge la syllabe orale d’après sa forme écrite. Si on pose le problème, en s’appuyant sur l’écrit, sous la forme de “ *alors ça, c’est “ o-u ”, ça fait [u], je le sais, c’est même un mot tout seul, alors si, donc, ça c’est [pu], que fait la lettre “ p ” dans “ pou ” ?* ”. Là, l’enfant est capable, effectivement, d’orienter sa discrimination auditive à partir d’un modèle de la syllabe qui en est donné par l’écrit. **L’écriture donne un analyseur de l’oral.** Si il n’y a pas cet analyseur de l’oral, “ *c’est quoi les deux petits sons qu’on entend dans [pu] ?* ”, on met l’enfant dans une situation assez compliquée, il n’entend généralement qu’un son dans [pu].
- Quand je supprime la voyelle dans la syllabe, il ne me reste plus que la consonne, mais la consonne par elle-même ne sonne pas : elle ne sonne que “ co-articulée ”, “ en fusion ” avec la voyelle (métaphore de l’eau : c’est de l’hydrogène et de l’oxygène, mais ce n’est pas de l’hydrogène plus de l’oxygène, ce n’est pas de la juxtaposition de l’hydrogène et de l’oxygène ; il en est de même pour la syllabe). Dans les mots pluri-syllabiques, on peut dire que les syllabes sont juxtaposées : le terme savant, c’est “ concaténées ”, les syllabes sont concaténées, chaînées les unes avec les autres. Mais les phonèmes dans la syllabe ne sont pas concaténés, ils sont co-articulés, en fusion. La consonne est prononcée par une modification de la façon de prononcer la voyelle qui lui est associée.

- **Question de la salle :** “ Est-ce que cela signifie qu’il faut apprendre (enseigner) la lecture avec une méthode syllabique, et laisser le phonème dans le domaine de l’implicite ? ”

Réponse d’André Ouzoulias : Le problème posé est un problème de langage. Méthode syllabique, pour tout le monde, ça veut dire Gafi, Ratus, et même antérieurement Bauscher (méthode syllabique : “ t ” et “ a ” ça fait [ta], “ t ” et “ i ”, ça fait [ti]). Si c’est ça qu’on appelle “ méthode syllabique ”, non, ce n’est pas exactement ça. Mais une méthode fondée sur la compréhension du fait que, dans les mots écrits, il y a des syllabes écrites qui correspondent aux syllabes orales, c’est de toute évidence quelque chose qui est susceptible de favoriser le passage d’une compréhension sémantique de l’écrit – l’écrit est porteur de sens – à une compréhension plus grapho-phonologique. C’est ce qui assure que l’enfant passe d’une certaine compréhension langagière de l’écriture à une compréhension plus linguistique (c’est fait comment ?). De là, ensuite, évidemment, avec un stock de syllabe du type mou, tou, pou, rou... etc, dans lesquelles “ ou ” sont perçues comme des unités de voyelles (“ ou ” c’est [u]), avec les variations corrélatives entre la prononciation des syllabes et l’écriture, l’enfant est susceptible de découvrir le principe alphabétique. Quand les enfants apprennent à lire tout seul (il y en a), c’est exactement ce qu’ils font : ils commencent par repérer que, dans “ moto ”, on entend deux syllabes, et ils s’appuient sur la connaissance qu’ils ont des lettres de l’alphabet. Le fait de pouvoir dire que cette lettre- là (tracé du o) c’est un “ o ”, que cette lettre-là (tracé du a) c’est un “ a ”, que cette lettre-là (tracé du i) c’est un “ i ”, pour les voyelles c’est évident, ça va aider l’enfant à comprendre comment ça fonctionne. Dans “ moto ”, j’entends deux fois le [o], et je vois deux fois la lettre “ o ” ; c’est comme dans “ papa ”, j’entends deux fois le [a], et je vois deux fois la lettre “ a ”.

Avant d’arriver à “ il y a des phonèmes ”, l’enfant est capable de comprendre qu’il y a des unités plus larges, auxquelles il est plus sensible.

□ Présentation d'une tâche proposée à des enfants de GS de Sarcelles :

- 1) Déterminer combien il y a de syllabes dans un mot.
- 2) Entourer ces syllabes dans le mot écrit.

La condition préalable, c'est que les enfants sachent ce que c'est qu'une syllabe. S'ils ne le savent pas, en dix minutes, on arrive à régler le problème, en s'appuyant sur des exemples *traités à l'oral* : combien de syllabes dans *pan-ta-lon*, dans *hi-ppo-po-tame*. On travaille sur les syllabes de l'oral. Tant que l'enfant ne sait pas lire, il ne peut pas comprendre ce qu'est une syllabe orthographique.

“ Dans *papa* (à l'oral), combien de syllabes ? 2, très bien. Ici, c'est écrit “ *papa* ”. Est-ce que tu peux entourer les deux syllabes ? ” Idem pour “ *bébé* ”, “ *vélo* ”, “ *caramel* ”, etc. ”

Les résultats donnés ici ont été obtenus la même année mais dans des classes différentes, à Sarcelles (ce n'est donc pas une étude longitudinale). Ce qui est étonnant, c'est que les résultats obtenus à la fin de la GS ne bougent pas à la mi-octobre du CP : cela doit nous interroger sur ce qu'on fait en classe. Dans ces classes de CP, il y a des méthodes comme Ratus, Mika, Gafi (ordre de fréquence d'utilisation). Maintenant, on voit beaucoup Ribambelle.

- ❖ On peut s'attendre à ce que des enfants, qui n'ont pas encore appris à lire, et qui ont remarqué que plus le mot comporte de syllabes, plus il est long, pratiquent massivement cette segmentation. En fait, seulement 40% des enfants de CP, à la mi-octobre, pratiquent cette segmentation.
- ❖ On a 20% d'enfants qui n'entourent que les lettres qu'ils entendent bien : dans “ *papa* ”, ils entendent bien 2 fois le “ a ”, ils entourent 2 fois le “ a ” ; dans “ *bébé* ”, ils entourent 2 fois le “ b ” ; dans “ *vélo* ”, ils entourent le “ v ” et le “ o ” qui représentent presque toute la phonologie de “ *vélo* ” ; dans “ *caramel* ”, ils entourent “ a ”, “ a ”, “ l ”
[a – a – el], c'est tout prêt de “ *caramel* ”.
- ❖ Ceux qui entourent “ pa ” (les 40% qui pratiquent la segmentation syllabique) sont de très bons candidats à un enseignement fondé sur un apprentissage explicite dès le départ des relations graphèmes/phonèmes : ils sont dans la Zone Proximale de Développement de Ratus, de Gafi, de Mika, de Au fil de mots. Pour eux, il n'y aura aucun problème. C'est probablement un test très prédictif de la réussite en lecture (*Dis-moi comment tu réussis ce test au début du CP, je te dirai comment tu liras au mois de mars*).
- ❖ Les 20% qui n'entourent que des lettres au lieu de syllabes ont malgré tout compris qu'il y a un rapport entre ce qu'on entend et ce qu'on voit : ils sont dans la représentation d'une écriture grapho-phonologique. Mais ils sont au stade qu'Emilia Ferreiro appelle le stade syllabique : chaque lettre code une syllabe. Il y a des écritures qui marchent comme ça, il y a des mots en français qu'on écrit comme ça : K7 (cassette), ou le langage utilisé dans les SMS. Il n'y a pas grand-chose à faire pour ramener ces enfants tout près des autres (ceux qui sont dans les 40%), et faire en sorte que, pour eux aussi, l'enseignement soit efficace.
- ❖ Mais il y a aussi 40% d'enfants qui entourent une lettre pour chaque syllabe, dans l'ordre où elles se présentent : dans “ *papa* ”, “ p ” pour la 1^{ère} syllabe, “ a ” pour la 2^{ème} syllabe ; dans “ *bébé* ”, “ b ” pour la 1^{ère} syllabe, “ é ” pour la 2^{ème} syllabe. Que font les lettres qui viennent après ? Quand on leur demande, ils répondent qu'elles ne font rien, c'est des lettres en plus, qui ne disent rien. Ce sont des enfants qui font la tâche parce que l'enseignant la demande. “ *Il faut entourer quelque chose, alors j'entoure.* ” Mais cela n'a pas tellement de sens pour eux.
Donc, est-ce que, si on enseigne à ces enfants, ce que j'appellerai le principe syllabique au

sens fort, pour répondre à la question posée, je ne les aide pas à rentrer dans la grapho-phonologie et de là, à aller plus loin ? Mais il y a au moins un premier pas à faire qui est celui-là. Donc, oui, tous les enfants qui apprennent à lire, un jour passe par-là avant d'arriver au phonème. Le plus souvent, ils y passent à titre privé, parce que ça paraît tellement évident à l'adulte qu'il n'éprouve pas le besoin de l'enseigner. Alors que pour les enfants qui n'ont pas eu cette prise de conscience à un moment donné, si le principe syllabique n'existe pas, on n'aboutit à un dialogue de sourd dans la classe pour ces enfants-là, autour de “ *c'est quoi les deux petits sons qu'on entend dans [ta] ?* ”.

- Le phonème, et plus particulièrement le phonème consonantique, n'est pas le résultat de la discrimination auditive. C'est le résultat d'un apprentissage conceptuel – avec une dimension sensorielle (!), il n'est pas question de la négliger, mais c'est du sensoriel guidé par du cognitif (*qu'est-ce que je dois entendre ?*) – si je ne comprends pas ce que je dois entendre, si je ne sais pas ce que je dois entendre, ce que j'entends, c'est de la syllabe. C'est quelque chose qui est très difficile à analyser, surtout si je n'en ai pas un modèle écrit. Et ceci expliquerait pourquoi, quand on fait des tests de conscience phonologique, du phonème en particulier, si on met en relation les résultats obtenus avec l'origine sociale des élèves, on s'aperçoit, au début du CP, que ce sont les enfants des milieux populaires qui échouent le plus massivement. Ils n'ont pas un tympan plus grossier, mais *ils ont moins d'expérience de l'écrit, de l'écriture*. Donc, si on veut les aider dans la discrimination auditive du phonème, il faut *les aider dans la construction d'une expérience de l'écrit et de la compréhension du principe syllabique au sens fort*.
- Vous voyez donc la contribution de la production d'écrit à ça. Quand l'enfant va écrire quelque chose, il va bien se rendre compte que pour écrire “ *locomotive* ”, il faut d'abord écrire des syllabes. On peut l'aider à faire ça. Dans la dictée à l'adulte, on ne va pas manquer ce moment-là : en GS, si on doit écrire “ *locomotive* ”, l'enseignant dit “ *j'écris d'abord lo, puis co, puis mo, puis tive* ”. Si on doit écrire “ *dimanche midi* ”, l'enseignant dit en écrivant “ *mi, m-i, di, d-i* ”.
- Donc, huit ans après la publication de MÉDIAL, il y a eu toute une insistance sur la phonologie. Je crois que nous avons raison de dire aux maîtres E, de dire aux maîtres de CP “ **Attention !** [dès cette époque (1995)] *le phonème, ce n'est pas de l'écouter, c'est de l'écouter-voir* ”. Donc, évitons les activités sur le phonème qui seraient des activités purement de discrimination auditive. Quand le phonème est une voyelle, ça va ; quand le phonème est une consonne, c'est tout à fait autre chose.
- On a l'impression, quand on entend Ferry, et d'autres, reposer le problème de la méthode globale mais personne ne pratique la méthode globale en France ! Si les difficultés de nos élèves en lecture étaient dues à la méthode globale, vous le sauriez ! Bien sûr il y a, à la marge, quelques maîtres de CP qui se refusent à entrer dans la grapho-phonologie. Mais la plupart des maîtres de CP utilisent Ratus, Gafi, Mika, Ribambelle, ou des méthodes qui sont toutes grapho-phonologiques. Même s'il y a, avec ces méthodes, deux ou trois semaines de départ global, ce n'est pas là-dessus que cela se joue. Le problème, c'est que précisément la grapho-phonologie au niveau du phonème, cela ne va pas de soi : quand on dit “ simple comme le b-a, ba ”, il n'y a rien de plus compliqué ! Il n'y a rien de plus abstrait que cela, *c'est un concept*, de très haut niveau, scientifique ! C'est comme la notion de mot : à nous qui savons lire, elle nous paraît complètement évidente. Mais on a de très nombreux résultats qui montrent que, en grande partie, cette notion dérive de l'apprentissage de la lecture dans une écriture qui segmente les mots.
- Nous sommes des *virtuoses de la lecture*, et nous avons derrière nous des milliers d'heures d'entraînement dans cet art de lire. Et nous ne savons plus bien tout ce que nous avons dû faire pour apprendre à lire. Nous ne voyons plus combien, en fait, c'est quelque chose de difficile et d'exigeant du point de vue

conceptuel. Or, les principales difficultés qu'ont les élèves dans l'apprentissage de la lecture, sont des difficultés d'ordre conceptuel. Pas parce qu'ils sont inintelligents, mais parce que les concepts qu'il faut maîtriser pour apprendre à lire, sont **des concepts d'un très haut niveau scientifique**. On demande à nos enfants de se positionner, à un moment donné, comme Champollion face aux hiéroglyphes : “ *ça fonctionne comment ?* ”. Quand vous êtes devant des hiéroglyphes égyptiens, vous vous dites que ce n'est pas si simple que cela. Moi, je suis toujours en admiration devant des enfants qui apprennent à lire. Je voudrais dire que, quand on voit ce que c'est finalement d'apprendre à lire, la difficulté est normale. Ce n'est pas quelque chose qui ne devrait pas se produire. Elle est d'autant plus normale qu'on a un système qui comporte, non seulement un principe grapho-phonologique au niveau du phonème, une écriture alphabétique, mais en plus de ça, une écriture orthographique. Si on apprenait aux enfants à lire avec “ moto, vélo, café, tata, taxi... ”, ça pourrait aller peut-être (cf. apprentissage du finlandais, où il suffit que les enfants apprennent les lettres de l'alphabet : en très peu de temps, ils savent lire ; le plus souvent, d'ailleurs, ils entrent à l'école en sachant lire. En Finlande : un phonème = une lettre, il n'y a pas d'orthographe). Mais, quand “ ma ” fait [ma] dans “ maman ”, mais pas dans “ maison ”, ni dans “ maintenant ”, voilà une des difficultés que l'enfant doit aussi prendre en compte.

- Donc, ne disons pas que c'est simple d'apprendre à lire, refusons ce message qui est : “ Tous doivent apprendre à lire en un temps très court ! C'est facile ! Si ils n'y arrivent pas c'est qu'on s'y prend mal ! ”.
- Si j'avais à refaire MÉDIAL avec les collègues des RASED du Val d'Oise, j'introduirais une épreuve de découpage syllabique, telle que présentée plus haut (cf. expérience de Sarcelles). Je l'introduirais dès le mois d'avril de la GS : au mois d'avril, un enfant de GS doit réussir ce travail-là. S'il ne l'a pas réussi, c'est qu'il n'y a pas eu un travail suffisant autour de cette compétence, et il est urgent de s'y mettre pour que, au mois de mai ou juin au plus tard, il ait compris ce principe syllabique au sens fort. Quelles que soient d'ailleurs les méthodes qui vont ensuite être utilisées au CP.
- Dans la question posée, il y avait deux questions, en fait : travailler sur les syllabes, et, le phonème de manière implicite, ce qui est une autre possibilité, complémentaire. On peut dire : je travaille sur les syllabes, et, à un moment donné, je pose des questions du genre “ la lettre “ a ” fait [a] dans “ pa ”, que fait la lettre “ p ” ? La lettre “ a ” fait [a] dans “ ta ”, que fait la lettre “ t ” ? ”. Là, je travaille de manière explicite sur les phonèmes. Mais, il y a des pédagogues qui disent que, et j'en suis, on peut aussi faire en sorte que les enfants découvrent par eux-mêmes le principe alphabétique, en ayant un travail plus implicite sur les phonèmes. En dressant, par exemple, des séries de syllabes identiques par la rime “ mou, tou, pou, cou ... ” (le “ mou ” de “ moulin ”, le “ tou ” de “ toupie ”, etc), et de syllabes identiques par l'attaque (par exemple, “ pa, pin, pi, pou, où visuellement, je vois la même lettre “ p ” se répéter). Et si je suis capable de prononcer isolément les *ou*, les *in*, les *i*, etc, je peux effectivement me poser la question : dans “ pou, pin, pi, pa ”, qu'est-ce qui est commun que la lettre “ p ” code ?

.....*fin de l'enregistrement concernant la partie “ Phonologie ” de la conférence du 12 janvier 2004.*

Forum



Pau, le 25 novembre 2003

L'Inspecteur d'Académie, Directeur des Services
Départementaux de l'Éducation Nationale
des Pyrénées-Atlantiques

à

S/Couvert de Monsieur l'Inspecteur de l'Éducation Nationale
de PAU 2

division des Personnels
des Ecoles

Dossier suivi par
Loïc JOUBARD
Chef de Division

Téléphone
05 59 82 22 00
Poste 4418

Fax
05 59 27 25 80

Mil :
64dpe
@ac-bordeaux.fr

2 place d'Espagne
64 038 Pau Cedex

Objet : Formateurs Associés : suivi des stagiaires CAPSAIS
Référence : Lettre valant ORDRE DE MISSION

Je vous ai désigné(e), sur proposition de l'Inspecteur de l'Éducation Nationale chargé de l' AIS, "Maitre Formateur Associé" chargé du suivi de stagiaire :

A ce titre, je vous ai confié les missions suivantes :

- ⇒ visites conseils sur le poste de travail du stagiaire,
- ⇒ accueil du stagiaire sur le poste du MFA pour une activité pédagogique courte,
- ⇒ accueil de stagiaires pour des stages de pratique accompagnée,
- ⇒ rencontre du groupe des stagiaires pour des analyses de pratique.

Pour assurer ces missions :

⇒ Vous êtes déchargé(e) le plus régulièrement possible d'une demi-journée de travail hebdomadaire, ce forfait étant annualisé.

Dans les SEGPA d'autres dispositifs peuvent être mis en place.

⇒ Lorsque vous recevez des stagiaires sur votre poste, vous devez percevoir des indemnités de conseiller pédagogique temporaire.

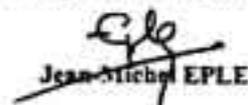
Afin d'assurer la mise en paiement effective de cette indemnité, vous voudrez bien me faire connaître, sous couvert de l'Inspecteur de l'Éducation Nationale chargé de l' AIS, le nombre de semaines de suivi par stagiaire, en précisant le nom et les dates.

⇒ Concernant les déplacements que vous effectuez dans le cadre de vos missions, vous voudrez bien faire parvenir les états de frais de déplacements accompagnés d'une copie du présent ordre de mission, toujours par la voie hiérarchique, à :

Monsieur le Directeur du département AIS
IUFM d'Aquitaine
Antenne départementale de la GIRONDE
49, rue de l'École Normale
BP 219
33021 BORDEAUX CEDEX

Ces états de frais de déplacement ne doivent pas excéder deux mois sur le même imprimé.

L'Inspecteur d'Académie,


Jean-Michel EPLE



Inspection académique
des LANDES
06-11-2003

Lettre de mission

La présente lettre fixe les missions en tant que maître formateur associé temporaire (MFA) pour l'année scolaire 2003 / 2004 de :

Exerçant à :

Article 1 : L'intéressé assure le suivi sur le terrain et l'accompagnement de :

en formation pour l'adaptation et l'intégration scolaires (US2)
au département adaptation et intégration scolaires (DAIS) de l'institut universitaire de formation des maîtres d'Aquitaine, préparant un CAPSAIS option E,
et qui exerce à : Maître E - Ecole élémentaire -

Article 2 : Le MFA doit :

- accueillir sur son propre poste la stagiaire dont il a la charge,
- exercer son activité de formateur en direction des stagiaires en réalisant des « visites conseils » sur le poste de la stagiaire,
- accompagner le stagiaire dans l'élaboration du mémoire professionnel.

Article 3 : Pour assurer les missions définies à l'article 2, le MFA disposera de trois heures par semaine :

- prélevées sur son temps de service s'il n'exerce pas en responsabilité dans une classe (options E et G),

Article 4 : Le MFA est couvert pour tous les trajets qu'il effectue en tant que formateur (visite sur le poste du stagiaire) et les frais de déplacement sont remboursés par le département adaptation et intégration scolaires (DAIS) de l'IUFM d'Aquitaine sur présentation d'un justificatif (feuille récapitulative à présenter tous les deux mois) des déplacements assurés pour la formation.

Article 5 : Le MFA est nommé pour une année scolaire par l'Inspectrice d'académie du département des Landes et peut être reconduit pour l'année suivante pour tout suivi de stagiaire qui effectue sa formation en deux ans.

Article 6 : La mission de MFA cesse avec la fin de la formation ou par décision de l'Inspectrice d'académie en accord avec le responsable du DAIS.

A MONT-DE-MARSAN le

Linda SALAMA
Inspectrice d'académie,
directrice des services départementaux de
l'Education nationale

Bureau de la FNAME

Président

Gérard Toupiol 18 rue Blanche Barchou 27000 EVREUX
Tél : 02.32.62.03.91 Email : gerardtoupiol@aol.com

Vice Président

Didier Geniey La Jasminière 145 Chemin de St Carême 81000 ALBI
Tél : 05.63.54.60.37 Email : Didiergeniey@aol.com

Secrétaire

Chantal Dubon 22, rue St Michel 66490 ST JEAN PLA de CORTS
Tél : 04.68.83.24.51 Email : chantal.dubon@worldonline.fr

Secrétaire adjointe

Martine Van Leckwyck Bois-Chabot 16190 ST MARTIAL
Tél : 05.45.60.35.49 Email : martinevlc@aol.com

Trésorière

Damienne Delmon 1, Chemin des îles 39100 BAVERANS
Tél : 03.84.82.72.50 Email : delmon.charnier@wanadoo.fr

Adjoint

Louis Pastor 22, Place Tabareau 69004 LYON
Tél : 04.78.29.68.58 Email : louis.pastor@laposte.net

Adjoint

Cécile Blondy Le Bois l'Abbé Neuf 49070 BEAUCOUZE
Tél : 02.41.77.05.88 Email : philippe.blondy@wanadoo.fr

Bulletin d'adhésion

ANNEE 2003 - 2004

Nom de l'association:
Siège social de l'association.....
TEL.....
Nombre d'adhérents: Nombre de Maîtres E dans le Département:

Merci d'envoyer la liste nominative des adhérents.

Président (e): nom:
adresse:.....
TEL E-mail :.....

Secrétaire: nom:
Adresse:.....
e-mail..... Tél.....

Trésorier(e):
nom.....
Adresse.....
e-mail..... Tél.....

Toute association adhérente à la FNAME est membre de droit du Conseil d'Administration de la fédération.

Représentant titulaire au CA de la FNAME et correspondant de votre association pour la FNAME :
Nom:.....
Adresse.....
Tél..... e-mail.....
Suppléant: Coordonnées:.....

signature du Président:

MONTANT DE L'ADHESION

COTISATION

Son montant a été fixé à l'A.G et court jusqu'à la prochaine 11 euros/ adhérents:
11 Euros x =Euros

La cotisation par adhérent est à régler à partir de l'A.G.

La régularisation du montant de la cotisation se fera au PLUS TARD pour le 31-12-2003 en envoyant la liste des adhérents au trésorier.

Dès réception de votre adhésion vous recevrez une attestation et le nouveau code d'accès au site de la FNAME (vous serez averti de la date par mail).

Le BN de la FNAME vous remercie de le prévenir de tout changement d'adresse ou coordonnées mail, pour favoriser nos échanges.

à renvoyer à la trésorière sous forme d'un CHEQUE
Damienne Delmon : 1, chemin des îles 39100 BAVERANS
delmon.charnier@wanadoo.fr

Secrétariat: 22, rue St Michel 66490 St Jean Pla de Corts **Tel:** 04 68 83 24 51
E-mail: chantal.dubon@worldonline.fr **Site internet:** http://federationame.multimania.com