

5 La place de l'école dans la ville, les rapports avec les familles, les bibliothécaires, la formation des collégiens.

Collège unique contre pensée unique ?

Qui se plaint du collège unique ? À en croire les sondages, une majorité d'enseignants. Une minorité ne s'en plaint pas ; ou moins. Majorité et minorité s'accordent néanmoins pour dire qu'il est difficile d'enseigner aujourd'hui au collège. Pour les uns parce que les jeunes... ; pour les autres parce que le monde... Difficile d'enseigner parce que difficile d'apprendre sans être porté par quelque perspective. Cette perspective est-elle assurée par la réussite individuelle ? Chacun l'entend comme il peut : dans les milieux « favorisés », éviter la moins bonne carte d'un jeu où il est probable que toutes seront gagnantes ; pour l'immense majorité des « autres », tirer la moins mauvaise d'une pile qui ne contient que des médiocres, à l'aune de la réussite sociale. Nul besoin de parler de promotion collective puisque les dominants la situent dans l'accroissement des bienfaits de leur domination et que les dominés ont de plus en plus de mal à admettre qu'elle passerait par les savoirs tels qu'ils sont enseignés au collège, dont les dominants témoignent au quotidien du peu de risques qu'ils permettent de questionner les rapports sociaux. Seule, la fraction dominée de la classe dominante, chargée de faire l'opinion, pense que la réussite des enfants au collège garantit la promotion collective. À condition de l'étendre à tous. L'égalité des chances. Individuelles...

Le collège unique favorise-t-il l'égalité des chances ? À la rumeur qui monte de la salle des profs, moins qu'avant. Trop d'élèves semblent là contre leur gré qui prennent les enseignants en otage ; ou qui ne trouvent décidément aucune saveur aux savoirs ; ou qui ont déjà tellement d'autres problèmes. Sans compter qu'ils empêchent ceux qui veulent travailler... Bref, et ce n'est porter condamnation de personne, enseignant ou élève, à l'impossible nul n'est tenu : mieux vaudrait partir du constat de la réalité et ajuster les objectifs et les démarches aux capacités de chacun, ici et maintenant. À nier, au nom d'une égalité initiale, et virtuelle, les différences que les conditions sociales et familiales instituent malgré l'école, n'est-on



pas en train d'en faire des inégalités durables, et concrètes ? À défaut de pouvoir adapter tous les élèves à l'Étude, adaptons les études à l'Élève ; qu'il ne perde pas son temps. Et n'en fasse pas perdre aux autres. Ne maintenons pas, au delà du raisonnable, l'hétérogénéité au risque de la rendre traumatisante pour tous : diversifions assez tôt les structures. À rapprocher cet actuel *credo* des hypothèses de travail des équipes de l'INRP qui, dans les années 70, recherchaient avec Louis Legrand de nouvelles organisations pour la scolarité obligatoire, on mesure à quel point les idées ont évolué.

Supposons un pays qui n'aurait pas connu de système éducatif permettant aux dominants de se perpétuer et/ou qui se poserait (naïvement) la question d'une école contribuant au développement démocratique et au progrès social. Non pas une démocratie de délégation comptabilisant les opinions préalablement formatées par des appareils idéologiques, mais une démocratie soucieuse de développer les outils intellectuels indispensables à l'établissement d'une implication individuelle responsable, dans tous les domaines de la vie citoyenne, et notamment dans celui où l'inégalité prend sa source : la gestion collective des moyens de produire. Une démocratie qui serait participative du côté de la production des richesses et non prétendument de leur répartition... De quelles structures éducatives ce pays aurait-il besoin dès lors que les savoirs n'auraient plus à être cette marchandise rare que les individus tentent de négocier, les uns contre les autres, au meilleur niveau d'une pyramide hiérarchique inégalitaire ? Quels savoirs (et quelle manière de les apprendre) dès lors qu'il s'agirait d'associer tous les acteurs au gouvernement des choses, à la définition collective des relations de tout travail à la satisfaction des besoins de l'humanité ? Si une voix vaut une voix, rien ne sert qu'une élite pense « juste » si la « multitude », faute de maîtriser les outils d'analyse, reste incapable de discerner les véritables enjeux. La réussite individuelle dépend directement de la capacité de tous à penser le bien commun.

Ce système éducatif aurait alors deux missions : travailler à une promotion collective en impliquant la construction initiale des savoirs dans la transformation des fonctionnements actuels, sociaux et productifs, dont l'école participe et auquel elle prépare ; et spécialiser, au delà de cette scolarité unique, les savoirs en fonction des intérêts et des capacités de chacun, mais sans que cette spécialisation

puisse conférer d'autres avantages que le devoir de travailler ensuite dans le corps social à réduire l'écart qui les distingue du savoir commun, écart qui précarise la vie démocratique par la confiscation inévitable d'une part du pouvoir. Par là, le système éducatif préparerait un troisième objectif qui, à terme, le transformerait : promouvoir les conditions d'une éducation communautaire réconciliant l'élaboration permanente des savoirs et l'action qui transforme le monde, réintégrant le travail intellectuel dans le travail productif, incluant dans tout labeur la confrontation des savoirs qu'il génère avec ceux des autres lieux de production. Un fonctionnement social où, comme la poésie, la recherche et la formation seraient faites par tous. Ne riez point, jeunes gens, il fut un temps où la pédagogie ne se résignait pas à adapter l'enfant au marché...

Le collège unique, pas celui des ministres ou des textes officiels, celui des pédagogues assurés que la démocratie, ni ne se prépare ni ne se décrète, mais se vit sans attendre (s'apprend) dans l'exigence mutuelle, fut expérimenté pendant dix ans. Il s'organisait autour de trois principes indissociables et non hiérarchisés :

■ *mettre ensemble tous les enfants d'une classe d'âge et interdire pendant 4 ans toute bifurcation et tout redoublement en accompagnant les enseignants dans leur recherche collective d'une nouvelle organisation pédagogique et de formes d'interventions personnalisées à l'intérieur des groupes d'élèves pour qu'ils puissent s'enrichir de leur diversité. Les évaluations ont d'ailleurs systématiquement montré que le niveau moyen des performances augmentait et que les écarts entre élèves se resserraient vers le haut, cela de manière significative comparé aux organisations qui admettent orientations et sorties.*

■ *donner à la formation intellectuelle un champ plus vaste que celui offert jusqu'ici par la juxtaposition des disciplines enseignées. Les outils d'analyse, les concepts et les méthodes se forment en travaillant sur la complexité du réel afin, à l'aide des différents langages, de parvenir à la modéliser. Les savoirs disciplinaires s'élaborent alors progressivement et inséparablement de leur utilisation pour structurer l'expérience. Ils ne sont pas un point de départ mais ce vers quoi converge la formation intellectuelle. Là encore, l'évaluation a montré qu'il n'y avait que des bénéfices à retarder les approches disciplinaires spécifiques et juxtaposées et à rencontrer d'abord leur usage rigoureux dans l'analyse méthodique des opérations en prise sur le réel.*

■ *impliquer les collégiens dans la compréhension et l'exigence de cette démarche scolaire de démocratisation en développant avec eux le retour*

réflexif sur le travail en équipe, le tutorat entre élèves, la coopération, la production d'évaluation du suivi des performances et du fonctionnement du groupe, l'élucidation (l'approfondissement assumé et pas nécessairement la résolution) des conflits et des rapports de force à travers l'analyse des antagonismes et des contradictions qui les portent, enfin l'intervention directe dans le milieu pour y investir les savoirs produits par le travail du collège et y rencontrer ceux des autres travailleurs.

Au tout début des années 80, lorsque Louis Legrand présenta les résultats de ces dix années de recherche à l'INRP, «on» lui fit savoir qu'il n'était pas impossible qu'on en extraie quelques détails afin de les expérimenter. Puis tout continua comme avant, avec l'hétérogénéité en plus.

Qui a eu peur du collège unique ?

Jean FOUCAMBERT, A.L.n°82, juin 2003 ■■■■



LA LECTURE AU COLLEGE DANS LES DISCIPLINES AUTRES QUE LE FRANÇAIS

Au collège, dans la plupart des disciplines, une part importante des échecs recensés chez les élèves provient de leur mauvaise maîtrise de la lecture. Cette carence se traduit au moins de deux manières. D'abord, ces collégiens sont incapables d'utiliser correctement les écrits qui servent de supports à l'acquisition des connaissances disciplinaires. Les manuels scolaires, cours écrits, documents pédagogiques ou revues auxquels on leur recommande de se reporter avant, pendant et après le « cours » - non seulement ne leur sont d'aucune utilité - mais sont surtout, le plus souvent pour eux, sources d'erreurs, de confusions, d'incompréhensions et d'une dépense d'énergie si peu rentable que leur intérêt pour une discipline est inversement proportionnel au volume des lectures auxquelles renvoie son professeur. Ainsi, paradoxalement (mais est-ce vraiment un paradoxe !) moins un enseignant recourt au cours magistral, plus il incite les élèves à découvrir questions et réponses, par eux-mêmes, à travers des documents, plus il met ces élèves en difficulté (à son corps défendant, évidemment !). Ensuite, la plupart des contrôles de connaissances (des « évaluations » comme on dit aujourd'hui...) prennent la forme de réponses écrites à des questions écrites. Les contrôles les plus intelligents substituent même à la litanie des questions brèves appelant, chacune, une réponse précise, des textes relativement longs d'où l'élève est appelé à tirer une « problématique » dans une démarche qui le conduit plus à une réelle mobilisation des connaissances acquises qu'à leur simple régurgitation. En procédant ainsi, les professeurs qui croyaient bien faire (à juste titre, me semble-t-il) font reposer leurs contrôles non plus sur des questions brèves (donc vite lues) auxquelles l'élève sait ou ne sait pas répondre, mais sur

Outre le texte ci-dessus, et celui de Gérard Castellani (La lecture au collège dans les disciplines autres que le français, A.L. n°44) reproduit ci-après, on trouvera dans Les Actes de Lecture plusieurs échos des activités et points de vue de l'AFL, nés de ses relations avec le collège ; entre autres :

■ **Jean Pierre BÉNICHOU, Jean FOUCAMBERT, Maryse SOUCHARD, Michel VIOLET, Dossier sur le collège unique, A.L. n°85.** Un dossier consacré au colloque du 13 décembre 2003 sur *Le collège unique*. Le dernier texte *Des propositions* décrit le cadre général de l'expérimentation dite de Saint Ambroix (Gard) menée par l'AFL au collège Armand Coussens et les grandes lignes du projet *Les collégiens, formateurs dans la cité* référencé plus bas.

■ **Yvonne CHENOUF, Jean FOUCAMBERT, Les collégiens, des formateurs dans la cité, A.L. n°65.** Un protocole expérimental à partir de propositions pour l'organisation et le fonctionnement du collège basées sur deux hypothèses. La première part du constat que c'est au niveau du collège que s'inverse le rapport entre savoirs scolaires et pratiques sociales, entre niveau moyen de ce qui est « su » par l'environnement social et ce qui est enseigné au collège. La deuxième rappelle le lien qu'on doit établir entre formation intellectuelle et production.

■ **Anne ARMAND, À propos de lecture et de collège, A.L. n°76.** Un entretien d'Anne Armand, IPR de Lettres avec Nicole Plée sur l'enjeu de la lecture au collège, les ateliers-lecture, la formation des enseignants, la littérature de jeunesse, etc.

de vrais textes, qu'il faut vraiment lire et pour lesquels il faut donc vraiment savoir lire. Celui qui échoue à des telles épreuves échoue-t-il par manque de travail, par défaut de connaissances, par absence d'assimilation de ces connaissances ou par inaptitude lexicale ?

Comme aucune épreuve du CAPES, dans aucune discipline, aujourd'hui comme hier - épreuve à laquelle il faudrait se préparer, ce qui conduirait les IUFM à organiser une telle préparation - ne sanctionne l'aptitude des futurs professeurs à aider leurs futurs élèves à maîtriser les écrits scolaires dans leur discipline, on observe, dans nos collèges, des pratiques « pédagogiques » dont tout individu bénéficiant d'un minimum d'informations sur l'acte de lecture comprend les raisons de l'inefficacité (voire de la nocivité...). On conseillera, par exemple, aux élèves en difficulté, de relire leur texte lentement, plusieurs fois, « attentivement » (comment définit-on cet « attentivement » ?). Or, aucun des professeurs donnant ce conseil ne l'a jamais, lui-même, mis en œuvre dans sa propre discipline. Tout au plus l'a-t-il pratiqué dans d'autres disciplines, celles dans lesquelles il a précisément acquis le moins de compétences... Quelle expérience concluante ! En fait, tout enseignant possède l'expérience contraire à celle qui vient d'être décrite. C'est une première lecture rapide d'un texte de sa discipline qui lui permet d'en saisir l'essentiel, parce que chaque discipline produit des écrits (même scolaires) répondant à une tradition (plus qu'à des règles explicites) qui lui est propre. Certes, qu'il traite de mathématiques, de biologie ou d'histoire, ce texte doit respecter la syntaxe et le lexique de la langue française. Mais - quant à la syntaxe - il est des tournures familières au mathématicien que n'utilise pas le géographe. Mais - quant au vocabulaire - on sait que le même mot n'a pas la même signification dans deux disciplines différentes (le « volume » du plasticien est aussi différent de celui du mathématicien que « l'œuf » du géographe l'est de celui du biologiste). La fréquence (et l'importance relative) des verbes, des adverbes, des noms et des adjectifs diffère également d'une discipline à l'autre ! On comprendra alors combien peut être ridicule l'ultime recours d'un professeur qui adresse un élève qui ne sait pas lire les énoncés de problèmes à son collègue de français ! Si la fréquentation des romans, des poèmes, des essais et des pièces de théâtre favorisait la compréhension des mathématiques ou de la biologie, cela se saurait : tous les professeurs de lettres seraient aussi de merveilleux scientifiques. Les thèses de sciences physiques ne seraient-elles pas écrites en bon français ? Ce qui me semble donc certain, c'est que celui qui peut apporter l'aide la plus efficace à l'appropriation par les collégiens des écrits produits dans une discipline donnée,

ce doit être celui qui enseigne cette discipline. Lire des mathématiques, c'est autant LIRE que se trouver impliqué dans une ACTIVITÉ MATHÉMATIQUE. Ceci signifie que, s'il y a des compétences en lecture qui ressortissent d'une certaine universalité du champ de l'ensemble des écrits, il y a des entrées spécifiques dans le monde des écrits de chaque discipline. D'ailleurs, tout spécialiste est conscient d'utiliser un jargon propre à sa caste et débuse rapidement les néophytes à leurs faux-sens et à leurs idiotismes.

C'est la raison pour laquelle, depuis une dizaine d'années, je conduis des stages de formation continue pour les professeurs enseignant, en collège, une discipline autre que le français. C'est la raison pour laquelle je m'apprete à conduire, pour la troisième année, à l'IUFM d'Aix-Marseille, des ateliers d'une durée de vingt-quatre heures destinés aux professeurs certifiés (et agrégés...) stagiaires de toutes les disciplines autres que le français. Cette exclusive vis-à-vis des collègues enseignant les lettres n'a pour objet que la sensibilisation des autres collègues à la question qui nous intéresse. Il est évident que la lecture des textes telle qu'elle est pratiquée dans la plupart des classes n'est pas plus satisfaisante que celle des textes géographiques ou mathématiques. Dès l'an prochain, je me propose donc, soit d'ouvrir un atelier spécifique aux enseignants de lettres (ce qui n'est pas satisfaisant dans la perspective de « brassages interdisciplinaires » qui est celle de l'IUFM d'Aix-Marseille dans le cadre des ateliers), soit de ne plus les écarter des ateliers actuellement proposés (mais ils risquent alors d'y devenir majoritaires, ce qui me ramènerait aux premiers stages que j'ai proposés à la NAFE et dont je garde un assez mauvais souvenir parce qu'ils amplifiaient l'image traditionnelle selon laquelle la lecture était bien l'affaire des professeurs de lettres...). La décision n'est donc pas simple à prendre, ce qui explique que je l'aie courageusement différée !

Pour l'heure, comment s'articulent les ateliers proposés aux stagiaires de l'IUFM ?

Il faut d'abord savoir que, selon les années, nos étudiants et stagiaires se voient proposer entre deux et trois cents ateliers optionnels. En deux ans, ils sont tenus d'en suivre trois. Ces ateliers sont conçus comme des compléments de formation personnelle, (théâtre, activités physiques ou manuelles...) ou professionnelle (la voix, la conduite des groupes, etc). En début d'année, chacun en choisit quatre ou cinq et peut en suivre un ou deux, dans la mesure des places disponibles. De plus, compte-tenu de la diversité des situations personnelles (salariés, mères de famille, stagiaires en poste dans un collège reculé des Alpes ou gratifiés d'un emploi du temps difficile), plusieurs formules leur sont proposées : huit séances de

trois heures à jour fixe (mercredi ou samedi), six séances de quatre heures, quatre journées de six heures - étalées ou regroupées (certaines le week-end ou pendant les petites vacances). Pour des raisons faciles à comprendre (à la lecture de ce qui va suivre), seule la première formule convient bien à l'atelier que je propose. Mais, si j'ai refusé d'offrir la formule des quatre journées groupées, il m'a bien fallu accepter aussi les autres formules. J'ai alors dû adapter la forme canonique mais n'en suis pas aussi satisfait.

La première séance de trois heures est consacrée à la présentation des objectifs et du déroulement de l'atelier ainsi qu'aux modalités d'évaluation (quinze à trente minutes selon les cas), puis à un travail sur l'acte lexicale à partir des diapositives AFL (adultes), complétées par les deux vidéos sur le même thème. En fin de séance est distribué aux participants un texte de quatre pages, intitulé **Tous professeurs de lecture**, que j'avais publié dans le numéro hors série **Le Collège - enjeux - affrontements - projets** de la revue des CEMEA **Vers l'Éducation Nouvelle**. Cet article résume la problématique de l'atelier et indique clairement la responsabilité de chaque enseignant de collège dans le domaine de la compétence lexicale de ses élèves. Il sensibilise à la séance suivante et la prépare.

Au début de la deuxième séance, un échange porte sur les acquis de la première séance et inventorie les questions posées par la lecture de l'article **Tous professeurs de lecture**. La richesse de la discussion et la précision de l'inventaire varient beaucoup d'un groupe à l'autre. C'est pourquoi un second texte est alors distribué. Il s'agit d'un autre article, celui-ci de onze pages : **Qui doit améliorer les performances des collégiens en lecture ?** que François Richaudeau m'avait demandé pour le n°89 de la revue **Communication et langage** (3^{ème} trimestre 1991). Développant l'article précédent, celui-ci cite plusieurs résultats de recherche dont les textes sont ensuite étudiés par petits groupes disciplinaires. Il s'agit, notamment de :

- l'article de Claire Wasserer et François Boule : **La lecture des énoncés mathématiques**, publié, en 1986, dans la revue **GRAND N** de l'IREM de Grenoble et repris dans **Voies-Livres** n°4 (Livre-Pensée 13, Quai Jayr 69009 Lyon) en décembre 1987,

- l'article d'Y. Ginsburger-Vogel : **Lire en classe de sciences - quels problèmes ?** publié dans le n°25 (mars 1989) des A.L.

- deux comptes-rendus d'ateliers que j'avais conduits au cours de deux colloques inter-IREM (Rouen, 1988 et Bordeaux, 1989) et publiés dans les actes de ces XV et XVI^{ème} colloques.

Avant l'étude de ces textes qui, dans un premier temps, ne sont que cités, l'information donnée en

première séance est complétée par la communication et le commentaire du tableau que François Richaudeau avait présenté à l'appui de son exposé **En quoi les stratégies de lecture font-elles évoluer les caractéristiques de l'écrit ?** au Colloque organisé par l'AFL le 25 février 1980. Ce tableau montre clairement que les stratégies de lecture diffèrent et d'un type d'écrit à un autre et selon les intentions (le projet ?) du lecteur.

Alors sont proposés à l'étude des petits groupes de stagiaires constitués par discipline les articles et comptes-rendus cités ci-dessus et, pour les disciplines ne disposant pas de tels articles, des travaux réalisés par les stagiaires d'ateliers antérieurs (c'est le cas ; notamment, en histoire-géographie et en sciences physiques, disciplines dans lesquelles un bon corpus a ainsi été constitué).

Au début de la troisième séance, les objectifs de l'atelier et les modalités d'évaluation sont précisés : les stagiaires, seuls ou par petits groupes disciplinaires, vont choisir de travailler sur l'une des difficultés rencontrées par les collégiens pour s'approprier un type d'écrit scolaire lié à l'étude de leur discipline au collège (de préférence en 6^{ème}-5^{ème}). Comme, en général, les spécialistes d'une discipline ne sont pas conscients des difficultés des élèves (eux-mêmes ne les ayant pas rencontrées... ou en ayant facilement triomphé), un moment important est consacré à une mise en commun des réactions des petits groupes à la lecture des documents qui leur ont été soumis. À l'occasion de ces échanges, les collègues des autres spécialités posent des questions parfois naïves qui conduisent chacun à la prise de conscience de la relativité du statut des évidences. C'est dans une deuxième partie de la séance que chaque groupe (ou individu) va établir, avec mon aide ; un projet. Ce projet doit comprendre : l'énoncé d'une difficulté constatée en classe, une procédure de remédiation (exercices de contrôle suivi d'exercices permettant à l'élève de cerner la difficulté puis de la vaincre) ou mieux une procédure de prévention (techniques d'aide à l'approche et à la maîtrise de certains écrits avant que l'élève ne s'y confronte ; ainsi, par exemple, en mathématiques, avant d'étudier un nouveau théorème, n'est-il pas utile, de temps à autre, de réinventer les critères d'appartenance aux différentes catégories d'écrits que sont le théorème, la définition, le postulat, etc ?).

Les quatre séances suivantes sont à organisation variable, selon les stagiaires. Pendant ces douze heures, je suis à leur disposition en libre-service. Ils peuvent venir me consulter ou non, avec ou sans rendez-vous. Mais ils doivent surtout préciser ce qu'ils vont proposer aux élèves, l'expérimenter dans des classes (l'intérêt d'être plusieurs est évidemment de présenter, par exem-

ple, les mêmes exercices dans des classes différentes et de procéder à l'analyse et à l'exploitation en commun des résultats) et rédiger un compte-rendu qu'ils présenteront oralement à l'ensemble des participants de l'atelier - ce qui constitue la validation de leur travail. Il y a d'abord une banale carence de formation à la recherche chez la plupart des stagiaires. J'ai aussi constaté (ce que j'ignorais) que la maîtrise - diplôme pourtant obtenu à BAC + 4 - s'acquiert dans un certain nombre de disciplines universitaires (scientifiques en particulier), sans que leur titulaire ait eu à rédiger le moindre compte-rendu de recherche. Si je veux obtenir un travail utilisable par d'autres collègues (et c'est précisément l'un des objectifs que je poursuis dans ces ateliers), je suis contraint d'expliquer aux stagiaires ce qu'est la méthodologie d'une recherche (hypothèses, techniques mises en œuvre, vérification, rédaction), dont beaucoup découvrent ici jusqu'à l'existence ! La deuxième difficulté n'est pas liée à une carence, bien au contraire ! Dès qu'ils sont lancés dans leur travail, beaucoup de stagiaires semblent -oublier- leur objectif ; aider les collégiens à mieux s'approprier les écrits scolaires dans la discipline. Ainsi, un physicien qui met au point une série d'exercices destinés à faciliter le passage de chacun des trois codes en usage dans sa science vers les deux autres (il s'agit du schéma de montage, de la formulation mathématique et de la description textuelle), peut, brusquement, abandonner sa consigne au profit d'une exigence accrue sur la maîtrise proprement scientifique du phénomène décrit. Il supporte alors d'autant moins que j'essaie de le recentrer sur l'écrit qu'il a parfois le sentiment de capituler sur les contenus de l'enseignement qu'il est chargé de donner. Le problème est d'autant moins soluble que son IPR et son maître de stage ne cessent de le persuader que son devoir est de bien enseigner alors que ce qu'on exige, en fait, de lui c'est que ses élèves apprennent correctement¹.

Pour mettre un terme à ce propos, je me permets de suggérer à Monsieur le Ministre de l'Éducation Nationale, dont nous ne pouvons qu'approuver le souci d'améliorer les performances des collégiens dans le domaine de la lecture, de favoriser la diffusion des résultats des travaux de ces ateliers que j'espère publier l'an prochain et d'accroître la formation des futurs professeurs (quasiment nulle aujourd'hui) de toutes les disciplines pour qu'ils apportent, dans ce même domaine, une aide efficace à leurs élèves, plutôt que de lancer les Inspecteurs Généraux dans cette quête du Graal mythique du millénaire finissant que serait la meilleure méthode d'apprentissage de la lecture. ■

Gérard A. CASTELLANI, A.L.n°44, déc. 1993

1. Sur les deux concepts d'enseignement et d'apprentissage, je ne peux que recommander au lecteur de se reporter au chapitre II du livre de Jean Foucambert : **La manière d'être lecteur**, Ed. MDI - Diffusion AFL) ou au chapitre premier de mon livre **Les cycles scolaires à l'école primaire** (Biblioth. Richaudeau - Ed. Albin Michel).