

COLLECTION VOIES LIVRES PRATIQUES ET APPRENTISSAGES DE L'ECRIT

V1 Marie-Christine CARDOLETTI. *Coin-lecture en classe et savoir-lire.* 16p.

L'auteur, institutrice chargée d'adaptation dans le cadre d'un Réseau d'aides spécialisées, propose ici un texte vivant et ancré dans sa pratique. Elle montre comment l'on peut structurer une activité en BCD ou Coin-lecture, sur plusieurs séances et obtenir des effets positifs, même pour des enfants non-lecteurs, quant à leur attitude face à l'écrit.

V2 Marie-Christine CARDOLETTI. *Réalité de quelques BCD de la Région Lyonnaise.* 20p.

L'auteur, membre d'un Réseau d'aides spécialisées, apporte les résultats d'une enquête menée sur des écoles implantées dans des « secteurs difficiles » visant à mettre en lumière l'influence de la BCD sur le rapport à l'écrit. Un outil et une analyse rigoureuse pour une évaluation des actions proposées en BCD.

V3 Jean-Pierre LEPRI. *La lecture et l'apprentissage de la lecture (essai de synthèse documentaire).* 24p.

L'auteur, docteur en sciences de l'éducation, rassemble ici un certain nombre d'observations et de réflexions qui caractérisent l'activité de compréhension de l'écrit. L'enseignant y découvrira matière à interroger sa pratique. L'école étant la seule qui puisse renforcer ou corriger, selon le cas, l'influence du milieu familial, la lecture devrait rester au cœur de l'apprentissage scolaire, culturel et social de chaque élève tout au long de sa scolarité.

V4 Claire WASSERER. *La lecture des énoncés mathématiques.* 8p.

L'auteur analyse les caractéristiques d'un énoncé mathématique pour engager l'enseignant à développer chez ses élèves les compétences nécessaires à sa compréhension. Un petit texte utile à la pédagogie des mathématiques.

V5 Michel FABRE. *Lecture et subjectivité dans la lecture des fables.* 36p.

L'auteur, professeur à l'Ecole Normale de Saint-Lô, montre ici l'incidence des attitudes du lecteur et de ses identifications aux personnages du récit, dans la compréhension des fables. Il rapporte les résultats d'une enquête menée en C.M. pour définir une démarche didactique de la lecture.

V6 Jacques BERTIN. *Lire et écrire la graphique.* 19p.

L'auteur analyse ici les caractéristiques de la lecture spécifique des diagrammes, des réseaux et des topographies. Celle-ci utilise les propriétés de la perception visuelle pour faire apparaître l'information et pour la communiquer. Pour découvrir qu'on ne lit pas un graphique, mais qu'on lui pose des questions, et guider l'enseignant dans cet apprentissage qu'il propose à ses élèves.

V7 Gérard BASTIEN. *Les manuels d'apprentissage de la lecture au cours préparatoire de 1930 à 1987.* 28p.

L'auteur, Inspecteur de l'Education Nationale, mène ici une étude de manuel depuis sa création, dans les années 30 pour en montrer le système de pensée qui sous-tend les différentes méthodes. Théories didactiques dépassées ? Vérité d'une époque ? Aujourd'hui, le manuel n'est plus le seul outil d'apprentissage et la variété des processus et des supports de l'écrit participe à une éducation artistique, littéraire et morale.

V8 Jean-Paul SARTRE et Marcel PAGNOL. *Lire.* 12p.

Deux textes de notre littérature pour réentendre ces écrivains raconter leur entrée en lecture. A lire et à faire lire aux apprentis-lecteurs.

V9 Jean-Marie BESSE. *L'enfant et la construction de la langue écrite : une approche génétique.* 36p.

L'auteur, professeur à l'Université Lyon 2, nous présente ici les résultats des recherches d'Emilia FERREIRO sur les structures de représentation du système écrit que l'enfant construit spontanément et génétiquement. Ce texte est d'un intérêt majeur pour l'enseignant dans son évaluation des savoirs « pré-acquis » des jeunes élèves avant l'enseignement de la lecture.

V10 Jacques FIJALKOW. *La lecture, une activité en péril.* 8p.

L'auteur, professeur à l'Université de Toulouse, s'interroge ici sur le fameux « Les enfants ne savent plus lire », pour analyser objectivement la justesse d'un tel jugement. Suivent des propositions pour construire un instrument d'évaluation et un code déontologique qui contribuerait à assainir les débats.

V11 Nicole VAN GRUNDERBEECK. *Les stratégies du lecteur débutant.* 32p.

L'auteur, professeur à l'Université de Montréal, analyse ici les différentes stratégies mises en jeu dans l'activité de lecture. Elle propose une grille inspirée de celle de Goodman pour évaluer celles que déploie un lecteur débutant. Ainsi guidé dans la démarche d'apprentissage des élèves, l'éducateur peut enseigner les différentes stratégies et leur interaction.

V12 Jean-Pierre VELIS. *A propos de l'illettrisme.* 12p.

L'auteur, journaliste écrivain consultant à l'UNESCO, se penche sur la question de l'illettrisme dans le monde, et plus particulièrement en France, pour en montrer l'ampleur et les mesures politiques mises en œuvre pour lutter contre ce facteur d'exclusion sociale. Une analyse sociopolitique qui permet de penser la prévention et la place de l'école dans ces actions.

V13 Jean BESSALEL. *Acte de lecture et image.* 16p.

L'auteur, professeur à l'École Normale de Lyon, présente la lecture d'image et ses rapports avec la lecture verbale de textes. Il en démontre les mécanismes à l'aide d'illustrations et en atteste l'utilité dans la mise en œuvre d'un authentique comportement-lexique.

V14 Edouard et Odette BLED, Daniel BERLION. *L'échec en orthographe et l'échec de son enseignement ?* 12p.

Des auteurs bien connus des enseignants résument ici leur conception de l'apprentissage de l'orthographe qui reste complexe et long, mais nécessaire à la maîtrise correcte de la langue écrite. Un article qui combat, une nouvelle fois, les idées fausses sur la crise de l'orthographe.

V15 Jean FOUCAMBERT. *Ecrire : inscrire ou (se) produire ?* 8p.

La production d'un écrit considérée en relation avec la lecture et non avec le déchiffrement, l'écriture comme un langage et comme pouvoir, et non comme une technique de transcription de l'oral ou comme le travail d'un matériau. Les fondements de ce qu'on pourrait appeler l'« écriturisation », par le héros de la « lecturisation » (extrait de *L'Écriture, préalables à sa pédagogie.*)

V16 Jacques WEISS. *Les trois étapes de l'apprentissage de la lecture.* 13p.

L'apprentissage de la lecture est une activité cognitive complexe qui se poursuit tout au long de l'existence, dès les premiers mois jusqu'à l'âge adulte. De la lecture de quelques mots, à deux ans, le lecteur parvient, à l'âge adulte, à des lectures « à géométrie variable », c'est-à-dire souples et variées. Cette activité complexe se caractérise, en tout temps, par une recherche active de la signification, en fonction du contexte et des indices linguistiques du texte.

V17 René DIATKINE. *Le dit et le non-dit dans les contes merveilleux.* 16p.

Les images maternelles, paternelles et familiales, l'amour et la haine, la naissance et la mort, les ambivalences, la structure du conte merveilleux, ainsi que le rôle du conte dans la vie psychique du lecteur, enfant ou adulte, découverts par le regard psychanalytique du professeur DIATKINE.

V18 Ana TEBEROSKY. *Les savoirs préalables de l'enfant sur l'écrit. Une expérience d'enseignement-apprentissage.* 28p.

Les idées que les enfants se font sur l'écrit avant et pendant tout enseignement de celui-ci font partie d'un travail cognitif authentique. Partir de ces idées pour élaborer et expérimenter une démarche d'enseignement-apprentissage, c'est ce que relate et analyse ici l'auteur d'une déjà retentissante étude (1979) avec Emilia FERREIRO.

V19 Umberto ECO. *Livres propos, suivi de la coopération du lecteur.* 16p.

Dans un entretien exclusif, le célèbre sémioticien et romancier (Le *Nom de la rose*, *Le pendule de Foucault*) donne librement ses idées sur le livre et l'écrit. Ces propos inédits sont suivis d'une analyse de la coopération du lecteur dans l'interprétation des textes narratifs: probabilités, préfigurations, inférences, ouverture (extraits de *Lector in Fabula*).

V20 Nicole BUONOMO et Blanche ANDREWS. *La lecture de consignes et les enfants.* 13p.

Lire une consigne, c'est d'abord la reconnaître comme telle, la distinguer du texte sur lequel elle porte, la comprendre, mais encore la traduire en tâche. Généralement, les enfants sont mal à l'aise devant cette fonction de la lecture dont la particularité leur a rarement été présentée. La synthèse d'une étude approfondie du *Service de la recherche pédagogique de Genève* par les chercheurs qui l'ont conduite.

V21 Mechthild DEHN. *Les fautes de lecture. Comment les traiter dans les cours de rattrapage.* 12p.

Quatre exemples de « fautes » de lecture sont décrits d'abord, explicités ensuite, du point de vue de l'élève en difficulté, du point de vue du maître et du point de vue du chercheur. Une invitation à exploiter davantage le fait que la « faute » de lecture est plus facilement accessible à l'autocontrôle, une instance sur la relation adulte-enfant, par la spécialiste de *l'Institut de didactique du langage de Hambourg*.

V22 Françoise DOLTO. *Inconscient et apprentissage de l'écrit.* 16p.

Les enfants à qui l'on demande d'apprendre à lire et à écrire font en même temps l'apprentissage des lois du corps, du comportement social et de leur propre être. À cette complexité consciente, mais non pour autant toujours prise en compte, s'ajoutent des pulsions inconscientes. Une analyse et des conseils par la psychanalyste qui a voué sa vie aux enfants, auteur notamment de *La cause des enfants* (extrait de *L'Echec scolaire*).

V23 Paulo FREIRE. *Le mot et le monde suivi d'Alphabétisation et conscientisation.* 16p.

L'acte de lire ne se réduit pas au pur décodage de la parole écrite ou du langage, mais suppose et engage une certaine compréhension du monde. Le mot prononcé ou lu naît du monde à travers la lecture que nous en faisons. Une lecture du mot, moins critique, impliquerait une lecture du monde moins critique. Mais la lecture du mot pourrait être aussi une lecture plus critique de la réalité, à moins que ce ne soit (également) l'inverse. Par le pédagogue brésilien, promoteur de la « conscientisation » et auteur notamment de *La pédagogie des opprimés* (extrait du *Courrier de l'UNESCO*, de février 1984).

V24 Jacqueline PEUGEOT. *Affectivité et calligraphie. Suivi des Indications pour l'apprentissage de la calligraphie.* 12p.

L'écriture, activité graphomotrice, est un champ d'intrication entre la motricité et l'affectivité. L'habileté manuelle n'est donc pas la seule en cause et l'affectivité joue un grand rôle, surtout dans l'apprentissage. Ce jeu, à double sens, entre l'affectivité et l'apprentissage de l'écriture, est analysé par la présidente de la *Société française de graphologie*, grapho--thérapeute.

V25 Stella BARUK. *Lecture et mathématique.* 12p.

« Sur un bateau, il y a 12 moutons et 3 chèvres. Quel est l'âge du capitaine ? ». Si près de 80% des enfants de cours élémentaire et moyen répondent à cette question, c'est qu'ils ont bien procédé à une lecture. Mais à une lecture de quoi ? Où est le sens et que devient-il avec un énoncé mathématique ? Une analyse originale de l'acte de lecture et de sa pédagogie, à partir du champ de la mathématique, par l'auteur de *L'âge du capitaine et d'Echec et maths*.

V26 Nicole EVERAERT. *La structure du récit et le sens.* 16p.

La théorie sémiotique d'A.J. GREIMAS sert de fondement à une méthode d'analyse du récit qui permet de montrer comment la structure du texte (les relations entre les éléments qui composent le récit) produit du sens. Par l'auteur de *Sémiotique du récit*.

V27 Jacques TSCHOUMY. *Comprendre une autre langue européenne à l'école.* 20p.

Les pourquoi et les comment de l'enseignement d'une langue européenne à l'école, à partir de l'expérience suisse. Par le directeur de *l'Institut de recherche et de documentation pédagogiques* de Neuchâtel.

V28 Françoise RASTIER. *Mot, phrase, texte : éléments de sémantique descriptive unifiée.* 20p.

Comment se dégage et s'analyse le sens, aux paliers du mot, de la phrase et du texte ? Une analyse rigoureuse et un essai de synthèse unificatrice par l'auteur, chercheur au CNRS, de *Sens et textualité*.

V29 Bernard BOURDONCLE. *Une lecture du récit: l'approche sémio-narrative.* 27p.

Lire, c'est construire du sens à partir d'un espace clos: le texte littéraire. L'analyse du récit, succession organisée d'états et de transformations d'états, est présentée, avec le « carré sémiotique », à l'aide de nombreux exemples, par un pédagogue-praticien, formateur de maîtres.

V30 Gérard DELEDALLE. *La sémiotique de Charles Peirce, présentation.* 12p.

Les sémiotiques ou théories des signes sont inspirées de Saussure et de Peirce. L'œuvre de ce dernier, publiée en anglais, est peu connue. L'auteur, qui a traduit et commenté le premier choix de textes de Peirce disponible en français: *Écrits sur le signe*, met enfin l'essentiel de cette théorie à notre disposition.

V31 Diana PESSOA. *De l'ambiguïté de certains textes.* 12p.

Certains textes tirent leur force et leur intérêt de l'ambiguïté qu'ils présentent. Plusieurs interprétations, plusieurs « lectures », sont alors possibles, consécutives ou simultanées. À l'aide d'exemples, l'auteur, chercheur à l'université de Sao Paulo, analyse ce jeu passionnant des significations multiples et du doute.

V32 Emmanuelle PLAZY. *Comment des enfants apprennent à lire à l'école.* 12p.

L'observation objectivée de dix enfants de cours préparatoire permet de discerner trois types de « chemins » pour l'apprentissage - et non l'enseignement - de la lecture. On devrait donner l'occasion aux apprentis-lecteurs de se les approprier, en sachant encore que ce ne peut être à la même vitesse, ni de la même manière, pour tous.

V33 Léo KOEK. *Du bon sens à l'interprétation.* 31p.

Toute lecture, comme toute écriture, passe par le procédé de l'attribution de sens et donc de l'interprétation, alternance d'une phase de sélection réceptive et d'une phase de signification productive. L'auteur, professeur à l'Université d'Amsterdam, fait une analyse serrée de l'interprétation, comme herméneutique, comme sémosis, à partir d'œuvres de Robbe-Grillet.

V34 Henri BESSE. *Lire calembours et autres cas nullards.* 28p.

Le calembour se fonde sur un double sens, le présenté et l'évoqué. Le rapprochement de ces deux sens crée une nouvelle signification, plus « forte », souvent inattendue et plaisante. À quelles conditions fonctionne le calembour, pourquoi le calembour se maintient, voire se développe, notamment dans la communication médiatique, quelle est la place du calembour dans l'apprentissage de la langue... Avec des exemples et des dessins de *PLANTU*.

V35 Janice DELEDALLE-RHODES. *Lire, c'est traduire. Le problème de la traduction.* 16p.

Traduire est une activité quotidienne: une douleur en mots pour son médecin, une sensation auditive en notes pour un compositeur... Lire, c'est traduire des signes graphiques en significations: se pose alors le problème de la traduction. L'auteur, sémioticienne et traductrice, l'analyse avec acuité, à l'aide d'exemples musicaux-visuels-linguistiques.

V36 Bernard COMBETTES. *Types de textes et indices linguistiques.* 15p.

Le « type » d'un texte et la représentation implicite que l'on s'en fait participent à la construction du sens, induisent tel ou tel type de lecture. Comment et sur quels indices linguistiques se constituent les « types » de texte: descriptif/narratif, argumentatif/informatif. Une étude précise et illustrée de nombreux exemples, par l'auteur de *Bâtir une grammaire*.

V38 Michel FABRE, Christian ORANGE. *Écriture et traitement de texte, orientations pédagogiques.* 23p.

Écrire, c'est traiter du texte. À quelles conditions et comment, l'outil traitement de texte peut, en remodelant l'espace-temps du brouillon, libérer l'acte d'écriture; c'est ce que théorisent et «didactisent» un philosophe et un informaticien, formateurs de maîtres.

V39 Gisèle TESSIER. *Lire et écrire avec des histoires drôles.* 24p.

Comment les enfants comprennent les histoires drôles qu'ils peuvent lire dans *Astrapi*, *PifGadget*, *Mickey Magazine*... ? Comment ils peuvent eux-mêmes inventer des chutes à des histoires, des solutions à des devinettes ? L'auteur de *L'humour en classe* tente, avec de nombreux exemples, une "modélisation".

V40 Emilia FERREIRO. *Apprendre le lire-écrire.* 36p.

La psycholinguiste généticienne fait le point de ses recherches sur l'apprentissage du lire-écrire en Amérique Latine. Elle propose des éléments pour une pédagogie de cet apprentissage, ainsi que pour la formation de ceux qui aident à cet apprentissage. Avec une bibliographie exhaustive de l'auteur.

V41 Gérard CHAUVEAU. *Pour une théorie interactive de la lecture.* 16p.

L'examen des difficultés que rencontrent deux cents enfants qui commencent juste à lire, des stratégies par lesquelles ils les surmontent, révèlent un processus diversifié et interactif qui plaide pour une conception également interactive de l'acquisition de la lecture.

V42 Diana PESSOA. *Éléments de typologies des textes.* 8p.

Le « type » du texte participe à la construction du sens. Dans la perspective sémiotique d'A.J. GREIMAS l'auteur propose de nouveaux éléments, du niveau des structures fondamentales, narratives et discursives, pour mieux comprendre ou mieux produire des textes.

V43 Ivan ILLICH. *Lecture « lettrée », lecture « vulgaire ». L'écrit et la pensée.* 22p.

L'influence de l'écrit sur la manière de penser le monde et le double risque de dénaturation encouru pour le mode « lettré » de lire. Par un médiéviste distingué, auteur d'*Une société sans école*, dont il fait, au passage, l'autocritique.

V44 François GAILLARD. *La dyslexie: synthèse des recherches actuelles.* 32p.

A travers une présentation objective des multiples études sur la non-lecture, de ses différentes causes et des modes respectifs de leur traitement, c'est l'acte de lecture lui-même qui se trouve clairement défini, comme processus mental global et complexe et non comme simple fonction instrumentale.

V45 Jean-Claude FAUR. *Lire des bandes dessinées.* 26p.

Pour certains, « la B.D., ce n'est pas de la lecture: il n'y a que des images, et puis les textes sont débiles ». D'autres, « n'arrivent pas à lire des B.D. Faut-il commencer par les images ou par les textes ? ». L'auteur, bibliothécaire et directeur de *Bédésup*, apporte des réponses argumentées à ces questions et à d'autres.

V46 Roland POSNER. *La transcription des sons et l'écrit.* 14p.

Les séquences phoniques au-dessous de la syllabe n'ont pas d'existence physique. C'est la pratique de l'épellation qui a amené l'Européen à « entendre » les voyelles et les consonnes. L'écriture alphabétique n'est pas une écriture phonétique. Un texte capital, par le vice-président de *l'Institut International de sémiotique*.

V47 Béatrice GODART -WENDLING. *Lire le paradoxe du menteur.* 26p.

« Cet énoncé est faux ». S'il est vrai (que cet énoncé est faux), alors cet énoncé est faux. Mais s'il est faux (qu'il soit faux, comme il l'indique), alors il est vrai. Mais si cet énoncé est vrai, alors il est faux, ainsi qu'il le dit... L'auteur de *La Vérité et le menteur*, chercheur au CNRS, propose, avec une réflexion sur la langue, plusieurs méthodes de lecture pour résoudre le paradoxe.

V48 Arlette MUCCHIELLI. *De la lecture déchiffrement du monde aux lectures plurielles.* 12p.

Lire, c'est donner du sens. Exister aussi, c'est donner du sens, et l'on existe bien avant de savoir lire. L'auteur de *La dyslexie, maladie du siècle*, analyse en quoi et comment les manières de voir, d'entendre, de comprendre, influencent les manières de lire, et évoque quelques conséquences sur l'enseignement de la lecture à l'école et sur le comportement des enseignants.

V49 Nicole HERR. *La presse, un outil privilégié pour l'appropriation du lire.* 24p.

La presse fait partie de l'environnement de l'enfant et de l'adulte qui cherchent « naturellement » à la lire. On peut très facilement, avec elle, s'entraîner à devenir lecteur, lecteur efficace et lecteur critique. L'auteur de *J'apprends à lire avec le journal* montre en quoi et comment la presse peut jouer ce rôle. Avec des fiches pratiques.

V50 Michel PICARD. *La lecture littéraire comme jeu.* 13p.

La lecture littéraire s'oppose à la lecture, comme la lecture s'oppose au déchiffrement. L'auteur de *La lecture comme jeu* et de *Lire le temps* plaide pour ce genre peu pratiqué et peu enseigné qu'il définit, avec vigueur et originalité, comme un jeu.

V51 Eve SEEBOLD-GALLAND. *Du texte au livre: les écrivains et le monde de l'édition.* 18p.

Le texte ne devient livre qu'à la suite d'un jeu et d'un enjeu social qui a peu à voir avec ses qualités intrinsèques. Des repères dans le système d'édition, de diffusion, de distribution et de critique littéraire.

V52 Dominique GERY-BARATIER. *Le projet de lecteur en maternelle.* 18p.

Ne peut être lecteur que celui qui en a, à tout le moins, le projet. La construction du projet de lecteur peut commencer dès l'école maternelle, par une familiarisation organisée avec l'écrit et par des activités de structuration autour du sens, du code et des objets à lire. Des propositions théoriquement fondées et concrètement expérimentées.

V53 Eugénio COSERIU. *Les entours du texte.* 16p.

Ce qui entoure nécessairement tout discours oriente tout aussi nécessairement celui-ci et lui donne un sens. Une analyse originale et fondatrice de quatre types d'entours: la situation, le domaine, le contexte et l'univers du discours. Un texte capital, enfin disponible en français.

V54 Bernard LAHIRE. *La lecture « populaire ».* 11p.

Qualifier un produit de « populaire », c'est situer dans des choses ce qui est de l'ordre du comportement. Présentation d'un cas d'autodidaxie populaire, de modes d'appropriations populaires des imprimés... L'auteur, sociologue, chercheur associé au CNRS, analyse un mode de rencontre avec l'écrit.

V55 Evelyne CHARMEUX. *Combinatoire et compétences langagières dans l'apprentissage de la lecture*. 16p.

La combinatoire est un lieu de confusions dans le fonctionnement et l'apprentissage de la lecture. Combinatoire et déchiffrage, sens du texte et sens des mots, double articulation du langage, compétences langagières et lecture, progression dans les apprentissages. L'auteur d'*Apprendre à lire* donne des réponses de bon sens.

V56 Jocelyne GIASSON. *Lire un texte informatif*. 23p.

L'auteur de *La compréhension en lecture* présente cinq façons de préparer des élèves à comprendre, à retenir et à intégrer les informations contenues dans un texte informatif: association d'idées, prédictions, réseaux sémantiques, guides d'anticipation et structure des textes.

V57 Roland POSNER. *Théorie des textes et sémiotique de la culture*. 19p.

Le concept de « texte », à travers son histoire, mais aussi dans son essence, dans la sémiotique d'une culture, avec des précisions utiles sur : communication, signification, indication, artefacts, instruments... par le vice-président de *l'Institut international de sémiotique* (extrait de Textes littéraires, Québec, N03, 1988).

V58 Roger CHARTIER. *Les formes produisent du sens*. 11 p.

Du format du livre à l'écriture exposée (sur les monuments publics), l'auteur d'*Histoire de l'édition française* montre que, au-delà des seules ressources verbales du texte, les mises en livre, en page, en scène... produisent des effets de sens (extrait de Liber N01, 1990).

V59 Lucien BASSOU et al. *L'œil et la lecture*. 25p.

Les fixations du regard, entre deux saccades, qui permettent la prise de l'information, exigent la convergence des deux axes visuels. Une équipe de l'INSERM analyse la perception visuelle binoculaire, la « mécanique » visuelle, les déséquilibres oculomoteurs, la latéralité visuelle... dans la lecture.

V60 Marc DERYCKE. *Comment le sens vient aux mots ?* 16p.

Comment se constitue le sens qui n'est pas déjà là dans les mots ou le texte ? Par une mise en ordre, par rétroaction, des lettres, des mots ou des phrases.

V61 Martine NAFFRECHOUX. *Comprendre sans lire. Suivi de l'interview d'une illettrée par Marguerite DURAS.* 16p.

Comment lit-on sans savoir lire ? Comment utilise-t-on le non-écrit qui entoure l'écrit ? Lire des non-livres, ou des images, est-ce lire ? Par un chercheur du CNRS. A la suite, Marguerite DURAS interviewe une illettrée à Paris.

V62 Marie-Thérèse ABBOU. *Sourde, comment j'ai appris à lire.* 20p.

L'auteur, sourde de naissance, raconte les difficultés qu'elle a rencontrées pour apprendre à lire et à écrire, lesquelles tiennent davantage aux méthodes d'enseignement qu'à l'absence de son sens de l'ouïe. Un témoignage émouvant et instructif sur l'acte de lecture.

V63 Algirdas J. GREIMAS, Joseph COURTES. *Les points de vue dans le récit.* 21p.

Comment la signification - ce que l'on sait - s'installe, se distribue et se manipule, dans le récit entre le destinataire et le destinataire. Avec les mises au point nécessaires sur: énonciation, narrateur-narrataire, vrai-faux, secret-mensonge, performance-compétence, interprétation-persuasion... par les auteurs du Dictionnaire raisonné de sémiotique.

V64 Octavio PAZ. *Ecrire.* 28p.

Qu'est-ce qu'écrire ? Comment écrit-on ? Le Prix Nobel de littérature s'explique sur ce qu'est la création littéraire, en s'appuyant sur ses œuvres poétiques et sur son expérience: l'inspiration, le trait de génie, les « mots que nous ne disons pas mais qui nous disent », le temps, la femme, l'amour...

V65 Umberto ECO. *Ecrit et media. Ecrit à l'écran, écrit à l'encan ?* 11p.

Le célèbre écrivain et sémioticien montre comment l'écrit reste fondamental, essentiel et premier, et comment; des écrits à l'écran, naissent de nouveaux rapports avec l'écrit, de nouvelles formes de lecture et de pensée.

V66 Jean-Pierre LEPRI. *Comment se construit la signification du texte écrit ?* 23p.

La compréhension d'un texte se construit à la suite de cinq opérations enchaînées: l'objectivation, la textualisation, la sensification, la signification et l'émotion... du texte. Que l'une d'entre elles ne se réalise pas et l'acte de lecture n'a pas lieu.

V67 Claudette ORIOL-BOYER. *Ecrire pour lire.* 12p.

Après une analyse des échecs en lecture, l'auteur d'Ateliers d'écriture propose une didactique interactive de la lecture et de l'écriture, ainsi que des conseils pour mettre en place un atelier écriture-lecture-réécriture.

V68 Christian POSLANIEC. *Formes, genres et tons littéraires.* 15p.

Les stéréotypes ou les canons des formes (le roman, le théâtre, l'album...), des genres (policier, science-fiction, sentimental...) et des tons (comique, humoristique, détaché...) littéraires, comme leur transgression, permettent au lecteur de s'y retrouver, de construire du sens. Avec quelques mots sur le conte. Par un écrivain et chercheur.

V69 Catherine MALABOU. *Parler et lire. Aphasie et illettrisme.* 12p.

Le déchiffrement des énoncés ne vient pas bouleverser l'ordre de la parole. C'est une lecture au sens courant (« traduction en clair »). Une seconde archi-lecture, celle des images plus que celle de l'ordre syntaxique, procédé de contextualisation (contiguïté, temps) et de substitution. Le rôle de l'autre et de l'altération, dans l'apprentissage de la lecture.

V70 Jacques FIJALKOW. *La Copie de texte.* 32p.

Loin d'être une activité purement psychomotrice et mécanique, la copie est un comportement dépendant de facteurs psycholinguistiques. Copie lettre à lettre, mot à mot, par groupe de sens... Elle peut donc être un indicateur de maîtrise de la langue écrite. Les résultats d'une recherche à l'école.

V71 Christine BARRE de MINIAC. *Genèse du rapport à l'écriture.* 36p.

L'écriture énonce les savoirs tout autant qu'elle les modèle. Comment des enfants entrent dans la langue écrite et dans sa production ? Quel est le rôle de la famille, de la pédagogie, de l'instituteur ? Les résultats d'une recherche menée à INRP.

V72 Umberto ECO. *Comme un personnage de roman.* 25p.

Le personnage et les lieux d'un roman sont parfois réutilisés dans la vie courante ou dans d'autres romans. Pourquoi et à quelles conditions ? Le problème esthétique du modèle, les arts poétiques de la typicité, le personnage-type, modèle et « topos »...

V73 Jean-Pierre GATE. *Gestion mentale et pédagogie du lire-écrire*. 26p.

Quels sont les processus mentaux qui interviennent spécifiquement dans l'apprentissage du lire-écrire ? Comment aider l'élève à mieux apprendre ? Le caractère alphabétique de la langue écrite s'accorderait plutôt bien avec une méthode pédagogique qui met l'accent sur la combinatoire. Ce n'est pas nécessairement ainsi que tous les élèves apprennent. Les apports de la gestion mentale de La Garanderie.

V74 Monique FRUMHOLZ. *Tests de lecture et pathologie du lire-écrire*. 36p.

Où de la nécessité, pour les orthophonistes, de revoir, au plus près: la dyslexie-dysorthographe, leurs tests, les théories qui les sous-tendent et ce qu'ils testent en réalité, à l'aide des pistes de réflexion des différents partenaires concernés par l'acquisition des langues maternelles et du lire-écrire.

V75 François RICHAUDEAU. *La lecture Technique de pointe de la communication*. 16p.

De la mort prédite de la lecture à l'obligation de modes variés de lectures! Des réflexions qui achèvent de décaper les idées reçues à propos de la lecture: du seul critère oral de son apprentissage aux plaisirs multiples et multipliés de la lecture: jouissance de libertés.

V76 Jacques WITWER. *L'analyse relationnelle et ses «fondamentaux»*. 15p.

Grammaire 1... Analyse logique et analyse grammaticale, distinctions d'aristotéliens, sont rendues inutiles par l'apport de l'analyse relationnelle. A défaut de quantification, signifiants, signifiés, articulants et articulants complexes sont décomposés par la dérivation référentielle jusqu'à la significative minimum (RSM) qui peut être traduite graphiquement en deux dimensions et donc par une fonction de style mathématique.

V77 Jean-Paul BERNIE. *Une approche « systémique » des textes*. 24p.

Le projet de l'auteur, professeur à l'IUFM d'Aquitaine, est de proposer une démarche systémique en vue de faciliter la maîtrise de l'écrit. Il s'agit de traiter l'imbrication d'un double système d'interactions unissant l'activité de l'élève et son contexte social, dimensions linguistiques et pragmatiques de la textualité.

V78 Jean-Paul BRONCKART. *Genres de textes, types de discours et opérations psycholinguistiques*. 20p.

L'auteur, professeur de l'Université de Genève, fournit des éléments de réflexion relatifs au classement des textes à partir d'un double point de vue : la psychologie du langage et l'interactionnisme social. Cette recherche contribue à la mise en place de nouvelles formes de didactique du texte.

V79 Emilia FERREIRO. *De la diversité dans l'apprentissage du lire-écrire*. 20p.

L'auteur analyse l'évolution des langues pour montrer qu'il n'y a pas moyen d'échapper à la prise en compte de la diversité dès lors qu'on s'intéresse à l'apprentissage du Lire-Ecrire. Si, tout au long de l'histoire, le rôle du traducteur apparaît essentiel, on continue trop souvent de cultiver l'illusion d'un monolinguisme idéal ! Et l'école a toujours pour mission d'homogénéiser et de lutter contre les différences! Voilà bien le défi du futur.

V80 Eve LELEU-GALLAND. *Pouvoirs de l'écrit et horizon de lectures*. 23p.

Le pédagogue, trop absorbé par la didactique, n'élucide pas toujours suffisamment l'enjeu de l'écrit: donnant accès à l'univers symbolique des signes et de la pensée, il ouvre au jeune lecteur un réseau de relations et de valeurs, grâce auquel il met en travail son identité sociale et culturelle et sans lequel il se trouverait exclu du pouvoir de penser le réel pour le transformer.

V81 Didier MAUROUX. *Ecrits de la rue et écrits de l'école*. 36p.

Etude longitudinale menée sur trois années avec 38 enfants afin de montrer l'importance de ce que savent les enfants des écrits présents dans leur environnement avant l'apprentissage de la lecture et la possibilité d'introduire ces connaissances des écrits de la rue dans les méthodes de lecture (ou pour aider l'accès au code écrit).

V82 Françoise POUECH. *Pratiques de l'écrit : comprendre et dialoguer*. 20p.

L'auteur montre que de nombreux troubles du langage écrit s'inscrivent dans le cadre des « dysharmonies cognitives » décrites par M. GISELLO. Le langage écrit se nourrit des acquis cognitifs et linguistiques issus de l'oralité. Il est le prolongement des activités « naturelles » de l'enfant. Educateurs et Rééducateurs découvriront ici de quoi mettre leurs compétences au service du sujet dans sa globalité.

V83 Blandine RUI. *Ce qu'aider le jeune lecteur peut vouloir dire*. 19p.

L'auteur analyse ici trois documents extraits de publications spécialisées pour enfants et adolescents. Ces textes permettent-ils aux jeunes lecteurs de s'initier à la textualité et de se constituer les savoirs socio-sémiotiques

nécessaires ? Facilitent-ils la compréhension ? Une analyse fine pour juger de la qualité socio-discursive des documents « jeunes » que les enseignants introduisent dans leur classe.

V84 André OUZOULIAS. *Apprentissage des bases de la lecture: débats d'hier et d'aujourd'hui*. 34p.

Une recherche menée avec le soutien de l'IUFM de Versailles sur l'apprentissage de la lecture dans des classes de moyenne et grande section, CP, CE1, ayant expérimenté une autre approche pédagogique de la reconnaissance des mots écrits, de la découverte du code et de son usage. L'auteur analyse les effets de la place accordée aux règles de la correspondance phonèmes-graphèmes.

V85 Michel PERRAUDEAU. *Ecrire à l'école: pratique des ateliers d'écriture*. 22p.

L'activité d'écriture est une situation durant laquelle les élèves sont acteurs. Le rôle du professeur consiste à accompagner cette construction. Le fonctionnement en atelier permet à chaque élève que soit reconnue sa personnalité propre de créateur. Complémentairement, ce mode d'écriture rend un caractère social qui a, à travers l'écoute et l'échange argumentatif, une fonction d'intégration en facilitant la construction de référents culturels.

V86 Louis TIMBAL-DUCLAUX. *4 modes de lecture, de lecteurs et de textes*. 16p.

L'auteur, formateur à l'EDF, ayant produit plusieurs ouvrages sur l'expression écrite, traite avec le modèle Herrmann des quatre schémas mentaux de base de la lecture, des types de textes, des modes de lecture et de lectorat, des quatre mondes du roman et nous propose une bibliographie de Vincent Jouve, professeur à la Sorbonne Nouvelle, ainsi qu'une information sur la méthode Herrmann.

V87 Pascal HERVE. *Gestion Mentale et Résolution de Problème Arithmétique. Un exemple en classe de C.E.1*. 32p.

Existe-t-il des différences significatives dans les procédures mentales des élèves en situation de résoudre des problèmes arithmétiques ? Le pédagogue peut-il prendre en compte ces procédures pour aider les élèves en difficulté ? En envisageant l'acquisition des concepts d'addition et de soustraction en classe de C.E.1, ce texte veut apporter une contribution de la pédagogie des gestes mentaux à la didactique des mathématiques.

V88 Marc WEISSER. *La réception de textes narratifs*. 32p.

Qu'est-ce que lire ? Qu'est-ce qu'apprendre à lire ? Savoir prélever des informations dans un texte ne suffit pas, puisque ce texte ne contient pas lui-même tous les éléments nécessaires à sa compréhension. Il faut parvenir à interpréter, à émettre des hypothèses. La lecture pourrait alors bien être cette voie moyenne, entre délire interprétatif et psittacisme pointilliste.

V89 Françoise POUECH. *La Copie : un avis sur ce qu'elle peut refléter*. 20p.

L'auteur pose le problème de l'analyse de l'activité de copie durant l'apprentissage de la lecture-écriture comme totalisant et reflétant le mode d'entrée dans le monde de l'écrit de l'enfant. Au terme d'une étude longitudinale chez trois enfants, il apparaît qu'elle dit bien plus de choses sur l'acquisition du code grapho-phonétique que sur la construction-réception du sens et qu'il est impératif de le mettre en perspective avec d'autres activités relevant de pratiques sociales et confrontant directement l'enfant à du sens.

V90 Odile FERRAPIE. *Accès à l'écrit : étude clinique*. 32p.

Comment comprendre les difficultés de bon nombre d'enfants intelligents face à l'apprentissage de la langue écrite ? L'auteur, rééducatrice en réseau d'aides spécialisées (R.A.S.), en situant son étude dans le champ psychanalytique, privilégie l'approche clinique pour éclairer, à partir d'expériences, cette question énigmatique.

V91 Jean-Roger ROLLAND. *Vie de contes. Contes de vie -1- Histoire de contes*. 28p.

Pour parler de ses craintes, de ses envies, de sa vie, l'homme a d'abord peint son mode de vie sur ses lieux d'existence. Au fil de son évolution, il a remplacé les sons, les « grommelots » par des mots. Il a inventé la Parole par laquelle il s'est adressé aux dieux multiples qu'il a imaginés pour remplacer les forces naturelles qu'il ne pouvait expliquer. Dieux que l'on va retrouver avec des appellations diverses chez tous les peuples du monde. Il a raconté ses craintes, ses envies, il a inventé le conte.

V92 Jean-Roger ROLLAND. *Vie de contes. Contes de vie-2- La symbolique des contes*. 28p.

Les contes sont le résultat de compromis entre les différentes instances de la vie psychique, qui sont définies par les notions d'inconscient et de préconscient, de ça, de moi et de surmoi, de censures, de frustrations et de refoulements. Par eux on découvre les secrets les plus cachés de la nature humaine. Ils sont le miroir de notre vie psychologique où se reflètent tous les clichés astraux du monde. Tous les contes entreprennent de décrire la formation, l'acquisition de sa personne, de son soi.

V93 Jean-Roger ROLLAND. *Vie de contes. Contes de vie -3- Contes et démarche pédagogique*. 40p.

Le conte est « un objet pédagogique » d'enseignement universel. Il permet le jeu de la projection et de l'identification. C'est par son truchement que l'on peut faire appréhender les interdits qui régissent la société, les sentiments contradictoires qui habitent l'Homme: peur, joie, colère, tendresse, amour, haine, passion, etc. Il est et sera toujours un chemin initiatique sur le long fleuve de la vie. Il est un sésame d'apprentissage par son aspect ludique de la lecture et de l'écriture.

V94 Eve LELEU-GALLAND. *Apprendre à lire : apprendre à écrire : ce que peut l'école.* 40p.

Apprendre à lire et apprendre à écrire sont des apprentissages complexes qui sont démarrés à un âge tendre. Il revient à l'école primaire d'assurer l'essentiel des apports qui doivent garantir à tous les enfants la maîtrise de la langue, à l'oral et à l'écrit, en compréhension et en production. C'est un véritable défi social et culturel, qui ne peut se relever efficacement qu'à condition d'opérer des choix et de développer une pédagogie consciente des enjeux multiples qui sont liés à cet apprentissage. L'auteur tente d'en préciser les plus importants.

V95 Jean-Pierre LEPRI. *Le sujet de l'écriture : jeu-enjeu, je en jeu, je enjeu ?* 33p.

L'écriture est une langue propre. Elle existe et fonctionne indépendamment d'une langue orale. Cette langue écrite présente des différences, des inconvénients et des avantages, par rapport à une langue orale. L'enjeu de la rendre autonome est celui de rendre autonome un authentique sujet-lecteur ainsi mieux outillé qu'un sujet-seulement-écouteur, pour comprendre l'écrit et le monde.

V96 Guillaume DE LOUVENCOURT. *La méthode Coda-Mot pour lire le conte et le poème.* 16p.

Cette méthode s'adresse aux poètes et conteurs, mères de famille, animateurs B.A.F.A, enseignants et peut être un « plus » pour les hommes politiques, ecclésiastiques et dirigeants d'entreprise. Grâce à elle, on apprend à utiliser les pauses, à se servir des intonations et à moduler le débit lors de la lecture d'un texte.

V97 Pascal VISSAC. *Enfants dyslexiques : les maux pour le dire.* 12p.

L'auteur, après avoir montré quelle est l'origine de la dyslexie et quelles sont ses différentes formes, explique que c'est par un travail solidaire entre les parents, l'enseignant et l'enfant que la dyslexie pourra être traitée de façon efficace.

V98 Marc WEISSER. *Les problèmes de la définition.* 24p.

Définir un concept dans le but d'en préciser le contenu à enseigner n'est pas aussi simple qu'il pourrait y paraître. De surcroît, les difficultés ne relèvent pas de problèmes techniques, mais plutôt de la nature de ce qu'est une définition. La logique et la sémiotique ont traité de ces questions. Cet article se propose de transférer leurs acquis aux situations d'apprentissage.

V99 Laurence PASA. *Apprentissage de l'écriture dans deux CP contrastés.* 24p.

« La maîtrise de la langue écrite, objectif fondamental de l'éducation, est l'objet de débats passionnés dans la mesure où elle conditionne la plus grande part des acquisitions scolaires ultérieures et en conséquence, l'intégration dans nos sociétés de l'information... »

V100 Jacques FIJALCOV. *Dyslexie, le retour.* 20p.

Après un bref historique des débats relatifs à la dyslexie, les raisons invoquées sont analysées et discutées. La conclusion montre que le problème concerne la lecture en général et est international. L'auteur indique d'autres voies de solutions, et distingue, sur une base sociologique, deux catégories de mauvais lecteurs dont l'origine des difficultés est différente.

V101 Frédérique BERAUD. *Du désir au sens.* 28p.

Quel dispositif de prévention primaire peut proposer un enseignant, afin de créer les conditions favorisantes d'un apprentissage réussi du lire-écrire à l'entrée au Cours Préparatoire ? Après avoir cerné à l'aide d'appui théorique ces conditions, l'auteur nous invite à partager son expérience en cheminant de la mise en place des dispositifs jusqu'à leur évaluation.

V102 Jean-Michel DEVAUX. *Quelle aide pour les apprentis lecteurs en difficulté ?* 24p.

« Maîtriser la lecture est indispensable pour réussir les apprentissages scolaires et obtenir un passeport pour le monde du travail... »

V103 Jean-Pierre GATE. *L'observation du lecteur en difficulté dans le contexte scolaire.* 24p.

Comment détecter des difficultés de lecture, quels en sont les indicateurs, quels types d'analyse le pédagogue peut-il en faire, et à quels niveaux peut-il intervenir ? Nous voudrions, d'une part, présenter l'intérêt d'une telle approche : ses fondements théoriques et ses implications praxéologiques (à l'appui de trois études de cas) et d'autre part, l'ouvrir sur de nouvelles perspectives.

V104 Claire BOUCHET. *Les anaphores, compréhension en lecture et en grammaire de texte.* 28p.

.... « La grammaire est une chanson douce quand elle s'appuie sur l'étude des anaphores dans un projet lecture bâti sur la motivation plaisir »....

V105 Jacques FIJALKOV. *B, A, BA : le Retour.* 25p.

Ce texte examine les aspects idéologiques qui ont conduit Gilles de Robien à exiger le retour à une méthode synthétique d'enseignement de la lecture au CP. Après un historique rapide montrant que cette décision était en germe dans les débats sur la lecture des dernières décennies, il s'intéresse en particulier à l'opinion publique, aux relations entre parents et enseignants, et entre Education et Santé.

**COLLECTION SE FORMER +
PRATIQUES ET APPRENTISSAGES DE L'EDUCATION**

S1 Louis NOT. *Le statut de l'élève.* 24p.

Selon les méthodes pédagogiques, l'élève est soit objet, soit sujet. L'auteur d'*Enseigner et faire apprendre* et de *Les pédagogies de la connaissance* analyse cette antinomie. Avec ce qu'elle contient de vrai, il construit le statut de co-sujet, dans les situations d'enseignement-apprentissage.

S2 Michel TARDY. *Sémiotique de l'école: 1. Analyse structurale.* 28p.

Pointer l'index, sortir à la sonnerie, corriger en rouge ou imprimer en italiques... font partie de codes non linguistiques de l'école: gestuel, acoustique, chromatique, typographique... L'auteur de *Le professeur et les images* propose, à l'aide de plusieurs exemples, des éléments pour mieux comprendre l'école, pour fonder une pédagogie des significations multiples et pour aborder la question de la morale du sens.

S3 Guy AVANZINI. *L'échec à l'école: problématique.* 14p.

L'échec scolaire est devenu un fait social. Echec des élèves ? Des enseignants ? De l'institution ? De la société ? ... Problème d'ordre moral (paresse) ? Biologique ? Socio-ethnologique ?... Les conséquences et le « traitement » de l'échec, par l'auteur de *La pédagogie au XXe siècle.*

S4 Michel REBINGUET. *L'audit participatif d'établissement scolaire.* 28p.

Le projet d'établissement est inscrit dans la loi et l'audit en est un moment nécessaire. Une philosophie humaniste de l'audit, avec un descriptif et des éléments techniques, dans la perspective de la complexité propre à toute organisation humaine. Par l'auteur de *L'audit de l'établissement scolaire.*

S5 Mabel RICE. *Apprendre des mots avec la télévision.* 18p.

Ce compte-rendu d'une recherche américaine, portant sur 61 enfants d'âge préscolaire au cours de laquelle les enfants apprennent de deux à cinq mots après deux films de 6mn, tend à montrer que la télévision peut faciliter l'acquisition du langage. Il resterait à en tirer davantage d'applications.

S6 Jacques PAIN. *Intégrer la violence, recherches et formations.* 16p.

La contrainte et le conflit, inévitables, peuvent engendrer, à l'école, comme en famille, l'agressivité ou la violence. Combattre la violence par la violence ? Ou l'intégrer ? Mais comment ? Les résultats de 12 ans de travail sur cette question fondamentale et d'actualité.

S7 Jean HOUSSAYE. *L'alternance.* 16p.

Ecole et vie active, un rapport sans cesse d'actualité: les enjeux et le sens de l'alternance, ses différentes formes, en relation avec les options pédagogiques... C'est ce que précise, dans sa complexité, l'auteur d'*Ecole et vie active.*

S8 Louis LEGRAND. *La différenciation de l'enseignement.* 11 p.

Comment adapter l'enseignement à la diversité des populations scolaires : le diagnostic, les programmes, la cognition et les langages, la convivialité, l'institution... par l'auteur de *Les politiques de l'éducation.*

S9 Philippe MEIRIEU. *Qui a peur des sciences de l'éducation?* 24p.

L'éducation, parce qu'elle est au cœur de toute société, suscite des interrogations passionnées. L'auteur propose des définitions claires pour : épistémologie, démocratisation, pédagogie, didactique, universalité culturelle, anticipation...

S10 Jean-Pierre LEPRI. *Enseigner ? Apprendre ?* 35p.

Qu'est-ce qu'enseigner ? Qu'est-ce qu'apprendre ? Qu'est-ce qu'enseigner-apprendre ? Trois séries de réflexions, fondées sur l'expérience des pratiques et des théories, pour mieux enseigner et mieux apprendre.

S11 Jacques ARDOINO. *L'implication.* 8p.

Tout enseignant et tout chercheur en éducation ne peut qu'être impliqué (affecté) dans sa relation à d'autres êtres humains. L'auteur d'*Education et relations* explore les principales caractéristiques de cette situation: complexité, subjectivité, altération, acteur-agent, engagement, transfert, explication, distanciation...

S12 Louis NOT. *La classe-coopérative.* 9p.

Qu'est-ce qu'une classe-coopérative et que peut-elle apporter de plus dans le développement des connaissances ? Comment une classe devient classe-coopérative ? L'enseignement mutuel, le contrôle mutuel des connaissances, la dynamique des conflits...

S13 Pierre CASPAR. *L'investissement-formation*. 28p.

A quelles conditions une formation représente-t-elle un investissement ? Comment mesurer les retours d'investissement en formation ? Le coût de la non-formation. Investir et s'investir. La pensée économique dans la formation. L'investissement dans l'immatériel.

S14 Hélène TROCME-FABRE. *Le « savoir-apprendre »*. 23p.

Les dix étapes du comment nous apprenons - observer, découvrir, organiser, interpréter, choisir, créer, différencier, (s') exprimer, comprendre, intégrer, communiquer - permettent de préciser comment donner les moyens d'apprendre.

S15 GUY BROUSSEAU. *Éléments pour une ingénierie didactique*. 15p.

Situation didactique et a-didactique, contrat didactique, dévolution à l'apprenant, épistémologie des professeurs, heuristique et didactique sont les principaux éléments d'une ingénierie didactique.

S16 Jean-Daniel ROHART. *Quid de la non-directivité rogérienne ?* 23p.

La pensée rogérienne peut-elle servir de cadre de référence psychologique, philosophique et surtout éthique à une pratique enseignante adaptée aux conditions difficiles d'aujourd'hui ? C'est ce que l'auteur, professeur agrégé d'espagnol, analyse ici à partir de sa propre expérience professionnelle. Un article pour repenser une école plus humaine dans un contexte de plus en plus déshumanisant et pathogène.

S17 Jean-Pierre LEPRI. *Les temps et l'éducation*. 31p.

Nul n'échappe aux temps, mais l'éducation paraît l'ignorer. Qu'est-ce donc que le temps ? Apprend-on des temps ? La succession, donc le nombre et la causalité, le sens (orientation et signification), l'a-venir, le vieillir...

S18 Philippe PERRENOUD. *La communication en classe*. 20p.

Qui ne voudrait une communication efficace entre maîtres et élèves ? La (bonne) communication peut toutefois aussi bien empêcher que favoriser les apprentissages. Comment communiquer pour coexister, évaluer, obliger, réguler les apprentissages... par la parole et par le silence (extrait de J. WEISS, *L'évaluation: problème de communication*).

S19 Michel FABRE. *Qu'est-ce que la formation ?* 19p.

Lorsque la formation envahit l'espace et la durée du champ éducatif, il devient nécessaire de définir de quoi l'on parle, de quoi il s'agit. Problématique, discussion et signification du «modèle» de la formation d'un triple point de vue sociologique, épistémologique et éthique.

S20 Jean-Daniel ROHART. *De l'inévitable morale des enseignants*. 16p.

Face aux critiques, l'enseignant doit-il s'accrocher aux normes et aux consignes, à un idéal de l'enseignant, à ses souvenirs... ? Qu'attendre de la formation ? Quel est le rôle de l'institution ? Les réflexions de bon sens d'un professeur.

S21 Michel LECOINTE. *L'établissement scolaire existe-t-il ?* 28p.

Au-delà des murs et des apparences, y a-t-il une essence de l'établissement scolaire ? Est-ce un leurre ? Et pourtant... La question du projet d'établissement, de l'autonomie, du chef de l'établissement, des « usagés »... Par l'auteur de *L'Audit d'établissement scolaire*.

S22 Luc VILLEPONTOUX. Pédagogie du projet et apprentissage. 24p.

Une pédagogie du projet pour développer le projet d'apprendre à l'école maternelle: projet de la maîtresse ? D'un enfant ? De chaque enfant ? Des enfants ?... Une pédagogie du projet à l'école élémentaire aussi, développée ici pour l'apprentissage du lire-écrire.

S23 Alain BOUVIER. Introduction à la pensée systémique. 31p.

L'analyse de situations complexes et la résolution de problèmes complexes, comme c'est le cas le plus fréquent en éducation, suppose une pensée systémique. Un directeur d'IUFM la présente, avec ses onze axiomes, d'une manière didactique.

S24 Henri CAZAUX. Le conte est bon. Dire le conte. 28p.

Un conteur nous raconte pourquoi et comment il conte aujourd'hui aux enfants, aux adolescents ou aux adultes. Techniques de la mémoire, du style, de l'improvisation, les formules, la voix, le regard, les gestes. Avec des conseils pour conter et deux contes de l'auteur.

S25 Jean-Pierre BOUTINET. Le projet pédagogique: mode d'utilisation. 28p.

L'auteur d'*Anthropologie du projet* situe les projets individuels et collectifs, juge leur utilité dans la gestion de l'incertitude et de la complexité, explore le maquis des divers projets du champ éducatif (leur négociation, leur idéal de participation et la pédagogie du projet).

S26 Michel LOBROT. Essai sur la communication. 17p.

Dépassant la visée mécaniste de la communication, l'auteur analyse les communications sans émetteur, les communications où l'émetteur fonctionne comme récepteur, par rapport à lui-même ou par rapport à son interlocuteur. Il fait ressortir deux formes de réception, les antagonismes de la communication, ainsi que la dimension éminemment sociale de l'individu.

S27 Philippe PERRENOUD. Echec et soutien scolaires. 32p.

Une approche systémique, psychanalytique et anthropologique de la triple fabrication de l'échec à l'école : par le curriculum, par l'aide ou par l'évaluation. Les deuils que suppose, pour l'enseignant, une différenciation de son enseignement. Dans un second texte, l'auteur analyse les atouts et les limites du soutien scolaire, les obstacles d'une vraie différenciation, les stratégies de changement pour une évolution et une rupture.

S28 Jacques ARDOINO. Evaluer. Contrôler. 8p.

Le contrôle, hors le temps, comme procédure, mesure des écarts et explication. L'évaluation, dans la durée, comme processus, estimation d'une valeur et compréhension. Un éclaircissement bienvenu sur les fondements de nos différenciations, de nos distinctions.

S29 Claude BERNARD. Sur quoi fonder les finalités de l'éducation ? 26p.

Eduquer, c'est élever de la nature à la culture. Mais où retrouver les repères qui se sont perdus, sous l'effet de la science, dans la complexification de l'Univers. Dans la biologie (Piaget, Monod) ? Le matérialisme (Marx) ? L'existentialisme (Sartre, Camus) ? La structure (Lévi-Strauss) ? Le ça (Lacan) ? L'épistémè (Foucault) ? Le chaos (Prigogine) ?

S30 Louis TIMBAL-DUCLAUX. Communiquer efficacement. 18p.

Entre faire partager à son interlocuteur le résultat de ses pensées et lui faire partager tout le processus de sa pensée depuis son origine, il y a place, pour l'émetteur, à une communication efficace.

S31 Louis MARMOZ. L'école apprend le temps contraint. 16p.

Le temps permet la consommation et, de mesuré, devient un temps mesurant. Le temps libre, en se définissant par rapport au temps de travail, devient objet de consommation, voire marchandise. L'école prépare à une vie de travailleur, à l'utilisation de son temps par autrui.

S32 Joffre DUMAZEDIER. *Pour une sociologie de l'autoformation permanente.* 28p.

L'autoformation correspond à une revendication collective qui s'étend de plus en plus dans la population scolaire et extrascolaire. Quelle en est l'origine ? La direction ? Le processus ? Par l'auteur de *La Révolution culturelle du temps libre.*

S33 André de PERETTI. *Enseigner dans un grand groupe.* 36p.

Les recherches ne peuvent déterminer s'il vaut mieux des grands groupes hétérogènes ou des petits groupes homogènes. Pour l'enseignant, ce n'est pas le même travail. Des techniques détaillées (et une philosophie) pour enseigner efficacement dans un grand groupe et comment (s') y former.

S34 Jacques MOSCOWICZ. *Un étranger à l'école.* 28p.

La situation d'un enfant étranger à l'école maternelle. L'attente des familles, de l'enseignant, des autres enfants... et les malentendus. Une analyse fine de tous les tenants et aboutissants. Des mesures pour faciliter l'acquisition du langage par un instituteur spécialisé.

S35 Claire HEBER-SUFFRIN. *Les réseaux d'échanges de savoirs.* 22p.

L'apprentissage réciproque. Des réseaux, en classe, dans le quartier, dans la ville... où l'on offre ses compétences, où l'on peut choisir d'en acquérir. Pour les enfants, pour les jeunes, pour les adultes. Contre l'échec scolaire et le rejet social, pour ceux qui apprennent comme pour ceux qui enseignent. Pour savoir savoir, savoir ses savoirs, savoir sur ses savoirs.

S36 Christian GERARD. *Problématiser des situations personnalisées.* 32p.

L'intérêt des situations-problèmes est connu. Les processus de construction de problèmes importent autant que celles-ci, car l'émergence du sens chez l'apprenant provient aussi de ses stratégies personnelles de problématisation. Quelles sont-elles? Comment apprendre?

S37 Henri CAZAUX. *Le Conte: dire et entendre l'indicible.* 32p.

Le conte exprime davantage que ce qu'il dit. De nombreux conseils : structure du conte, marche à suivre, comment écrire, ouvrir et fermer le conte, devinettes, virelangues, genres proches, connecteurs, morphologie... Et un conte de l'auteur, enseignant et conteur.

S38 Joffre DUMAZEDIER. *La Méthode d'entraînement mental.* 24p.

Une méthode d'apprentissage affectivo-intellectuel pour tout sujet, quel que soit sa condition sociale ou son âge. Une formation « instrumentale » portant sur le langage, l'expérience et la distance critique, aux plans des pratiques, des mises en relation, des représentations et du théorique. Par l'un des fondateurs de la méthode.

S39 Jean-Pierre OBIN. *Enseigner les valeurs.* 24p.

84% des français pensent que l'école doit «transmettre les valeurs». Doit-elle le faire expressément? Lesquelles et comment ? Ou le faire, de toute manière, sans dire lesquelles ? Car, quel que soit le maître, il enseigne aussi toujours ce qu'il est, dans une institution donnée. L'éducation française et son rôle dans la transmission des valeurs.

S40 Rémi BRISSIAUD. *Action et langage en géométrie.* 20p.

Langage « relâché », langage ordinaire ou langage géométrique... Encadrer des formes découpées ou démontrer le théorème des médianes... Comment le langage et l'action permettent d'acquérir les connaissances et le raisonnement mathématiques.

S41 Antoine de LA GARANDERIE. *Enseigner à penser et à comprendre.* 15p.

A partir du vécu et de l'expérience sensible de chacun, le célèbre pédagogue démontre en quoi consistent les actes d'attention, de mémoire, de compréhension, de création, et comment les apprendre et les enseigner.

S42 Francis DANVERS. *Ou'est-ce que l'orientation ?* 24p.

Le champ de l'orientation des jeunes, puis des adultes, à travers les définitions, les philosophies et les pratiques, de Platon à nos jours. « S'orienter, c'est trouver son Orient », trouver son éthique et son insertion dans la société.

S43 Claude PIARD. *Réflexions sur le socio-cognitivisme.* 16p.

Les travaux de Vygotsky et ceux qu'il a inspirés sont présentés et évalués clairement: zone de développement proximal, instrument-langage, communication, intériorisation, action et réflexion... Ils expliquent les apprentissages ou les non-apprentissages.

S44 Jean-Pierre LEPRI. *Former des enseignants.* 19p.

Toute formation sous-entend: 1. Former 2. Quelqu'un 3. A quelque chose 4. Pour quelque chose 5. D'une certaine manière 6. À un moment donné. L'analyse de ces six points, conduite dans la perspective de la formation d'enseignants, est applicable à toute formation (seul le point 3 serait différent), à celle d'un élève, d'un étudiant ou d'un autre professionnel.

S45 Jacques LEVINE. *Pour que les élèves moyens apprennent à l'école*. 20p.

Les « suivistes », les élèves « moyens », représentent près de 40% de la population scolaire. Comment en sont-ils là ? Comment les aider ? Comment une entrée réussie dans le monde de la lecture peut être facteur de réussite dans la lecture du monde (ou inversement) ?

S46 Claire et Marc HEBER-SUFFRIN. *Apprendre et être citoyen*. 30p.

Apprendre, c'est aussi se construire des relations avec les savoirs et les valeurs. Citoyenneté et apprentissage supposent parité, responsabilité, réciprocité, coresponsabilité, liberté, pouvoir, territorialité, production de sens, souveraineté et solidarité. Un réseau ouvert d'échange de savoirs, par exemple, le permet.

S47 Pierre FONKOUA. *La Fête à l'école*. 24p.

La fête appelle à d'autres formes d'expression que la langue écrite ou parlée- la langue du vainqueur. Elle est un moyen d'éduquer à la différence et à l'altérité. Elle permet de développer le sentiment commun d'appartenance à une société de plus en plus multiculturelle, en « travaillant » aussi les facultés affectives et sociales. A quelles conditions et comment ?

S48 Eirick PRAIRAT. *Punir, est-ce encore éduquer ?* 12p.

On sait déjà, en principe, qu'il faut punir sans colère, dire au nom de quoi on punit, user de sanctions proportionnées et être modéré. Est-ce suffisant pour faire de la punition une sanction éducative? Des orientations précises, simples et argumentées pour qu'elle le soit.

S49 Jean-Pierre ASTOFLI. *Vers une pédagogie constructiviste*. 36p.

Le constructivisme en épistémologie, en psychologie et en pédagogie. Les conséquences théoriques et pratiques pour composer un enseignement constructiviste : du concret à l'abstrait, s'appuyer sur le signe, le conflit sociocognitif, différencier les groupes d'apprentissage...

S50 Gérard CASTELLANI. *Les causes scolaires de l'échec scolaire*. 16p.

Sans nier les causes sociales de l'échec scolaire, il existe des causes scolaires : absence de projet de scolarité; à la fois démocratisation et sélection des élites; refus des expériences ratées et de la prise du risque; structure un maître-un cours-une classe d'âge. De cette analyse découlent les conditions de réussite.

S51 Françoise BOUSQUET. *Groupe et enfant «OVNI». Socialisation, communication, apprentissage*. 20p.

L'expérience groupale intervient dans la construction psychique identitaire individuelle. Qu'est-ce qu'un groupe ? Qu'est-ce qu'un groupe « OVNI », formé d'enfants «OVNI» «autres» ? Des questions et une analyse qui permettent de comprendre que « ce qui va de soi » ne va pas de soi, dans tout groupe.

S52 Luc VILLEPONTOUX. *Construire et faire vivre un projet d'école*. 32p.

Le projet d'école comme méthode de travail et comme philosophie : l'état des lieux, la définition des objectifs, l'évaluation et la transversalité. Un outil pratique pour travailler en projet, à l'école.

S53 Pierre NICOLAS. *Qui suit qui ?* 31p.

Est-ce que c'est l'élève qui doit suivre le professeur ou est-ce le professeur qui doit suivre ses élèves ? Comment des apprenants apprennent ? Des observations, des réflexions, des « profils », des outils... de bon sens, par un praticien engagé.

S54 Jean DANIAU. *Objectifs, connaissances, compétences dans l'acte d'enseigner*. 20p.

L'auteur, Inspecteur de l'Education Nationale, après en avoir souligné les limites voire les dérives, explicite ici les avantages de la Pédagogie Par Objectif (P.P.O). Cet article aide l'enseignant à porter un regard plus lucide sur son enseignement et à évaluer la portée des apprentissages et des actions de remédiation qu'il propose.

S55 Xavier COSNARD. *Les médiateurs temporels dans la formation*. 28p.

L'auteur, en se référant aux recherches en philosophie et en psychologie, montre que le processus temporel résulte d'une construction, d'un acte cognitif. Cet article défend l'idée que l'une des missions de l'école est l'apprentissage à créer sa propre temporalité pour l'accroissement des connaissances.

S56 Jean-Pierre BOUTINET. *Du bon usage du projet.* 31 p.

L'auteur, professeur à l'IPSA d'Angers, adopte une perspective critique pour définir ce que recouvre la notion de projet, à partir de l'Annexe XXIV, mais aussi des décrets ministériels depuis 1973. En plongeant dans l'histoire de l'Humanité, il en dégage son caractère proprement humain. Une analyse qui permet de repenser le projet de formation comme une négociation dans laquelle les concurrents apprennent à devenir partenaires.

S57 Pierre GIOLITTO. *L'éducation à l'environnement et au développement durable.* 23p.

L'auteur définit précisément la notion d'environnement dans toute sa complexité biophysique, sociale et humaine, pour guider l'enseignant dans l'éducation à l'environnement, « forme majeure de l'éducation civique ». Celle-ci fait naître des comportements positifs à l'égard du milieu indispensables pour « mieux maîtriser notre maîtrise du monde ».

S58 Janine LAFON. *De la séduction en éducation.* 32p.

La séduction étant une composante incontournable des relations humaines, l'auteur l'envisage dans la relation pédagogique. Elle montre l'impérieuse nécessité de sa reconnaissance et de sa gestion dans le rapport maître-élève, pour combattre son ambiguïté et s'autoriser une implication identifiée.

S59 Edgar MORIN. *La laïcité en éducation.* 16p.

Dans cette interview, Edgar MORIN, sociologue de grand renom, interroge le concept de laïcité qui, aujourd'hui, dans notre démocratie pluraliste, a perdu sa charge. Il faut relever le défi de la complexité et sortir d'une pensée linéaire, héritière d'une pensée dogmatique. L'enseignant ne porte plus les Lumières..., il lui faut inventer sa mission nouvelle et cela nécessite une prise de conscience critique de la situation.

S60 Carl ROGERS. *L'élève au centre des apprentissages.* 36p.

L'auteur, théoricien de la pédagogie non-directive, éclaire le processus qui place l'élève au centre du système éducatif. Il analyse les principales caractéristiques de l'enseignement traditionnel, puis celles qui sont aux fondements d'un enseignement centré sur la personne. Il montre et illustre combien il s'agit là d'un « renouvellement de fond en comble de notre politique éducative », qui mérite toute notre énergie.

S61 Frédérique LERBET-SERENI. *Autonomie, contrôle et relation pédagogique.* 20p.

L'auteur montre, en s'inspirant des recherches de F. Varela, comment la relation pédagogique, conçue comme inter-trans-co-action organisant des « relations savoirs », permet de mettre à jour différents niveaux de réorganisation du système qui en émane. Les conséquences pédagogiques et éducatives qui l'accompagnent (évaluation, rapport au savoir, dialogue pédagogique, vie scolaire...) donnent à la problématique relationnelle toute sa valeur dans l'autonomisation des acteurs-élèves.

S62 Eirick PRAIRAT. *La discipline scolaire- contenu. Forme et Visée.* 24p.

Qu'est-ce qu'une discipline scolaire ? Dans une première partie, l'auteur envisage la discipline scolaire comme contenu, il présente de manière critique la notion de transposition didactique et examine logiquement la perspective d'une didactique générale. Dans une seconde partie, il montre en s'appuyant sur les travaux de M. Develay qu'une discipline a une forme. Enfin, dans une troisième et dernière partie, il présente la discipline comme visée.

S63 Patrick ROBO. *Qu'est-ce que la pédagogie Freinet ?* 20p.

L'auteur porte un regard actuel sur la pédagogie Freinet. Il développe les objectifs et les stratégies de cette pédagogie en démontrant l'arrière-plan philosophique qui induit une dialectique éducative - voire politique - entre humanisme et démocratie, au service de l'enfant, de l'homme et d'une société toujours meilleure.

S64 Monique FRUMHOLZ. *Réflexions sur la formation des thérapeutes du langage.* 20p.

Dans ce texte, l'auteur, docteur en sciences du langage, propose d'une part un état des lieux critique de la formation actuelle des orthophonistes, d'autre part quelques pistes de réflexion concernant les contenus à privilégier en sciences du langage dans le cadre d'un enseignement rénové. Elle trace ainsi une nouvelle voie pour la profession des « thérapeutes du langage ».

S65 André GIORDAN. *Comment dépasser les modèles constructivistes ? Ou l'utilisation pédagogique des apprenants.* 38p.

L'auteur, professeur à l'Université de Genève, mène une analyse des représentations des apprenants. A partir de la façon dont elles ont été prises en compte dans les grands modèles didactiques (constructivisme, modèle allostérique), il propose un cadre fondé sur l'entretien clinique de type piagétien, sur des observations et des actions à mener par les

élèves, pour mettre à jour ces représentations. Une fois découvertes, l'enseignant peut construire ses séquences pédagogiques. Pour une pédagogie centrée sur l'apprenant.

S66 Michel VIAL. *Cinq idées toutes faites sur la didactique du français.* 40p.

L'auteur, maître de conférences en sciences de l'éducation, se livre à l'analyse de ce qui est véhiculé derrière l'image convenue de la « didactique du français ». Il fait émerger cinq confusions qui empêchent l'émergence d'un appareil théorique du français comme champ de recherche autonome.

S67 Jean-Daniel ROHART. *Action éducative et éthique.* 16p.

L'auteur, enseignant dans le secondaire, s'appuie sur les travaux de C.ROGERS et de C.JUNG pour définir un nouveau « regard clinique » sur l'action enseignante. Cette compétence, nécessaire à l'accomplissement du métier d'enseignant, peut permettre aux maîtres de construire de vrais espaces d'apprentissage, dans une bonne distance avec les élèves et le respect de l'altérité. Un article utile à la réflexion sur la relation enseignant-enseigné.

S68 Patrick MARTELET. *Réflexions et propositions psychanalytiques sur l'échec scolaire.* 12p.

C'est par le biais de concepts psychanalytiques simples que cet écrit traite de l'échec scolaire. Le ratage symbolique et la fixation dans la crise œdipienne contraignent le Sujet à répéter inlassablement son incapacité à apprendre. Les liens symboliques et la place du Père dans la société moderne sont de plus en plus menacés. Ces défaillances contribuent à favoriser les difficultés scolaires et à instaurer un malaise social.

S69 Jean-Marc DA SILVA. *La vie de l'école maternelle et de ses acteurs.* 23p.

L'auteur analyse les interactions qui lient chacun des quatre pôles qui constituent l'école: les parents, les enfants, l'équipe éducative et les collectivités politiques. La multiplicité des combinaisons entre ces pôles entraîne une pluralité de conditions dont dépend toute la dynamique du système. Cet article guidera chacun dans la représentation de son propre rôle dans l'école et surtout dans la détermination de ses actions.

S70 Raymond MILLOT. *Emancipation. Avenir d'une utopie.* 40p.

Les éducateurs ne peuvent subir les profonds changements de notre société ; ils ont naturellement mission de les préparer. L'auteur, instituteur à l'école expérimentale de la rue Vitruve, à Paris, et auteur de plusieurs ouvrages, analyse la mutation qui ébranle notre société depuis les années 60 pour tracer les perspectives concrètes et pratiques de l'école de demain... dès aujourd'hui.

S71 Jean-Marie GILLIG. *La rééducation à l'école.* 32p.

L'auteur, Inspecteur de l'Éducation Nationale chargé de l'adaptation et de l'intégration scolaire, formateur à l'IUFM de Strasbourg et auteur d'un ouvrage sur le conte, définit ici la théorie et la pratique de l'aide rééducative en milieu scolaire. Un texte qui soutiendra la réflexion des équipes de réseaux d'aides spécialisées (R.A.S.), pour donner du sens à leur action et résoudre la problématique la plus importante pour la rééducation : comment articuler le mieux-être au mieux-savoir.

S72 Josette LESSIEUR-BONNIN. Bernard SCHOERING. *Violence, un autre regard.* 24p.

La violence est aujourd'hui au cœur des questions que se pose tout enseignant. Comment la comprendre et surtout comment trouver des comportements adaptés ? Ce texte est le témoignage de deux formateurs. Il analyse les mécanismes de la spirale de violence et invite à créer un espace de transformation pour accueillir l'élève agressif et destructeur.

S73 Rosan RAUZDUEL. *L'homme et la Culture.* 36p.

« La culture est en quelque sorte la mesure du développement social de l'homme et du développement humain de la société. On y trouve la dimension personnelle de la société, ses potentialités humaines qui imprègnent tous ses domaines, tous ses secteurs et ses institutions. »

S74 Eric BIDAULT. *Créer, concevoir un processus au cœur de la connaissance.* 32p.

La question de la création/conception n'est pas nouvelle. Pourtant, d'emblée, accoler deux mots qui ne sont généralement pas envisagés dans le même champ jette le trouble: la création, associée à l'art et à la culture, et la conception, plus prosaïquement considérée comme relevant du monde de l'ingénieur.

S75 Collectif sous la direction de Raymond MILLOT. *Vivre à l'école en citoyens. 25 ans d'expérience dans un quartier populaire.* 24p.

25 ans, c'est l'âge de l'école des Charmes, c'est un temps suffisant pour s'approprier un ambitieux projet socio-éducatif, pour intégrer les apports des pionniers de l'éducation nouvelle, de l'école moderne, des méthodes actives, de la pédagogie institutionnelle, pour participer à des recherches-actions formatrices, pour triompher de la méfiance ou de l'hostilité de l'opinion. C'est un temps pour devenir dans le quartier une évidence éducative...

S76 Michèle BABILLOT. *Existe-t-il des inégalités entre filles et garçons à l'école ?* 40p.

A l'aube de l'an 2000, l'égalité entre hommes et femmes dans la société n'est pas encore réalisée. Qu'en est-il au niveau scolaire ? Y a-t-il encore des inégalités entre garçons et filles à l'école maternelle et élémentaire ? Comment les enseignants se représentent-ils cette égalité des chances ?

S77 Jean-Marie DEDET. *Noter, est-ce encore évaluer ?* 20p.

L'école ferryste a introduit massivement la notation scolaire par souci de rationalisation de la mesure des acquis. En réalité, sous des aspects pseudo-scientifiques la note a été un instrument de sélection pour une école élitiste. Aujourd'hui, alors que la démocratisation scolaire permet d'accueillir tous les élèves jusqu'à 16 ans, la notation devient un outil inadéquat voire antinomique avec la notion d'évaluation formative.

S78 Richard FORTAT. *Prendre en compte le fait religieux dans l'école publique.* 16p.

L'absence de toute culture religieuse serait-elle préjudiciable aux enfants d'aujourd'hui ? Après avoir longtemps occulté cette dimension, des enseignants trouvent qu'il est devenu indispensable d'intégrer des éléments de cette culture dans l'enseignement public. Sous quelles conditions est-ce envisageable ? Quand et comment aborder ces questions ?

S79 Michel PERRAUDEAU. *La parole de l'élève, entretien et dialogue à l'école.* 28p.

Le système éducatif fut longtemps fondé sur la parole du maître et le silence disciplinaire de l'enfant. Faciliter la verbalisation de l'élève permet de comprendre le fonctionnement de sa pensée et vise à ce que lui-même en prenne conscience. L'article étudie deux pratiques de verbalisation : le dialogue pédagogique et l'entretien critique.

S80 Gilles UBRICH. *1973-1993: 20 ans de discours sur l'INNOVATION SCOLAIRE.* 40p.

Qu'est-ce qu'une innovation scolaire ? Comment la gérer pour provoquer les changements recherchés ? Elaborer un modèle généralisable : une chimère ? L'analyse des discours tenus pendant 20 ans sur l'innovation scolaire montre l'évolution des représentations de l'objet et la complexité de son environnement.

S81 Collectif d'Arlette MUCCHIELLI. *Des réussites paradoxales grâce à qui ?* 20p.

Les auteurs se posent la question de savoir ce qu'est une vie réussie et s'appuient sur des expériences d'adultes ayant rencontré des difficultés dans leur vie scolaire pour tenter de répondre à la question et de mieux cerner les facteurs d'influence.

S82 Brigitte SZYMCZAK MAREK. *Récit témoignage.* 28p.

Tentatives de socialisation et de scolarisation d'un enfant autiste. Ce récit est un témoignage: le cheminement au jour le jour d'un couple confronté aux bizarreries de comportement de leur enfant, les errements de la médecine, les réactions destructives des professionnels, le sentiment de culpabilité infligé aux parents, le mystère de l'autisme y sont simplement évoqués dans les événements et les gestes de la vie quotidienne.

S83 Jean-Pol ROCQUET. *Directeurs et Inspecteurs.* 32p.

Si les métiers de directeurs d'école et d'Inspecteurs de l'Education Nationale sont proches l'un de l'autre et entrent parfois en concurrence, ils ont leur spécificité, que l'un et l'autre doivent prendre soin de cultiver. L'auteur voit dans le directeur « un professionnel de l'organisation, du pilotage » et dans l'inspecteur « un expert en évaluation ». Des métiers complémentaires dont l'évolution est à suivre.

S84 Michel REBINGUET. *L'accompagnement des professeurs débutants.* 20p.

Ce texte a pour objectif d'aider le formateur engagé dans la voie de l'accompagnement à acquérir ces trois capacités : 1. Identifier ses propres représentations et la cohérence de sa pratique, en acte et pas seulement en discours. 2. Se référer à un modèle systémique de la compétence professionnelle de professeurs. 3. Conduire des entretiens spécifiques d'accompagnement.

S85 Louis BASCO. *Une approche centrée sur la personne de l'enseignant.* 20p.

Ce texte est un hommage à ADA ABRAHAM, professeur à l'Université de Jérusalem. Ada Abraham, psychologue clinicienne et psychanalyste de groupe, a travaillé sur la question suivante : « Enseignant qui es-tu ? ». Elle s'est particulièrement intéressée à l'enseignant au travers de sa personne, en relevant des « états du soi » : le « soi réel » et le « soi professionnel ».

S86 Edgar MORIN. *L'émergence du sens à partir du non-sens.* 16p.

Le sens, dont l'élaboration évolue avec nos connaissances, dans tous les domaines scientifiques, nous apprend notre ignorance.

S87 Christiane PAGE. *Le théâtre dans l'éducation : quelques repères historiques.* 28p.

De très longue date, le théâtre et l'éducation ont eu partie liée à des fins soit récréatives, soit éducatives. Les liens entre le théâtre et l'éducation s'enrichissent de leurs recherches respectives.

S88 Eirick PRAIRAT. *L'indiscipline, un défi pour l'école.* 28p.

En différenciant l'indiscipline de la violence à l'école, la discipline de ses quatre pôles, l'auteur évoque différentes pratiques pour réguler une classe.

S89 Louis BASCO. *Du désir initial : les motivations de l'enseignant pour l'enseignement du 1^{er} degré.* 28p.

L'évolution des motivations des enseignants permet de comprendre pourquoi certains, après des années de fonction, ont toujours du plaisir à exercer leur métier. Il est tout particulièrement intéressant de voir en quoi les motivations de départ peuvent influencer le déroulement ultérieur d'une carrière.

S90 Christian GERARD. *Pragmatique de l'accompagnement.* 24p.

Un enseignant, chercheur-formateur explique sa vision-conception de l'accompagnement des adultes qui doivent se "former par la recherche en alternance" au-delà des niveaux DEA et DESS.

S91 Laëtitia CHAPOUTIER. *Développement cognitif de l'enfant et prévention précoce à l'école maternelle.* 24p.

Un dispositif d'ateliers selon les concepts de Jean Piaget et leur observation par tous les éducateurs de l'école et du R.A.S.E.D sont mis en place pour l'accession de tous les enfants de 3 à 6 ans à la construction du réel et ainsi prévenir l'échec scolaire et peut-être aussi la violence à l'école.

S92 Britt Mari BARTH. « *Le rectangle bleu* » : le rôle du médiateur dans la cohérence du sens. 16p.

« Un rectangle ...est-il bleu ? A-t-il quatre angles ? Qu'est-ce qu'un rectangle ? Nous allons voir ! »...

S93 Jack GOODY. *La Raison graphique, « suite ».* 20p.

... « Examiner le contexte de la publication de la « raison graphique...(1977) », ce qui en a résulté, et quelques-unes de ses implications par l'anthropologie, la psychologie et les sciences de l'éducation »...

S94 Marc WEISSER. *Les actes du discours dans les échanges maîtres-élèves.* 20p.

... « L'important n'est pas tant d'évaluer ce qui s'est passé en quelques minutes dans le feu de l'action, que de nous fournir à nous tous, professionnels du Verbe, des pistes de réflexion à propos de nos pratiques quotidiennes... »

S95-96 Roselyne TYNEVEZ, Frédérique BERAUD. *Un dispositif de prévention précoce en école maternelle.* 72p.

Nous apprenons que nous sommes des êtres humains et que l'être humain est un être de culture. L'école doit, dès lors, non plus promouvoir une place dans le groupe socio-économique, mais défendre et valoriser une place pour chacun dans la société humaine. Le couplage qu'elle proposerait ne serait plus « savoir/pouvoir », mais « savoir/être. Ce texte présente l'expérience d'un tel cadre menée dans une école maternelle durant trois ans.

S97 Jean-Luc ZAREMBA. *Actualité de la pensée d'un pédagogue de la ruralité, Lucien GACHON.* 44p.

« Enseignant avant tout », Lucien GACHON débute à Fournols, dans une école de son Livradois natal. L'homme qui voulait « observer et comprendre les êtres et les choses de son pays » aura réussi une ascension sociale extraordinaire. Ecrivain-paysan, géographe, pédagogue, il assigne à l'école la mission d'éduquer sans déraciner.

S98 Alain LEBAS. *La continuité des apprentissages : le cas de l'éducation physique et sportive.* 24p.

... « Nous choisissons de faire de la continuité des apprentissages, l'élément fédérateur d'une problématique définie par la loi d'orientation pour l'école (1989) et qui inscrit l'action éducative dans deux directives interactives : le développement de la personne... et l'appropriation d'éléments essentiels de la culture »...

S99 Jean-Daniel ROHART. *L'attitude « rogérienne » en classe : contribution à la gestion de la crise à l'école.* 36p.

J.D. Rohart montre comment l'attitude confiante, ouverte et délicate, envers autrui, et soi-même aussi, prônée par C. Rogers doit aider à former le "prof idéal" de l'école actuelle.

S100 Jean-Yves DALM. *Le spectacle scolaire, un texte du « être ensemble ».* 44p.

Le moment du spectacle scolaire se présente comme un espace-temps « à côté » de celui de la classe. Lors des ateliers, le point de vue didactique assure l'ancrage de la réflexion dans le contexte général des instructions officielles, notamment le « pilier » de la culture humaniste du socle commun de la connaissance.

S101 Alain LEPETIT. Evolution de l'école maternelle depuis 25 ans (1981-2006) : problématique de la diffusion des disciplines scolaires. 40p.

L'enseignement en maternelle a considérablement évolué ces vingt-cinq dernières années pour correspondre à la prise en compte des nombreuses découvertes concernant les différentes sciences impliquées. Le fascicule présente l'essentiel de ces changements en privilégiant l'entrée par l'écrit.

S102 Jean-Paul BRONCKART. Les conditions de l'analyse des pratiques en didactique des disciplines scolaires. 24p.

Cette contribution retrace d'abord l'évolution récente des didactiques des disciplines (sur la base de l'exemple de la didactique de la langue maternelle). Dans une deuxième partie, elle propose quelques éléments de bilan des rénovations auxquelles ont contribué les didactiques des langues. La troisième partie formule un ensemble de propositions sur ces deux thèmes : les objectifs de formation et l'analyse des pratiques.

S103 Michel LOBROT. La culture asservie. 32p.

M. LOBROT propose en première partie une conception de la culture sans rapport avec celle de Pierre BOURDIEU et manifeste l'existence d'une filière éducative parallèle et opposée au système actuel. Dans une deuxième partie, il s'attaque à ce système qui serait celui de la « violence symbolique » de Pierre BOURDIEU.

S104 Louis BASCO. Les relations enseignant/élève(s). L'influence des postures physiques et psychologiques de l'enseignant sur la réussite des élèves. 28p.

Enseigner nécessite l'acquisition de compétences professionnelles, et tout particulièrement transversales indispensables à une carrière sereine et équilibrée. Certaines d'entre elles sont en lien avec la personne de l'enseignant.

S105 Jean DANIAU. La pédagogie de l'erreur a-t-elle un sens ? 28p.

Dans la tradition philosophique et religieuse occidentale, l'erreur est assimilée à une faute. En analysant leurs natures, les obstacles et les processus qui les font naître, en définissant les conditions de leur exploitation, le présent texte propose quelques pistes de réflexion allant dans le sens de leur prise en compte par l'enseignant dans la perspective d'une remédiation pertinente.

S106 Jean-Yves DALM. La photo scolaire : une image du « être ensemble à l'école » - Le point de vue de l'enseignant -. 20p.

La photo scolaire se présente comme un support privilégié pour appréhender les représentations de l'enseignant quant au « Etre ensemble à l'école ». L'hypothèse avancée est que ce donné à voir de la « collection » des élèves est une déconstruction de la forme collective. L'enjeu principal est la place savoir.

COLLECTION LINGUAE
PRATIQUES ET APPRENTISSAGES

L1 Jacques André TSCHOUMY. *Les Européens sont de plus en plus multilingues.* 16p.

En Europe, le nombre de langues enseignées augmente, l'âge pour les apprendre baisse, les objectifs sont renouvelés, les méthodes se diversifient. L'anglais pose un problème. Le multilinguisme se croise avec les droits du sol et des personnes, les citoyennetés homogènes et composées, les majorités et les minorités. La réponse Suisse francophone.

L2 Gérard SCHLEMMINGER. *La pédagogie Freinet et l'enseignement des langues.* 24p.

La linguistique et les «méthodes audiovisuelles». Les apports de la pédagogie Freinet: production et ouverture, motivation des actes (de parole ou autres). Les conditions et les techniques, voire les trucs, pour bien (faire) apprendre une autre langue: la correspondance, le journal, le texte libre, l'imprimerie, les fichiers auto-correctifs, le plan de travail individuel, le Conseil, le tâtonnement expérimental, la méthode naturelle...

L3 Anne PECHOU. *Parler anglais : stratégies du succès.* 20p.

Un étudiant sur quatre parle bien l'anglais après sept à huit ans de cours. Pourquoi ? Sont analysées les variables cognitives, métacognitives, affectives, de pratique, de motivation... Les débuts d'une recherche sur les stratégies des apprenants et sur l'enseignement de ces stratégies.

L4 Violaine de NUCHEZE. *Mettre en scène un texte écrit.* 11p.

La mise en scène de textes écrits fortement dialogiques entraîne notamment à la compréhension de l'écrit et à l'écriture. Des indications pour y parvenir et un exemple convaincant.

L5 Jean-Daniel ROHART. *Ethique de l'enseignement des langues.* 28p.

L'enseignement d'une autre langue peut aider à une structuration de l'élève (intérieurisation de la Loi), à l'expression du corps, des sentiments et des émotions, à une revalorisation du moi, à une meilleure gestion de la vie du groupe-classe... Enseigner une langue, c'est enseigner une autre façon de (se) voir (dans) le monde.

L6 Agnès MILLET. *Surdité et apprentissage linguistique.* 20p.

Ne pas pouvoir se faire entendre oblige à se faire comprendre... et à comprendre ce qu'est, en réalité, une langue (autre) - qui a sa logique propre - et ce qu'est son apprentissage. Une réflexion objective approfondie, au-delà des représentations, voire des idéologies sur la LSF et sur le bilinguisme, mais par la même occasion, sur toute langue.

L7 Marie-Louise SCHEIDHAUER. *Enonciation et acquisition du langage.* 19p.

La négociation des erreurs de langage, un facteur essentiel dans l'apprentissage du langage à l'école maternelle. Le sens se construit grâce au parallélisme de forces phoniques et grammaticales. L'adulte sert de négociateur. Sans cet échange, le langage n'évolue pas. La maîtresse d'école maternelle par les apartés avec les enfants favorise leur reconnaissance et stimule leur « production de sens ».

L8 Tadeuse KOWZAN. *Pour une sémiotique du théâtre.* 11 p.

Historique de la sémiotique du théâtre de Platon à T. Kowzac. Classement des signes utilisés au théâtre. Délimitation de la sémiologie-sémiotique du théâtre depuis 25 ans. Reconnaissance de l'art théâtral comme objet d'analyse. Problématique actuelle.

L9 Monique FRUMHOLZ. *La thérapie du langage comme aide à l'apprentissage.* 24p.

L'auteur, docteur en sciences du langage et thérapeute du langage, montre en quoi la thérapie du langage est le lieu d'une médiation à l'apprentissage. Par le biais de l'entretien clinique, le thérapeute autorise le consultant à se construire un autre statut de locuteur/scripteur.

L10 A.P.R. HOWATT. *Pour une sémantique délibérée.* 24p.

Une approche « interventionniste » pour l'enseignement des langues. Apprendre une langue seconde n'est pas s'approprier le langage pour la seconde fois, mais acquérir les « propriétés accidentelles » qui rendent la langue seconde différente de la langue maternelle. Il existe des fortes similarités entre les problèmes liés à l'acquisition de l'écrit en langue maternelle et ceux liés à l'apprentissage d'une langue seconde.

L11 Jean-Michel Oderic DELEFOSSE. *Aspects langagiers de l'apprentissage de l'écrit.* 20p.

Présentation des travaux de Laurence Lentin et des praticiens-chercheurs du centre de recherche sur l'acquisition du langage oral et écrit, Université de la Sorbonne Nouvelle PARIS III. Recueil et analyse d'un matériau langagier issu d'enregistrements de dialogues naturels entre adultes et enfants et hypothèses de travail pour cerner une des causes de l'échec scolaire qui serait dû à une maîtrise défaillante du langage, notamment au moment crucial du passage à l'écrit. Passage facilité par une interaction langagière appropriée.

L12 Noël FERRAND. *L'écriture et l'engagement du sujet. La dynamique de l'écriture personnelle. Ecrire, communiquer, exprimer, réfléchir : l'atelier ECLER.* 32p.

A mi-chemin entre l'écrit fonctionnel et l'écrit culturel, l'écrit (écriture/lecture) est de plus en plus présent dans les démarches de formation continue. S'approprier les codes en prenant possession de sa propre écriture, voilà un programme à double détente: découvrir et intégrer les règles de l'écriture en écrivant, et se transformer soi-même par l'acte même de l'écriture et par la communication de son écrit aux autres.

L13 Pascal VISSAC. *Auto-langage chez les sourds et apprentissage de l'écrit.* 40p.

L'apprentissage de l'écrit chez les jeunes sourds est souvent problématique et peut aller jusqu'à remettre en cause leur intégration dans la société. Une étude plus approfondie montre que l'accès à la phonologie chez les sourds, bien que fondamentale, n'est pas le seul facteur mis en jeu. Ce texte a l'ambition de donner au lecteur un éclairage multifactoriel permettant d'aider à la réflexion tous ceux qui s'interrogent sur les conditions d'adaptation et d'épanouissement d'individus sourds à la vie, qu'elle soit sociale ou professionnelle.

L14 Florent PASQUIER. *La vidéo et le multimédia pour l'apprentissage des langues. Positionnement dans les recherches disciplinaires et pratiques technologiques.* 40p.

Le support vidéo est privilégié dans les situations médiatisées d'apprentissage. Il est donc utile d'étudier comment les disciplines traditionnelles le perçoivent dans ses utilisations spécifiquement liées à la formation afin d'en tirer parti, en s'attardant sur les apports de la linguistique, discipline particulièrement impliquée dans la compréhension de l'acquisition des langues étrangères. Les résultats semblent converger vers une demande accrue de souplesse des systèmes utilisés pour la restitution et l'exploitation de l'image animée, plaçant ainsi les préoccupations technologiques sur le devant de la scène, avec en premier lieu la numérisation des contenus, ainsi que les questions concomitantes liées aux possibilités d'interactivités fonctionnelles et conceptuelles réalisables à partir de ces contenus.

L15 Florent PASQUIER. *Les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement. Des anciens aux nouveaux médias dans la société apprenante.* 32p.

L'auteur propose une étude systématique des interactions entre médias utilisés à des fins éducatives, à partir des recherches d'auteurs français et anglo-saxons. Des techniques analogiques aux évolutions issues du numérique, les médias sont supports de médiation entre les apprenants et les savoirs à acquérir, avec différents degrés d'interactivité fonctionnelle et intentionnelle. L'auteur propose aussi d'analyser les implications de ces rapports et de ces évolutions sur l'organisation des apprentissages et leurs répercussions sur la façon de penser la société de demain.

L16 Alain COIANIZ. *Comprendre les fautes pour comprendre l'apprentissage du français langue étrangère.* 40p.

Longtemps pourchassées comme indices négatifs, les productions linguistiques déviantes témoignent en fait d'un travail de l'intelligence de l'élève, de la structuration provisoire, ou *interlangue* qu'il construit plus ou moins consciemment. Pour l'enseignant, comprendre ces « fautes » ou « erreurs », c'est se donner les moyens de les intégrer à sa démarche pédagogique, et de les constituer en matière à réflexion et à progrès.

L17 Elisabeth CHARRA. *L'écoute en thérapie du langage. Comprendre ou ne pas comprendre.* 32p.

Comprendre, ou peut-être ne pas comprendre ? Ecouter ce qui se dit de souffrance pour l'être en difficulté dans son rapport au langage et à la communication. Dans le récit de deux thérapies d'enfants, l'auteur écoute cette parole qui est écriture, à la croisée des chemins du langage poétique et de celui de la psychanalyse.

L18 Françoise POUËCH. *Maternel et étranger dans la langue et le discours.* 32p.

En partant de deux définitions de la langue maternelle données par l'UNESCO en 1951 et 1985, l'auteur cerne le développement du langage, s'interroge sur les bilinguismes et montre que la difficulté d'une réflexion sur langue maternelle langue étrangère tient au fait que cela pose, au fond, la question de la genèse et la transmission des cultures.

L19 Noël FERRAND. *D'illettrisme à littération : changer les mots, pour changer de point de vue.* 20p.

L'auteur propose une réflexion sur le droit à la langue tout au long de la vie, sous toutes ses composantes pour la parler, la lire et l'écrire. Il s'agit donc bien de ne pas montrer du doigt « des coupables d'ignorance », mais d'élaborer une (des) stratégie(s) pour rendre effectif un droit de tous à améliorer leurs compétences à n'importe quel moment de leur vie quand ils en éprouvent le besoin ou sont confronté à la nécessité de le faire.

L20 Véronique LECLERCQ. *Enseigner l'écrit à des adultes faiblement scolarisés.* 28p.

Le fascicule concerne la conception du programme de formation, du curriculum. Trois points sont ainsi envisagés : la prescription et la formation du curriculum, les relations entre le curriculum et les finalités des actions, les composantes d'un curriculum, qui doit être adapté aux spécificités du public en situation d'illettrisme.

L21 Françoise POUËCH. *Inquiétude d'une orthophoniste : des enfants en panne de symbolique ?* 20p.

« Le cerveau ne « pense » pas au sens d'une pensée qui se pense » dit P. RICOEUR. Pourtant, les nouveaux rapports sociaux qui s'instaurent ces dernières années encouragent ce phantasme d'un cerveau qui pense et d'un fonctionnement transparent des enfants réduits à du neuronal. Cela perturbe profondément l'entrée dans l'écrit et modifie les relations pédagogiques et thérapeutiques.

L22 Joseph COURTES. *Plan de l'expression et perception.* 28p.

Le but de ce court essai – centré sur le seul domaine du visuel et basé sur des données concrètes – est de montrer, entre autres, l'écart qui s'introduit nécessairement entre ce que nos yeux voient (ou croient voir) et la signification, le sens, que nous lui attribuons.

L23 Alain PASTOR. *Temps e(s)t espace.* 16p.

Rien de plus objectif, de plus immédiatement perceptible, que l'espace et le temps, semble-t-il. Mais, à y regarder de plus près, ces catégories du réel sont en fait des constructions de l'esprit humain, qui dépendent étroitement de la manière spécifique dont chaque langue structure et traduit le rapport de «ses» locuteurs au temps et à l'espace. La dimension culturelle de ces phénomènes ne doit pas masquer le fait que c'est le fonctionnement même de chaque langue qui est à la racine de cette construction. Cette réalité pose évidemment de redoutables problèmes didactiques, que la recherche n'a pas fini d'explorer. Ce livret propose quelques exemples de ce fait à partir de comparaisons entre langues couramment enseignées dans notre système scolaire et esquisse les contours de parcours d'apprentissage de langue qui prennent en compte cette question.

LES HORS-SERIES ET LES LOTS

Ces articles, d'un nombre plus important de pages, ont un prix fixe, port inclus. Ils ne sont pas pris en compte pour le calcul du tarif dégressif des fascicules. Voir toutefois ci-dessous le tarif spécial par «lots».

VH1 Jean-Pierre LEPRI. *Image de la femme dans les annonces publicitaires des quotidiens au Mexique.*

Une réflexion sur la situation de la femme, sur les images véhiculées par la publicité écrite, suivies d'une analyse de contenu des images de la femme véhiculées par des annonces publicitaires des quotidiens mexicains de 1977. Une histoire ancienne et exotique... mais éternelle et universelle.

VH2 Roland POSNER. *Qu'est-ce que la pragmatique ?* 48p.

Comment le sens arrive-t-il chez un lecteur ou chez un auditeur à partir de ce qui n'est, après tout, que des ondes lumineuses ou sonores ? Un texte clair, illustré de nombreux exemples (destiné à un manuel de sémiotique), rare en langue française. Par le vice-président de l'Institut International de Sémiotique.

VH3 Michel LOBROT. *Lire. Délire.* 45p.

La saga, inspirée et érudite, de l'écrit, qui commence sa carrière dans le secret et sert alors surtout aux puissants de ce monde, lesquels s'en servent comme d'un instrument ou accèdent ainsi aux arcanes de la connaissance. Mais l'écrit cesse d'être uniquement un véhicule pour les vérités révélées et devient davantage un instrument pour l'imaginaire et la fiction, c'est-à-dire pour le cœur de l'homme. Alors naît la littérature, au sens moderne du terme.

VH4 Jean-Pierre LEPRI. *Qu'est-ce que lire ?* 49p.

Pour qu'il y ait un lire, il faut nécessairement et simultanément un texte écrit, un sujet lecteur et une rencontre texte-lecteur. Une analyse de ces trois conditions, suivie d'un essai de synthèse autour de ce qu'est la lecture : une construction (humaine) de sens.

VH5 PROMOLEJ. *Lire, écrire, comprendre la littérature des jeunes : bibliographie commentée*. 44p.

Cette bibliographie est extraite de la base de données PROMOLEJ qui, depuis cinq ans, répertorie les ouvrages et les articles repérés dans la presse spécialisée. N'y a été retenu que ce qui concerne la lecture de livres - et non de manuels ou de textes -, les animations autour du livre, le travail d'initiation à la lecture littéraire, les approches de lectures littéraires par les jeunes et tout le champ de la théorie littéraire.

VH6 Jean Pierre LEPRI. *Apprendre à lire pour apprendre*. 273p.

Les meilleurs spécialistes français: ASTOLFI, BESSE, CHARMEUX, FOUCAMBERT, JAFFRE, MEIRIEU, POSLANIEC, RICHAUDEAU... et plusieurs chercheurs et praticiens, peut-être moins connus, mais tout aussi rigoureux et tout aussi engagés qu'eux, présentent leurs connaissances, leurs hypothèses, et leurs doutes. Leurs contributions sont ordonnées en quatre sections : 1. Lire: Quel est le processus de l'acte de lire ? 2. Apprendre à lire : comment apprend-on cet acte ? 3. Enseigner: sur quoi fonder et organiser l'enseignement de lecture ? 4. Pratiquer : des activités parmi d'autres. Une bibliographie générale complète l'ouvrage.

SH2 Michel VIAL. *Le travail en projet*. 44p.

« On fait le programme » ou « on fait des cours » et on oublie pour quoi on le fait. Le projet n'est pas ce qui guide, mais ce qui nous oriente, qui nous meut. A une pédagogie du projet, il est donc préférable de substituer une pensée et un travail fondés sur le projet et l'accompagnement, comportant visées et programme. Comment instrumenter l'intuition ? Comment l'écart n'est pas toujours une erreur ? Comment travailler en projet ? Le rôle du directeur et des autres acteurs.

VSO Lot spécial orthophoniste: 12 fascicules: S64, S41, L6, L9, L 11, V9, V44, V62, V69, V74, V79, V82

VLH3 Trois hors-séries : VH2, VH3, VH4

VLH4 Quatre hors-séries : VH1, VH2, VH3, VH4

VLH5 Quatre hors-séries : VH2, VH3, VH4, VH5

VOIES LIVRES

22 rue Saint Cyr

69009 LYON

09 52 98 69 53

voieslivres@free.fr

Tarif dégressif : chaque exemplaire port inclus, 6€ (de 1 à 4 exemplaires), 5€ (de 5 à 11 exemplaires), 4€ (à partir de 12 exemplaires)

Abonnement : 6 numéros pour 30€

OFFRE SPECIALE ! 1 numéro offert pour :

- l'achat de trois fascicules
- toute commande > à 30€

Les nouveautés :

S106 Jean-Yves DALM, *La photo scolaire : une image du « être ensemble à l'école »*. 20p. 2009

S105 Jean DANIAU, *La pédagogie de l'erreur a-t-elle un sens ?* 28p. 2008

S104 Louis BASCO, *Les relations enseignant/élève(s). L'influence des postures physiques et psychologiques de l'enseignant sur la réussite des élèves*. 28p. 2008

AVIS AUX AUTEURS

Les éditions Voies Livres examinent avec intérêt toute proposition de texte entrant dans les collections Voies Livres, Se Former+ et Linguae. Un document concernant les caractéristiques techniques des textes vous sera adressé sur simple demande.