

INTEREDUCATION

revue éditée en coopération par :

éducation
nouvelle
GFEN

techniques
pédagogiques
APC

l'éducation
demain
IPEM

autoformation
GRIP

promotion
de la lecture
AFL

action
rééducative
GERREN

n° 14 mars-avril 70

INTERÉDUCATION . 14

POINTS DE VUE

lettre ouverte au ministre de l'éducation nationale, G.F.E.N.	2
une étude du plan langevin-wallon ou racisme et culture, <i>Laure Aumasson</i> , G.F.E.N.	9
non réponse à inizan, <i>R. et R. Millot</i> , G.F.E.N.	11
de l'usage du contrôle continue ou réflexions sur une circulaire, <i>Lucien Brunelle</i> , G.R.I.P.	12
propositions pour une charte i.p.é.m., I.P.E.M.	15
refus d'obtempérer, I.P.E.M.	23

TÉMOIGNAGES

musique et créativité, <i>Madeleine Gagnard</i> , I.P.E.M.	26
obligatoire ? oui ! gratuite ? non ! <i>Liliame M.</i> , I.P.E.M.	34
une expérience pour favoriser le développement de la lecture, <i>E. Vallet</i> , A.F.L.	36
à propos des rapports hiérarchiques, G.F.E.N.	39
une "débile" de quatorze ans, <i>djamila</i> , d'aubervilliers raconte son enfance, G.F.E.N.	40
les cabinets, existence d'une classe active dans une école traditionnelle, <i>Michèle Proboussevitch</i> , G.F.E.N.	44

ÉTUDES

dyslexie, mythes et réalités (fin), <i>J. Piacère</i> , G.E.R.R.E.N.	51
à propos de vocabulaire fondamental, <i>H. Dortet</i> , G.E.R.R.E.N.	63
qu'est-ce-que la dyslexie, <i>Ibéria Ranz</i> , G.R.I.P.	67
les facteurs de l'apprentissage de la lecture (journées d'études des 22 et 23 novembre 1969), présentation, <i>M. Guillemain</i> , activités mathématiques et apprentissage de la lecture, <i>R. Biemel</i> , intelligence et réception oculaire dans l'apprentissage de la lecture et ses échecs, <i>P. Lefavrais</i> , A.F.L.	75

DOCUMENTATION

dossiers pédagogiques, I.P.E.M.	94
écouter, lire, regarder, I.P.E.M.	95

VIE DES ASSOCIATIONS

assemblée générale du 23-1-70, procès-verbal, A.P.C.	103
vie des commissions, bureau 1970, A.F.L.	105
réflexions sur un congrès, <i>Laure Aumasson</i> , G.F.E.N.	106
appel des cotisations 1970, G.F.E.N.	108

Copyright by INTEREDUCATION, 1970 - Reproduction autorisée après accord de l'association intéressée

Interéducation est heureuse d'annoncer à ses lecteurs son passage à 112 pages, dès ce numéro, sans modification du prix d'abonnement. Elle espère également que sa typographie plus aérée rendra sa lecture plus agréable à tous.

éditorial

Nos mouvements d'Éducation nouvelle et ceux qui touchent de près aux problèmes des enfants « difficiles » ou « handicapés », dénoncent depuis des années l'école comme l'usine à fabriquer les « inadaptés ». Il n'est certes pas question de minimiser sa responsabilité. La formule contient une bonne part de vérité ; comme tous les slogans, pourtant, elle a l'inconvénient de simplifier grossièrement le problème et même de masquer des mécanismes plus fondamentaux.

Il conviendrait d'abord de se demander ce que recouvre ce terme « d'enfants inadaptés ». Sont-ils inadaptés à l'école et à la société d'aujourd'hui ou à la société que nous souhaitons ? Au début de la « chaîne » scolaire, c'est bien à la première définition qu'ils répondent, à la fin, cela risque d'être aux deux.

La majorité des enfants dits « caractériels » ou manifestant des « symptômes » scolaires, (bon nombre de dyslexiques par exemple), montrent ainsi, à leur façon, un refus d'entrer dans le jeu. Si l'école les récupère, ils deviennent effectivement adaptés aux exigences des adultes, mais nous sommes alors en droit de nous interroger sur la perte qu'ils subissent en contrecoup. Seront-ils aussi aptes à critiquer le milieu ambiant et à en créer un meilleur. Si la révolte dure, elle risque de devenir stérile, si on l'étouffe, on abandonne aussi tout espoir de progrès.

Mais est-ce bien l'école seule qui est en cause ? Il est facile de constater que celle-ci est en parfaite harmonie avec le climat éducatif de la famille française. Ce qui est inadapté au progrès politique et social, c'est bien l'institution famille dont l'école est la fidèle servante.

La répression, la frustration constituent, en effet, les dominantes des méthodes éducatives. Il s'agit toujours de limiter la liberté, de castrer, de taire la vérité aussi. Le caractère agressif des rapports parents-enfants est évident. Comment s'en étonner du reste ? Les adultes ne vivent-ils pas cela eux-mêmes ? pour leur propre compte ? Ne sont-ils pas tous écrasés, inhibés par les rapports hiérarchiques ? Ne subissent-ils pas une agression constante dans leur vie professionnelle, dans la rue, dans leurs loisirs. Le couple frustration-agression peut donc mener à sa ronde. Comment concevoir un système où la parole est donnée aux moins forts quand on ne l'a jamais reçue soi-même ? Comment rompre ce cercle infernal ? La révolte de mai 1968, nous a apporté beaucoup d'espoir. Elle nous a montré que l'explosion pouvait succéder à un apparent sommeil. La prise de conscience progressive apparaissait au grand jour.

Que peut faire la petite poignée que nous sommes pour briser la chaîne ? Beaucoup, si nous montrons, chaque fois qu'il est possible, le vrai problème. Il faut apprendre aux parents à rompre avec des attitudes éducatives répressives, montrer l'exemple, informer, rassurer. Aucun progrès politique et social n'est concevable qui ne passe par une modification des rapports humains et aussi des rapports éducatifs. Sinon, au mieux, on peut assister à une prise du pouvoir politique par une autre classe sociale, mais ça n'est pas seulement ça la révolution.

INTERÉDUCATION

lettre ouverte au ministre de l'éducation nationale

Dès le 22 novembre 1969, le Comité d'Action National du G.F.E.N. publiait une déclaration intitulée : « défendre et développer l'école maternelle » reproduite dans le n° 13 d'Interéducation. Parallèlement, plusieurs de ses membres responsables participaient à la création du « GROUPE D'ETUDE POUR LA DEFENSE ET LA RENOVATION PERMANENTE DE L'ECOLE MATERNELLE », 94, rue Notre-Dame-des-Champs, Paris-6°, visant à regrouper le maximum de parents, de chercheurs, d'enseignants de tous ordres. Sollicité en tant que mouvement d'éducation nouvelle, le Groupe Français d'Education Nouvelle a approuvé l'action de ce Groupe d'Etude et lui a apporté son adhésion. Il lui donne aujourd'hui l'hospitalité dans INTER-EDUCATION.

GROUPE D'ETUDE POUR LA DEFENSE

ET LA RENOVATION PERMANENTE DE L'ECOLE MATERNELLE

Le 11 décembre 1969.

Monsieur le Ministre,

Vous avez, devant l'Assemblée Nationale, formulé une question en ces termes : « S'il est vrai que dans cinq ans nous devons accueillir en maternelle la moitié des enfants de deux ans et les trois quart des enfants de trois ans, je pose la question, est-il raisonnable de confier les un million trois cent mille enfants que cela représentera à des institutrices, à des maîtres formés à enseigner les enfants de cinq à onze ans ? Je ne le pense pas. Il nous faudra trouver une formule adaptée à cette situation nouvelle ».

Devant le Sénat vous avez précisé : « Dans le V° Plan il avait été envisagé de former pour les Ecoles Maternelles des « Aides Educatrices ». Est-il tout à fait absurde d'imaginer une structure de l'Ecole Maternelle qui permette à ces aides, sous la direction des institutrices, de prendre

en charge les tout-petits ? C'est ainsi que le problème se pose. Il ne paraît pas dramatique mais il est important et il nécessite une discussion avec les enseignants intéressés ».

Puisque vous offrez le dialogue et faites appel à la raison, les enseignants intéressés, c'est-à-dire les enseignants de tous les niveaux unis aux parents de tous les milieux sociaux, doivent par l'intermédiaire de quelques-uns réunis en groupe de travail, vous répondre sans passion mais avec netteté.

Soulignons d'abord un point d'accord : il est vrai que « la demande sans cesse accrue des familles est un fait social lié à l'urbanisation et au travail féminin » et « qu'il faut le reconnaître et le satisfaire ». Vous auriez pu ajouter que dès aujourd'hui, l'Ecole Maternelle, et spécialement dans les régions rurales, est loin de pouvoir satisfaire aux demandes des familles.

Or, si dans cinq ans l'Ecole Maternelle doit, selon vos propos accueillir la moitié des enfants de deux ans et demi et les trois quarts des enfants de trois ans, elle ne fera que remplir, avec retard, la fonction qui lui est assignée depuis près de cent ans. Les textes organiques précisent : l'enseignement primaire est donné : 1°) dans les Ecoles Maternelles ; 2°) dans les Ecoles Primaires » « et dans les Ecoles Maternelles et les classes enfantines les enfants peuvent être admis dès l'âge de deux ans révolus et restent jusqu'à l'âge de six ans ».

Pensant à l'Ecole Maternelle, vous pensez, selon vos propres paroles, à l'enfant de quatre ou cinq ans ; la formule nous surprend :

Cela dit, non, la solution que vous proposez ne nous paraît pas raisonnable. Et voici pourquoi :

1°) Il est inexact que l'enseignement des deux à quatre ans soit fondamentalement différent de l'enseignement des quatre à six ans. « C'est à peine, dites-vous du premier, si l'on peut le nommer enseignement ». Paroles surprenantes dans la bouche du Ministre qui, en Commission de Rénovation Pédagogique, a insisté nous dit-on, sur l'idée qu'un enseignement ne se définit pas par des contenus de connaissances. Mais référons-nous aux spécialistes de l'enfance.

Aucun de ceux, psychologues, psychanalystes, médecins, qui s'efforcent de déceler des stades significatifs dans le développement de l'enfant n'établit de coupure à quatre ans. Par contre, les chercheurs actuels s'accordent, comme en témoigne, après les travaux très importants de Wallon, le récent colloque de l'UNESCO sur la recherche « sur le cerveau et le comportement humain » qui regroupa les plus grands savants du monde, pour affirmer que les bases fondamentales du développement futur se structurent avant sept ans et que les quatre premières années sont les plus décisives.

Cela est vrai plus particulièrement à partir de deux ans, ce temps de

la construction des représentations et de l'apprentissage du langage, qu'un professeur américain nomme « l'âge d'or de l'intellect ». Après cette étape éminemment favorable, il est déjà, pour certains, trop tard. L'avenir scolaire et sans doute l'avenir social se trouvent en grande partie joués bien avant que l'enfant n'entre au cours préparatoire.

> Vous avez à juste titre, insisté sur l'importance des cinq et six ans, et indiqué qu'il fallait leur réserver les meilleurs maîtres. Nouveau venu dans les problèmes d'éducation vous connaissez mal, sans doute, comme beaucoup, les travaux sur la tranche d'âge précédente. Ils méritent votre attention.

Pédagogues, psychologues et sociologues insistent aussi sur le fait que jusqu'à six ans au moins, l'enfant doit bénéficier d'une pédagogie d'un style original, conforme aux exigences de son développement, celle-là même qui a fait longtemps à l'étranger le renom de nos Etablissements. Ce que les promoteurs de l'Ecole Maternelle et, au premier chef, Pauline Kergomard, avaient pressenti d'intuition est fondé désormais scientifiquement : l'âge de deux à six ans forme dans l'ordre éducatif une unité indissociable.

Allons plus loin, vous songez très sagement à décroquer le cycle élémentaire des six à onze ans. Ne pensez-vous pas que c'est un vaste cycle de deux à onze ans qui doit être repensé dans sa continuité fondamentale et dans sa diversité, et hardiment décroqué ?

2°) Il est inexact que les parents se contentent de vouloir pour leurs enfants « qu'on les occupe intelligemment ». En nombre croissant, ils apprennent à réfléchir sur leurs propres expériences de parents à la lumière des recherches des spécialistes que la presse orale et écrite diffuse de plus en plus largement.

On a commenté dans presque tous les quotidiens le fait qu'à ce même colloque de l'UNESCO, savants américains et soviétiques sont parvenus par des voies différentes à l'idée qu'un milieu éducatif convenablement aménagé à cette étape de la vie peut permettre non seulement des acquisitions plus précoces mais une élévation globale du niveau mental et un meilleur épanouissement de la personnalité. (L'UNESCO a prévu pour 1969-1970 un programme d'étude sur ces questions). Déjà dans plusieurs pays, notamment aux U.S.A., on a compris que la simple maturation, si attentivement protégée soit-elle, ne peut remplacer des apprentissages correctement organisés, la pédagogie pré-scolaire a été remaniée dans ce sens, et les livres de vulgarisation sur ce thème se multiplient.

En France, les parents découvrent aussi peu à peu que ce que l'on prenait pour l'inégalité naturelle des dons et des aptitudes, propre à justifier aux yeux de certaines l'inégalité sociale, n'est le plus souvent que le résultat de handicaps sociaux précoces. Ils découvrent par là-même le rôle irremplaçable de notre Ecole Maternelle. Si l'arrondissement de Paris où la demande d'entrée est la plus forte est le XVI^e, ce n'est pas sous

l'emprise d'un dénuement matériel, c'est qu'on y reconnaît son rôle de formateur. Les milieux ruraux en prennent conscience aussi : « Les premières années ont de l'importance pour le développement intellectuel de l'enfant, c'est à la Maternelle qu'on prépare Polytechnique », écrit la commission féminine de la F.N.S.E.E.A. de la Somme. Aussi de tous côtés, les protestations de parents affluent : « pas de garderies même intelligentes » écrivent sur tous les tons leurs amicales et associations.

Mais les parents les plus avertis ne se contentent pas de défendre un statu-quo. Unis aux enseignants, ils réclament d'une part les multiplications des crèches tenant compte de ces données psychologiques nouvelles — où les jardinières d'enfants en chômage trouveraient un légitime emploi — d'autre part un réaménagement de l'Ecole Maternelle de telle sorte qu'à partir de l'âge charnière de deux ans elle soit en mesure de construire pour tous ceux qui le désireront les situations éducatives stimulantes que le milieu familial n'est pas toujours en mesure d'offrir.

Cela implique non seulement une augmentation quantitative des moyens matériels (constructions, effectifs, etc...) réclamés depuis longtemps, mais une réflexion nouvelle sur l'environnement, les horaires, les modalités de relation, les finalités profondes et les contenus de cet enseignement, c'est-à-dire une authentique rénovation. Cela implique aussi que l'implantation sinon la fréquentation en soit obligatoire. Ce point doit être inscrit dans le texte.

Il en est parmi les parents, et même parmi les enseignants qui restent ignorants de ces données, et « n'en attendent » pas tant. D'aucuns, parmi vos conseillers, comptent peut-être sur leur approbation ou leur désintérêt. Mais tout esprit prospectif sait qu'une politique qui prend appui sur les ignorances, les préjugés et les peurs est une politique qui, à plus ou moins long terme, se condamne elle-même.

3°) Il est inexact que le V^e Plan ait prévu des « aides éducatrices » destinées à se substituer aux institutrices pour les petits. Le texte de la Commission de Rénovation écrit ce qui suit :

« La journée à l'Ecole Maternelle est souvent étendue, en dehors des horaires officiels de présence, à la fréquentation des garderies et aux repas. A côté du rôle irremplaçable de première éducation de l'enfant, l'école assure des services sociaux de plus en plus importants. Ouverte avant les heures scolaires et prolongée au-delà, elle l'est aussi le jeudi et les jours de congé, parfois pendant les vacances.

« Les tâches complémentaires qui doivent avoir un caractère éducatif réel ne peuvent être assumées par le personnel enseignant. On recourt actuellement à des solutions de fortune qui ne sont pas toujours heureuses. Il est indispensable que les études conduites jusqu'ici pour déterminer l'origine et la compétence d'un personnel spécialisé, soit conduites à leurs termes. Une commission Interministérielle (Education Nationale et Affaires Sociales) a déjà travaillé sur

le programme de formation aboutissant à un brevet d'études professionnelles avec option spéciale pour cette fonction. Il faut mettre le statut de ce personnel. La solution est d'une grande urgence ».

Il avait été bien indiqué que ce statut « d'aides maternelles » et non d'aides éducatrices — qui devait être municipal, était destiné précisément à empêcher cette substitution. Il doit être maintenu dans sa signification première.

Ces jeunes filles pourraient rendre de précieux services dans les tâches qui leur étaient destinées. Mais ne voit-on pas qu'ayant un bagage culturel insuffisant, elles ne pourraient, dans des fonctions de formation, que faire porter à ceux qui sont les plus handicapés socialement le poids de leurs propres handicaps sociaux. Même sous la direction d'institutrices expérimentées, beaucoup ne sauraient qu'appliquer mécaniquement des recettes et échoueraient, entre autre, devant ce dépistage précoce des troubles et inadaptations qui est parmi les tâches les plus délicates de l'Ecole Maternelle. La bonne volonté ne suffit pas.

Plus l'âge de l'enfant est tendre, plus l'art d'observer méthodiquement et d'éduquer est difficile.

Dès maintenant une formation à l'éducation pour les plus petits est organisée, et, sur ce point aussi, vous êtes, Monsieur le Ministre, mal informé. Elle est donnée à des débutantes, toutes bachelières, soit dans les Ecoles Normales, pour un nombre certes insuffisant ; soit dans des cercles d'études au sein des circonscriptions et des écoles maternelles où participent institutrices, directrices, et inspectrices, en un exemple presque unique en France, d'autoformation permanente et de volontariat au service de l'enfant. Le personnel qui s'y forme est l'un des plus ouverts, le plus attentif au renouveau qui soit dans notre pays.

Mais sur ce point encore il faut aller au-delà.

Comme le recommande la conférence internationale des ministres de l'Instruction Publique de 1961, ces maîtresses doivent recevoir en plus du niveau de culture commun à tous les autres instituteurs, une formation complémentaire assurant leur spécialisation. Pour analyser le cas de chaque enfant dans sa spécificité et intervenir de façon adéquate, l'équipe devrait être en outre complétée par un conseiller psychologue et un médecin d'éducation nationale.

La presse nous indique par ailleurs, Monsieur le Ministre, que l'on envisagerait la création de Centres, pour enfants de trois mois à six ans, dotés de perfectionnements séduisants. On prétend que les études à ce sujet, fort intéressantes du reste, sont très avancées, les réalisations sans doute proches. Ces premières expériences, nées de l'élan de mai 1968, méritent toute notre attention. Mais ne s'agit-il pas dans l'esprit de certains, de décharger l'Etat du rôle qui lui incombe au profit d'associations privées et par suite de confier des enfants jusqu'à six ans à un personnel dont

la formation très disparate ne donne aucune garantie ? Le rapprochement des deux « solutions » est en tout cas significatif et prête à toutes les inquiétudes. Face à une Ecole Maternelle amputée d'une part de ses forcés vives, écrasée par ses difficultés matérielles propres, dévalorisée et démoralisée, ces centres flambant neuf s'assureraient une victoire aisée, mais, à terme, domageable pour l'enfant.

Succédant aux mesures prises contre l'hygiène scolaire, l'enseignement agricole, la recherche scientifique, et tout dernièrement la Radio Télévision Scolaire, elles semblent bien s'inscrire dans une démarche de démantèlement de l'Education Nationale, et il n'y a pas lieu de s'étonner, dans ce contexte, qu'elles soient perçues comme telles, même si elles n'obéissent pas à un plan pré-établi. Tel secteur qui se croyait à l'abri, et aurait été tenté hier de se désintéresser de l'affaire, se sent, cette fois, concerné. (C'est peut-être là promesse d'une réunification du mouvement enseignant par-delà les querelles de catégories et de tendances). Plus largement du reste, ce projet à double visage ne s'inscrirait-il pas dans une politique de privatisation des Services Publics qui trahit les options profondes du Gouvernement ?

Mais celui-là prend une dimension particulière. Délibérément ou non, il réinstalle les conditions d'une ségrégation sociale et sape la base même de tout effort de démocratisation. D'aucuns songent peut-être à régagner ici ce qu'ils se sont plus ou moins résignés à perdre là.

Par ailleurs, une même stupéfaction a saisi tous les enseignants informés de vos propos, quelle que soit leur option politique : comment peut-on, au moment où discours et circulaire officielle prônent la rénovation pédagogique, saper l'institution qui sert d'exemple et de stimulant à tous ceux qui s'efforcent dans leur secteur, de la rendre effective, celle qui présente par son ouverture, les conditions les plus favorables à une remise en question d'elle-même et à un progrès permanents. Autre sujet de perplexité : quelle est cette logique qui fait passer du quantitatif au qualitatif, du nombre des enfants à scolariser à la déqualification du personnel ?

Votre raison, Monsieur le Ministre, n'est pas notre raison. La nôtre nous parle des droits de l'enfants, de justice sociale, c'est pourquoi elle est nourrie de passion. La vôtre c'est la raison budgétaire, la raison d'Etat. Parlons donc de ce qui vous intéresse au premier chef dans cette affaire, parlons crédits.

L'Ecole Maternelle coûtera demain très cher ?

Pensez-vous raisonnablement qu'à un personnel très jeune et très inexpérimenté vous pourrez sans danger confier des groupes aussi importants que ceux dont nos institutrices assument, hélas, la charge ? A moins de leur offrir des salaires de misère, où sera l'économie ?

Pensez-vous que, si vous ne dotez pas l'édifice scolaire des moyens nécessaires pour mener correctement les premiers apprentissages, la multi-

plication des classes de réadaptation où vous serez contraint de regrouper, à tous les niveaux, un nombre croissant d'enfants qui auront raté le départ ne coûtera pas plus cher ?

Pensez-vous que les richesses humaines gaspillées parce qu'on n'aura pas donné à chacun au moment décisif, les chances de développer toutes ses virtualités, ne représentent pas une perte irremplaçable ? Posons le problème, comme les planificateurs le posent. En termes de rentabilité, l'École Maternelle, à la lumière de ces données psychologiques et sociales nouvelles, apparaît comme un investissement prioritaire. Le petit enfant d'aujourd'hui, adulte de l'an 2000 est, au sens propre du terme, le capital le plus précieux et le plus vulnérable de notre nation.

Vous nous assurez que vous n'avez pas de mauvaises intentions à l'égard de l'École Maternelle, que vous en pensez grand bien. Nous voulons vous croire et croire aussi que vous regrettez d'être jugulé par des impératifs financiers. Mais une politique de l'éducation ne sera jugée ni sur des intentions, bonnes ou mauvaises, ni sur des éloges, ni sur des regrets; elle sera jugée sur des actes.

C'est pourquoi nous avons pris l'initiative d'un « Groupe d'Etudes pour la défense et la rénovation permanente de l'École Maternelle ». Ces deux aspects du problème nous paraissent étroitement liés.

L'un de nos objectifs majeurs sera de réfléchir sur les conditions de développement et de réajustement de l'institution aux besoins nouveaux, à la lumière des critiques, suggestions, expériences, études théoriques examinées sans exclusive; puis, d'élaborer un contre-projet tel qu'il permette à l'École Maternelle d'affirmer sa triple vocation: formation de l'enfant, protection de l'enfant, développement de la recherche en éducation.

Nous vous prions d'agrèr, Monsieur le Ministre, l'expression de nos sentiments les plus dévoués.

J. ANDRIEU, Institutrice d'École Maternelle, Paris,

G. BRACHET, Assistant de Sciences Economiques, Université de Paris-Dauphine,

J. DANOS, Professeur Ecole Normale d'Institutrices,

M. LAURENT-DELCHET, Chef de Travaux à l'Institut Pédagogique National,

M. GRATIOT-ALPHANDERY, Directeur du Laboratoire de Psychologie de l'enfant à la Sorbonne,

G. LEONARDT, Membre d'une Association de Parents d'Elèves,

G. MIALARET, Professeur de Sciences de l'Education, Université de Caen,

B. MINNE, Inspectrice Départementale de l'Education Nationale (Ecoles Maternelles),

M. PHILIPPON, Professeur de Lycée,

M. TERS, Chercheur en linguistique,

Mme VIDAL, Conseillère Technique en Education, Union Nationale des Associations Familiales.

une étude du plan Langevin-Wallon ou racisme et culture

Sous la plume de J.-C. Rivière, professeur agrégé, parue dans le numéro d'octobre 1964 d'un mensuel parisien, cette étude fut reproduite par « l'Ecole Française ».

Il existe plusieurs sortes de « racismes ». Car, le mot « race » ne retient pas seulement une couleur de la peau, ou la forme d'un nez. Il s'étend au cœur, définit certaines croyances, politiques ou religieuses. Avec Monsieur Rivière, il vise l'esprit, et certaines formes de la culture.

Mais qu'il s'agisse du « noir », du « juif », du « marxiste », ou du « primaire », le racisme tend toujours à débarrasser, le « Blanc », l'« Aryen », le « Capitaliste », l'« agrégé », d'un concurrent dangereux. On est raciste à partir du moment où « l'autre » tend à devenir votre égal, parce qu'il « prend conscience de sa valeur d'homme ». Etre raciste, c'est reconnaître le danger, donc reconnaître la valeur de l'autre.

Citant Jean Rostand, M. Rivière écrit :

« Tout ce que l'homme s'ajoute par le savoir, la réflexion ou la discipline lui reste extérieur et superficiel. Ses gènes n'en reçoivent rien » et donc rien ne s'inscrit dans l'espèce. (Même l'agrégation, en effet, n'ajoute rien à des « gènes médiocres »).

Mais, il est peu honnête de se servir de Jean Rostand pour appuyer une thèse, que celui-ci réprouve. Peu honnête de tirer d'une citation des conséquences qu'elle ne contient pas : il s'agit de l'espèce, non de l'homme. Chacun sait que l'on peut transformer la taille, le poids, les proportions de son corps, par des exercices ou un régime appropriés. Que l'on peut, à volonté, développer sa mémoire, la vivacité de son esprit, ses qualités de logique, sa finesse d'analyse, ou sa rigueur morale.

Le même Jean Rostand écrit : « Pour le biologiste, toute personne humaine est l'œuvre de deux composantes essentielles : l'hérédité et le milieu ». Milieu familial bien sûr, mais aussi milieu scolaire. Quand M. Rivière appelle de ses vœux : « les solutions réalistes, tenant compte de la diversité des aptitudes », Jean Rostand lui-même le met en garde :

« Méfions-nous, en ce domaine, de jugements sommaires, de diagnostics et de pronostics sans appel. »

Peu honnête, lorsqu'il cite J. Rostand, peu honnête quand il le commente, M. Rivière trahit aussi le texte de la commission Langevin-Wallon qui, selon lui « ne voit que des diversités superficielles, et non des différences fondamentales dans les aptitudes ». Le projet, au contraire, avant d'orienter les enfants « les met à l'épreuve de différentes options », justement pour découvrir : « ces types d'esprit », peut-être « fondamentalement différents », que, jusque-là, la fortune désignait.

Mais la passion défigure la plume de M. Rivière, la même qui défigure tous les visages, quand il s'agit d'empêcher d'autres hommes, « ces pelés, ces galeux », d'occuper une place que eux, occupent déjà, ou qu'ils réservaient pour les leurs.

Elle revêt la forme spontanée de l'instinct de conservation, et permet de dire des choses énormes, avec la candeur de la bonne fol.

Laure AUMASSON.

**

Extraits (1) du texte de M. Rivière, agrégé :

« Le plan s'inspire de concepts prélogiques, qui sont à la base des théories marxistes »

« Les hommes ne connaîtraient pas une différenciation fondamentale dans leurs aptitudes mentales. L'inégalité des aptitudes psychiques serait superficielle, amendable. Elle serait causée par l'influence d'un milieu social différent. Mais la biologie renverse ces affirmations gratuites » (et de citer Jean Rostand). « Ainsi les partisans de ce plan font-ils un effrayant saut en arrière, vers un obscurantisme qui, au nom du dogme, veut rester sourd aux données de la science »

Dans l'enseignement qu'il veut dispenser, ne voyant que des diversités superficielles et non des différences fondamentales dans les aptitudes, ce plan abolit la distinction nécessaire entre primaire et secondaire. L'unification des maîtres, comme celle des enseignements est profondément irréaliste : secondaire et primaire correspondent à des types d'esprit fondamentalement différents. »

(1) Je conseille sa lecture intégrale.

Ils parlent d'or ...

« C'est entre l'âge de 2 ans et 6 ans que se joue l'essentiel de la chance d'une profonde démocratisation de l'enseignement : l'école maternelle, premier instrument de justice sociale, est seule capable de compenser un peu l'inégalité fondamentale de l'origine sociale...

Si, faute d'un nombre suffisant de maternelles, les enfants n'y entrent pas à 2 ans, mais à 4 ou 5 ans, une partie du programme est sacrifiée : celle de la verbalisation et de la conceptualisation.

Beaucoup d'enfants arrivent donc aux enseignements élémentaires avec un handicap qu'ils rattraperont difficilement à la différence des enfants issus d'un milieu culturellement favorisé ».

Edgar FAURE

(cité par l'École libératrice).

non-réponse à inizan

A en croire les flots de salive et d'encre qu'elle fait couler (1), à en croire les attaques qu'elle subit de tous côtés, la « non-directivité » dérange les bons esprits. C'est déjà l'indice qu'elle présente un intérêt. Ce n'est pas fait pour nous déplaire.

Qu'il y ait des engouements plus ou moins bien venus, nous n'en doutons pas. Mais nous sommes convaincus que derrière l'imprécision du terme se dessine une démarche neuve (n'en déplaise aux uns) qui soulève des problèmes essentiels (n'en déplaise aux autres). Une discussion sérieuse et lucide est indispensable. La polémique est non seulement inutile, mais néfaste. Elle conduit à l'escalade dans l'agressivité ce qui n'est pas souhaitable dans une revue coopérative. Nous ne la poursuivons donc pas.

R. et R. MILLOT.

(1) Entre autres textes : INTEREDUCATION N° 6 - 8, « l'Humanité » du 2-5-1969.

« L'égalité formelle des chances étant réalisée, l'école pourrait mettre toutes les apparences de la légitimité au service de la légitimation des privilèges ».

(Les héritiers - Bourdieu et Passeron, p. 44).

de l'usage du contrôle continu ou réflexions sur une circulaire

Il me semble que nos docimologues et nos doxologues n'ont pas prêté à la transformation du C.A.E.I. toute l'attention qu'elle mérite. La société Alfred Binet et Théodore Simon, dans l'éditorial du n° 511 de sa Revue, déclare qu' on ne saurait poser a priori que l'un ou l'autre (examen ou contrôle continu) est préférable dans tous les cas, quelle que soit la technique selon laquelle il est mis en œuvre, et l'art, et la formation de celui qui l'applique ; et il se pourrait que le meilleur résultat soit celui qu'on obtient en les combinant et en les contrôlant l'un par l'autre.

Cette combinaison est très précisément représentative de l'économie actuelle du C.A.E.I. Mais sa mise en œuvre positive réclame un « art » dont nous voudrions dégager rapidement ici les grandes lignes.

Cet art requiert d'abord la clarté idéologique. Nous ne referons pas ici le procès de l'examen qu'on finit par acquitter au bénéfice du doute. Nous préférons renvoyer les lecteurs à un débat bien connu qui, opposant l'argumentation de M. LOBROT à celle de M. REUCHLIN, me semble personnellement avoir fait le tour de la question (1).

Chacun dans ce domaine s'assure son propre éclairage mais il ne peut le faire qu'à partir des pièces du procès.

C'est l'administration du contrôle continu qui, en second lieu, requiert une « formation ». Une revue syndicale, publiée récemment le compte rendu d'un voyage en Tchécoslovaquie, l'illustrant entre autre par une photographie d'enfant devant une machine à contrôler les connaissances dont elle utilisait les services « avant une composition ». Nous pensons que le contrôle continu peut remplacer la machine à condition que nous sachions précisément ce que représente la « composition ». Il ne peut s'agir à nos

(1) Pourquoi des examens ? Éditions Rationalistes 1969, 6, rue de l'École-Polytechnique, Paris.

yeux que de la formation professionnelle en vue de laquelle prend son sens l'élévation de la culture « théorique » de chacun des stagiaires.

Rien dans la circulaire du 30 décembre 1969 n'interdit donc :

1° Que le contrôle continu serve aux trois éléments constitutifs du bilan

- a) une appréciation du travail et des aptitudes du stagiaire ;
- b) les résultats du contrôle continu des connaissances acquises pendant la durée du stage, dans les matières figurant au programme ;
- c) une appréciation globale.

2° Que le premier contrôle serve à chaque stagiaire, avec la collaboration des enseignants du Centre, à l'autoévaluation de ses capacités personnelles, et à la programmation individualisée de son travail ultérieur.

3° Que les contrôles dépassent en nombre le minimum prescrit par la Circulaire pour ceux des stagiaires qui en éprouveraient manifestement le besoin. Il faut dire et redire que le contrôle continu est un instrument didactique et non pas le truchement de sélections successives accumulées.

4° Que le contrôle continu aboutisse, si l'enseignement est bien fait et si les épreuves sont bien conçues, à l'amélioration progressive, dans tous les domaines, des performances des stagiaires. Il faut dire et redire qu'un examen ne saurait chercher la garantie de son « sérieux » dans un pourcentage de refusés fixés a priori. Le grand public et l'Université ont besoin de savoir que l'on dispose d'autant de places de stagiaires que de postes prévus, et que le vrai sérieux consiste en ce domaine à s'entourer de toutes les garanties nécessaires pour qu'un mauvais stage replace l'intéressé dans les conditions de compétition que les candidats isolés qui ont préparé l'examen tout seuls. Car les conditions qui définissent un « concours », par opposition à un « examen » ne reparaissent qu'avec la prise en considération de la totalité des candidats (libres et stagiaires). Nous devons cette garantie de sérieux aux candidats (des deux ordres), aux usagers, et aux Pouvoirs Publics. Mais cette garantie-là seule, les autres ne sont pas fondées. Quand après l'examen du bilan, un stagiaire n'est pas dispensé des épreuves écrites, il ne constitue pas un alibi que se donne le Centre ; il est l'illustration de cette garantie. Quand dans un Centre, tous les stagiaires sont dispensés des épreuves écrites, personnes n'a le droit de soupçonner le Centre, sans avoir minutieusement vérifié les procédés de contrôle continu mis en œuvre par le Centre.

Toutes ces idées doivent, enfin, présider à l'examen du bilan. Ce qui précède me semble établir clairement que :

1° Ce qui compte c'est l'état atteint par la formation de l'intéressé à la fin de l'année scolaire. En ce qui concerne plus particulièrement les « connaissances acquises » il serait aberrant d'établir une moyenne des notes obtenues. Cela va peut-être de soi, mais sans doute faut-il encore attirer l'attention sur le progrès réalisé. Il me semble qu'un stagiaire qui,

en dessin, par exemple, aurait obtenu des notes successives s'étageant de 2 sur 20 à 10 sur 20 aurait, de ce point de vue, remarquablement tiré parti de son stage.

2° « Les dispenses ne sauraient être accordées qu'aux candidats dont le bilan a été jugé particulièrement satisfaisant ». Cette disposition contenue dans la 1^{re} Circulaire est particulièrement heureuse car elle réalise les conditions de la double garantie dont nous parlions tout à l'heure :

a) Il est normal que les usagers puissent attendre, d'un système qui met tout en œuvre pour améliorer la formation, des résultats indiscutables.

b) Il est souhaitable que des candidats libres sérieusement préparés retrouvent toutes leurs chances en face de stagiaires qui ont mal profité de leur chance.

Et, pour finir cette disposition assure au stagiaire éventuellement doué mais mal adapté aux conditions de son année, pour des raisons par exemple relationnelles, la possibilité d'une compétition classique dans les conditions d'anonymat qui sont celles de l'examen traditionnel.

En bref, lorsqu'on n'a pas la vocation anarchiste du tout ou rien, il ne faut pas craindre de trouver dans les avatars vécus pour l'exercice de sa profession tous les éléments positifs qui permettent un pas en avant dans la recherche d'une efficacité plus grande pour le développement continu des personnes.

Lucien BRUNELLE

pour le dessin,
les papiers





documentation gratuite sur demande
LES PAPIERS CANCON
07 - VIDALON-LES-ANNONAY

propositions pour une charte i.p.é.m.

Offertes à la réflexion des participants de notre assemblée générale du 11-12-69 pour favoriser la transformation de nos statuts, ces propositions ont été élaborées après une synthèse faite à partir des points-de-vue de différents militants I.P.É.M. exprimés soit dans « Interéducation », soit dans « Le Lien Pédagogique ». Cette première synthèse a été adressée à des volontaires qui m'ont renvoyé leurs amendements. J'ai alors procédé à une deuxième synthèse, j'ai photocopié de manière que chacun des présents à l'assemblée générale reçoive un exemplaire. Depuis, d'autres suggestions m'ont été adressées que j'ai intégrées dans le texte qui suit. Il n'est cependant pas possible de considérer cette troisième version comme définitive. Lecteurs ! Vous avez la parole. (m.f.)

L'I.P.É.M. se veut un chantier permanent de pédagogie moderne ; on ne saurait donc lui demander une doctrine, encore moins une idéologie. Au mieux, une volonté d'analyse de ce qui a été fait et de ce qui reste à faire en éducation pour une transformation radicale de la société. Cette volonté suppose qu'une dialectique constante se joue entre notre pratique et notre théorie, entre nos pensées et nos actions.

THESE 1

Nous définissons l'éducation comme l'ensemble des moyens dont chaque homme doit disposer pour réaliser le développement maximal de sa personne, en harmonie dialectique avec le milieu. Ce développement concerne principalement : la santé, l'affectivité, la sexualité, la créativité, l'entraînement à la réflexion critique, la recherche d'une éthique, l'exercice du sens des responsabilités, la curiosité intellectuelle, l'aptitude à la vie communautaire, l'acquisition de techniques de vie élémentaires. Ceci revient à poser que, pour nous, **L'EDUCATION EST LE PROBLEME FONDAMENTAL DE L'HOMME.**

THESE 2

L'étude attentive dans le temps et dans l'espace des différents types d'organisation des sociétés humaines — des plus « primitives » aux plus « civilisées », des plus anciennes aux plus actuelles — montre que :

— 2.1. tout être vivant résulte de l'interaction de deux composantes essentielles : le patrimoine héréditaire et le milieu (interne et externe) qui favorise ou inhibe le développement des potentialités germinales.

— 2.2. tout système éducatif, quels que soient les principes dont il se réclame et les objectifs qu'il poursuit, a toujours eu et ne peut éviter d'avoir recours à des moyens de coercition. On explique ces contraintes par le fait que la fragilité du petit d'homme est beaucoup plus grande que celle des petits d'animaux : cela n'est pas faux, mais c'est insuffisant. Car, la lecture des faits de l'évolution humaine donne à penser que ces contraintes sont de moins en moins exercées par l'hérédité, le milieu naturel, la cellule familiale, les structures religieuses ou mystiques et, de plus en plus, par l'environnement technique (en particulier les mass-médias), l'organisation politique (Etat, polices, tribunaux) et **l'institution universitaire.**

— 2.3. **l'éducation est un moyen dont dispose toute société pour former les hommes dont elle a besoin.** Nietzsche le disait sans détours : « Les gouvernements des grands Etats ont entre les mains 2 moyens pour tenir le peuple en dépendance, pour se faire craindre et obéir : un moyen plus grossier, l'armée, un moyen plus subtil, l'école ». Toute société est soumise à deux forces antagonistes : l'instinct de conservation, le besoin d'évolution. Le mouvement dialectique de ces forces, amenant tantôt une tendance à figer les institutions à un certain stade, tantôt une attirance vers des processus de transformation, pousse les sociétés à un jeu permanent d'adaptation.

— 2.4. depuis que l'homme vit en sociétés, il a, toujours et partout, laissé les initiatives en matière d'éducation soit à la famille, soit à l'église, soit à l'armée, soit au parti politique, soit à l'école, soit à une association de ces institutions. Celles-ci, de type hiérarchisé et intégré, apparaissent constamment comme conservatrices de principes a priori, d'ordre, de traditions. La finalité qu'elles proposent aux pédagogues c'est de former des hommes en fonction des besoins de la société globale pour assurer la permanence des « valeurs » traditionnelles, des pouvoirs établis, des institutions en place, sources de l'idéologie dominante.

— 2.5. l'apparition des sociétés capitalistes (de types privé ou étatique) d'une part et de corps d'enseignants laïcs d'Etat d'autre part ne change en rien les données du problème. Au contraire. Les finalités de référence, les objectifs à courts termes, les programmes, les structures, les méthodes, les techniques, les attitudes même sont définis explicitement et/ou implicitement par les dirigeants de la classe sociale au pouvoir et ceux qu'ils contrôlent. C'est pourquoi, il n'est pas exagéré de dire que les faits de civilisation dont témoignent les sociétés superindustrialisées ne font

que renforcer cette soumission. Les grands commis du pouvoir ne s'en cachent d'ailleurs pas. Témoin, Maurice Papon qui écrivait il y a quelques années : « l'Etat Moderne façonne — il est contraint de le faire, ne fût-ce que par un réflexe d'autodéfense — l'idéologie et la moralité sociale du peuple. C'est pourquoi, sous des formes atténuées ou accusées, il contrôle « l'éducation nationale », l'information, voire la propagande ». Témoin encore, Olivier Guichard qui proposait il y a quelques jours (La Haye, 27-11-69) : « Il s'agit de concevoir, à partir des exigences de la société économique européenne et du modèle européen de culture, les objectifs généraux de l'enseignement, ses niveaux de formation, ses chances de progression ».

— 2.6. nous pensons que les structures capitalistes ne peuvent être que des systèmes de transition puisque le problème fondamental de l'homme tel que nous le définissons — **L'EDUCATION** — n'est, pour elles, qu'un moyen de se perpétuer et de perpétuer l'exploitation de l'homme par l'homme. Nous affirmons que l'éducation, exigeant une répartition égalitaire des moyens de développement de la personne humaine, est impossible dans les systèmes capitalistes basés principalement sur la recherche et la concentration du profit. Cette soumission de l'école au système oppresseur explique peut-être aussi que toutes les grandes révolutions — qui furent toujours partielles (ou juridiques ou politiques ou économiques) — aient été étouffées ou confisquées par des bureaucraties (confessionnelles, politiques, militaires, technocratiques) ou encore écrasées par les forces d'oppression dont elles visaient la liquidation, quelquefois avec l'aide des bureaucraties en question et **un terrain préparé par l'institution enseignante.**

THESE 3

Si l'on veut essayer d'imaginer l'évolution de l'humanité d'ici à l'an 2000, il faut encore tenir compte des observations suivantes :

— 3.1. dans la plupart des nations superindustrialisées, l'Etat a entrepris la surveillance, la centralisation autoritaire, la direction clandestine ou l'appropriation au grand jour d'un nombre croissant d'initiatives et d'activités privées. Ce faisant, le pouvoir d'Etat tend à opprimer chaque jour un peu plus : personnes et groupes. Tel un gigantesque infarctus bureaucratique dans lequel **l'Université jouerait le rôle du sang**, l'Etat s'infiltré dans les différentes couches de la société.

— 3.2. en 1969, 2 hommes sur 3 ne mangent pas à leur faim ; en l'an 2000, la terre comptera 7 milliards d'habitants dont les 2/3 risquent de connaître une misère absolue. Mais, déjà, toute l'humanité est menacée par le phénomène d'autodestruction qui est de règle dans toute espèce vivante vouée à l'entassement. De plus, l'écart de développement technique entre nations « riches » et nations « pauvres » va augmentant ; **seule, l'éducation peut renverser cette orientation**, mais elle est presque entièrement à la discrétion des pays possédants : alors ?

— 3.3. l'écologie montre sans difficulté que le milieu dans lequel nous vivons (la biosphère) voit sa transformation s'accélérer. L'épuisement et l'intoxication des terres cultivables, la pollution de l'air, l'empoisonnement des rivières et des océans joignent leurs effets nocifs à ceux de l'abus des médicaments (des drogues), de l'alimentation non fonctionnelle, de l'abandon quasi-total de l'exercice physique régulier... Autrement dit, la négligence, le refus, la destruction des facteurs naturels de santé, posent à chacun de nous des problèmes qui semblent annoncer une mutation de l'espèce humaine, avertissement dont tout éducateur doit tenir compte.

— 3.4. le développement des télécommunications et celui des moyens de transport individuels ou collectifs ont multiplié les échanges libres à travers les frontières à la fois selon et en marge des schémas imposés par les dirigeants. Ils ont fait naître des institutions éducatives, causes fréquentes d'accélération des processus d'évolution. Ceux-ci témoignent en fin de compte d'une généralisation du non-conformisme et de l'esprit de révolte. Ainsi voit-on se former, à travers les continents, des microsociétés dont souvent l'élément dynamique est uniquement composé de jeunes (15 à 25 ans) qui, selon les situations, **CHANGENT LA VIE** en multipliant les expériences non-conventionnelles les plus radicales dans la plupart des domaines de l'activité humaine : santé, vie communautaire, sexualité, musique, costume, cinéma, contrôle de l'environnement, arts plastiques, manifestations politiques, théâtre, drogue, réflexion métaphysique... Ces initiatives, quelquefois ambitieuses, compromettent l'édifice plus ou moins péniblement dressé par l'idéologie dominante. Malgré les tentatives de récupération dont elles sont l'objet, elles ont un irrésistible pouvoir de motivation. En bref, elles apparaissent souvent comme une véhémence mise en pratique de la devise « **Liberté, Egalité, Fraternité** » et sont autant d'éléments nouveaux de systèmes éducatifs parallèles et néanmoins efficaces.

— 3.5. l'expérience (particulièrement en France en 1936 et 1968) prouve que tant qu'elle n'aura pas terrassé définitivement le système capitaliste, toute conquête du prolétariat sera neutralisée par lui :

- soit par des initiatives de l'Etat en matière monétaire : inflation, dévaluation, hausses des prix, blocages des salaires...

- soit par une récession brutale entraînant : concentrations de capitaux, licenciements, chômage...

Dans les deux cas, les avantages obtenus deviennent vite dérisoires et momentanément, la combativité du prolétariat diminue. Cependant, contrairement au pronostic de certains économistes du siècle dernier, le prolétariat des sociétés superindustrialisées a vu son aliénation économique diminuer bien que la plus-value produite par son travail continue de lui échapper presque totalement. Par contre, la dépendance idéologique — que **l'institution universitaire continue d'organiser** — affecte chaque jour davantage de personnes et ce, souvent à l'insu même de ces personnes.

— 3.6. proposée comme une motivation de la quasi-totalité des

activités humaines, la recherche du profit a généralisé (une récente enquête IFOP avance que 63 % des salariés français préfèrent une hausse des salaires à une diminution de la durée de la semaine de travail) les comportements égoïstes eux-mêmes entretenus par l'école traditionnelle. La guerre internationale de 39-45 et les guerres nationales « anticolonialistes », raciales ou religieuses qui ont suivi, en multipliant actes terroristes et génocides, ont contribué à la confusion puis à la **négation de valeurs éthiques essentielles** que la dissociation croissante de la cellule familiale traditionnelle et le paternalisme moralisant des enseignants n'ont fait qu'accentuer et sans lesquelles l'exploitation de l'homme par l'homme ne saurait cesser ni même être combattue avec succès.

— 3.7. comme Rome pour le bassin méditerranéen il y a 2 000 ans, traditionnelle et le paternalisme moralisant des enseignants n'ont fait les U.S.A. exercent en 1969 le leadership du globe terrestre. A l'image de la société américaine, toutes les sociétés superindustrialisées semblent progressivement abandonner le **pouvoir aux technocrates**. Nouvelle Internationale ? Nouvelle menace pour l'émancipation de l'homme ? Toujours est-il qu'en même temps qu'il paraît améliorer les conditions de vie matérielle de la majorité, le progrès technique donne un pouvoir considérable à des minorités. En France, aujourd'hui, ces technocrates reconnaissent la non-rentabilité du système scolaire. Ils disent qu'il est urgent que l'enseignement soit modernisé dans ses méthodes et ses contenus rejoignant ainsi les militants de l'éducation nouvelle. Mais, pour eux, la finalité de l'enseignement demeure : **PERPETUER LE SYSTEME DOMINANT ACTUEL**, fonction que l'enseignant « nouvelle-société » doit continuer d'assurer.

— 3.8. le système capitaliste (privé ou étatique) continue de connaître des crises, d'importance inégale d'ailleurs. Par l'idéologie qu'il secrète, par la bureaucratie dont il use, pour durer, il **accroît le sentiment d'absurdité du monde** lequel peut sembler fermer la porte à l'espoir en une vie meilleure. Espoir déjà insidieusement miné par « l'équilibre de la terreur » établi par les monstrueux et déments armements atomiques des « grandes puissances », et par l'installation du gangstérisme des Etats à l'échelle de la planète.

— 3.9. institution de classe, l'Université bourgeoise, comme le système qu'elle sert, connaît des crises de plus en plus fréquentes, crises qui font d'elle un nouveau terrain d'expression des contradictions du système en question, un nouveau champ de manifestation de la lutte des classes (exploitants-exploités), en bref **une constat flagrant de la faillite générale de l'idéologie dominante**.

THESE 4

Puisque l'Université est le lieu privilégié de définition, de révélation et de reproduction de l'idéologie dominante, nous nous proposons comme

objectif principal de détourner cette institution de sa fonction oppressive et aliénante pour l'orienter vers l'UNIVERSITE-CRITIQUE, ouverte à tous, contestation permanente de la société globale et de ses perspectives. Car, c'est seulement dans cette Université-Critique que l'éducation pourra diminuer les contraintes qui lui sont inhérentes, favoriser la remise-en-question de ces contraintes par les personnes et les groupes qui les subissent. Car, c'est seulement dans cette Université-Critique que l'éducation pourra réduire les inégalités sociales de départ et permettre à chacun d'accéder au maximum d'autonomie affective, intellectuelle, économique, politique dans ses comportements individuels ou collectifs, ici et maintenant, partout et toujours. **Cela ne veut pas dire que pour nous, l'université soit, puisse et doit être la seule institution-critique** de la société globale. Cela veut dire seulement qu'en fonction des analyses que nous faisons aujourd'hui, l'Université-Critique nous paraît une étape indispensable (la première sans doute) au **CHANGEMENT RADICAL DE LA VIE QUOTIDIENNE** de chacun, révolution si totale qu'elle n'aura pu naître et durer qu'après la **disparition de toute institution universitaire fût-elle critique.**

THESE 5

Cette université-critique, notre objectif terminal, ne saurait être définie et impulsée que par des Etats Généraux Préparatoires. Cependant, les expériences et réflexions menées par divers mouvements émancipateurs, particulièrement à l'occasion de changements institutionnels profonds, celles nées du mouvement de mai 68 ou qui lui font suite, les activités de l'IPEM nous permettent de préciser, dès aujourd'hui, des éléments de l'université-critique :

- **nouveau statut de l'éducateur : AGENT DE CHANGEMENT SOCIAL,**
- **gestion directe** : chaque unité serait autonome sur les plans financier (budget alimenté par la trésorerie communale), idéologique et institutionnel. (**la forme de l'organisation, c'est aussi de l'idéologie**), donc, sur le plan des horaires, programmes, méthodes, techniques, matériels, architecture, la **gestion** serait **tripartite** : enseignants-enseignés-parents, étant bien admis que la frontière enseignants-enseignés (donc enseignants-parents), nette dans le système actuel, ne tarderait pas à s'estomper,
- **gratuité totale** : toutes les fournitures, l'internat, la cantine (obligatoire ?), ce qui suppose la communalisation de l'impôt,
- **suppression de l'obligation scolaire, mais...**
- **école ouverte à tous, 24 heures sur 24, ce qui implique...**
- **la suppression des examens et concours** : les moyens d'orientation pourraient être constitués par des stages pratiques et théoriques, des brevets, des thèses, des tests réalisés dans un climat totalement différent de ce qu'il est actuellement,

— **formation de base commune** à tous les « enseignants » avec possibilité pour chacun de multiplier les expériences et obligation pour chacun de plusieurs stages (échelonnés) dans des milieux professionnels non-enseignants,

— **suppression de l'orthographe,**

— **langue internationale obligatoire** dès le primaire,

— **critique et retrait puis destruction** des moyens d'enseignement (« manuels » en particulier) supports de l'idéologie dominante,

— **liberté totale de création** de coopératives de production de matériels et documents,

— **suppression des fonctions** de directeurs désignés, conseillers pédagogiques, inspecteurs...

— **liberté totale de création d'équipes pédagogiques** affinitaires comptant au moins 1 membre de plus qu'il n'y a de classes (de postes),

— **suppression du rôle oppressif-répressif de l'école en matière de santé**, ex : liberté des vaccinations,

— **autonomie d'utilisation d'émetteurs radio et T.V.,**

— **gratuité totale des communications P.T.T., des transports publics,**

— **coordination des unités autonomes** selon les principes du **fédéralisme** et selon différents plans : géographique, par discipline...

THESE 6

Tant que la société aliénante dans laquelle nous vivons connaîtra une période de stabilité (relative), l'université-critique ne pourra être réalisée que dans des secteurs limités. Seule, une crise profonde du système dirigeant peut produire les conditions permettant la réunion des **Etats Généraux Préparatoires**. Ces Etats Généraux seraient la conclusion d'une période durant laquelle les activités expérimentées auraient dépendu seulement de ceux qui en auraient pris l'initiative et non d'un centre. On peut imaginer ceci :

— arrêt de toutes les expériences décidées au sommet,

— période d'expérimentation libre dans les unités volontaires,

— période de confrontations et bilans par regroupements variés d'unités,

— Etats Généraux.

THESE 7

Désirant agir dans les deux directions propres à accélérer l'instauration de l'université-critique (réalisations immédiates dans des secteurs limités et contribution à l'apparition d'une crise définitive du système dominant), l'I.P.É.M. se propose la stratégie suivante :

— **révélation et critique** des contradictions et tares de la société à détruire,

— **blocages et destructions** partiels ou complets des institutions existantes (sabotages négatifs),

— **misés en place immédiate d'institutions** également utilisables dans la société à construire (sabotages positifs, générateurs de pouvoirs parallèles). Au premier rang de ces institutions, prennent place des petites sociétés au sein desquelles, et malgré l'environnement aliénant, de nouvelles relations humaines (affectives, économiques, sexuelles, pédagogiques, culturelles, politiques, ludiques, juridiques,...), de nouveaux rapports hommes-nature (utilisation non-déséquilibrante), hommes-objets (production, distribution, consommation,...) et hommes-institutions (critique, blocage, destruction, création possibles en permanence) se créeront qui **CHANGERONT LA VIE QUOTIDIENNE** si radicalement que ces communautés renonceront assez rapidement à toute institution universitaire.

THESE 8

Compte tenu de l'analyse globale (passé et avenir proche), de l'objectif terminal, de la stratégie proposée ci-dessus, nous disons que les secteurs privilégiés où nos efforts d'analyse, de sensibilisation, de recherches et de réalisations pratiques doivent porter sont :

— **relations humaines et institutions** (vers l'autonomie, vers l'auto-gestion),

— **expression et créativité** (utilisation de la psychologie des profondeurs),

— **écoles ouvertes à tous** (en dehors des heures « scolaires »),

— **individualisation de l'enseignement** (enseignement programmé, auxiliaires audiovisuels),

— **contrôle et maîtrise du milieu,**

— **constitution d'équipes pédagogiques.**

THESE 9

Pour atteindre notre objectif terminal — **but dont l'avènement rendra toutes les activités de l'IPÉM sans objets et motivera sa disparition** — nous ne nous refusons aucun moyen d'action : affiches, albums, bandes magnétiques, blocages et sabotages institutionnels, cahiers de roulement, communautés conférences, détournements, expositions, films, manifestations de rue, meetings, photos, réunions, stages,...

Nous agissons ou seuls, ou avec ou dans d'autres groupes.

I.P.É.M., déc. 69.

refus d'obtempérer

Le texte qui suit a été diffusé par le moyen d'une affichette tirée à 500 exemplaires, à l'initiative du G.I.R. (Groupe d'Interventions Rapides), création récente de l'I.P.É.M. (m.f.)

Quand, le 15 novembre, l'Etat lance sa police dans un safari à l'homme à travers les rues de Paris : il n'y a pas d'équivoque. La « nouvelle société » montre son vrai visage.

Quand, quelques jours après, 3 députés U.D.R. annoncent leur intention de déposer une proposition de loi instituant « un service national obligatoire pour les jeunes filles de 16 à 20 ans » on peut s'y tromper. La « nouvelle société » met un masque : il est urgent d'élever la voix pour dénoncer cette prochaine étape de l'insidieuse fascisation de ce pays.

Car, ce service national ne pourrait être — sous des apparences de service social, et comme l'est le service militaire pour les hommes — qu'un moyen supplémentaire pour la Machine Bureaucratique d'embrigader une partie de la jeunesse jusqu'à maintenant relativement moins exposée à ses initiatives.

Mais, cette menace si grave et si peu voilée en entraîne une autre, qui nous vise plus directement. En effet, le projet des 3 députés, proposant d'effectuer les assujetties « dans les garderies scolaires, les ECOLES MATERNELLES, les colonies de vacances... » vient en aide au ministre de l'Education Nationale. En effet, après avoir, lui-même (« il faut reconnaître aussi le rôle éminent que joue la maternelle... ») ou par recteur interposé, rabâché le panégyrique de l'école maternelle française, le ministre en question annonce publiquement son intention de la réformer (traduisons : de la démanteler) : « c'est à peine si l'on peut l'appeler un enseignement... est-il raisonnable de confier les 1 300 000 enfants que cela représentera à des institutrices... il faudra trouver une formule adaptée... »

Quand on sait que, dans toute l'institution universitaire d'Etat, l'école maternelle est la seule à offrir un milieu de vie où les inégalités sociales, peuvent être corrigées ou compensées, on conviendra que la manœuvre que nous dénonçons est lourde de sous-entendus.

Elle est aussi lourde de risques pour l'enfant dont le développement est fondamentalement conditionné par cette période (entre 2 et 4 ans) ainsi que l'ont établi les médecins, psychologues et tous les autres chercheurs en Sciences de l'Education.

C'est pourquoi, en fonction de notre orientation, en conséquence de nos engagements antérieurs, en vertu de nos analyses, nous ne nous bornons pas à dénoncer ces intentions. **Nous réitérons notre volonté de refuser, puis de bloquer,** avec les moyens dont nous disposons et avec tous ceux (enseignants ou non) qui ont aussi repéré le danger, des institutions qui, conçues et nourries par l'idéologie dominante, ne peuvent que perpétuer l'exploitation de l'homme par l'homme.

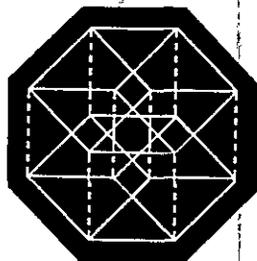
INSTITUT PARISIEN DE L'ECOLE MODERNE,
11-12-69

CORRESPONDANTS I.P.E.M.

Pour vous informer sur l'I.P.E.M., pour créer un groupe de travail, pour échanger, écrivez à :

- 01 : M. M. DUBAUX, Ecole communale, 01 - Bage-la-Ville.
- 06 : M. B. KINNER, C.R.P.S., 89, avenue George-V, Nice.
- 24 : Mme J. LE GOFF, Le Petit Mas, Sarlat.
- 28 : M. et Mme NAVIAUX, Ecole de garçons du Centre, Nogent-le-Rotrou.
- 31 : Mme M. CATHALA, 26, rue Capus, Toulouse, Tél. 52-34-68.
- 50 : M. G. CROCHET, Groupe scolaire St-Hilaire-du-Harcouët.
- 51 : Mlle A.-M. RABANY, 14, rue Dunant, Châlons-sur-Marne.
- 59 : M. A. BARBE, 22, rue Mirabeau, Loos.
- 64 : Mlle F. NOGUÈS, Ecole Saint-Cricq, Oloron.
- 77 : M. Y. TROUBAT, Ecole communale, Villeroy, 77 - Charny.
M. J.-M. PERES, Ecole du Theil, Coulommiers.
- 78 : M. M. DELÉPINE, Groupe scolaire Louis-Aragon, Trappes.
Mme A.-M. JOZEAU, Ecole des filles La Tour, Maurepas, 78 - Trappes.
- 91 : M. J. DOUVENOT, Ecole de garçons, Saulx-les-Chartreux, Tél. 920-71-87.
Mlle D. LECERF, Groupe scolaire P.-Langevin, Morsang-sur-Orge.
- 92 : M. et Mme BOURGAREL, 20, rue H.-Barbusse, Gennevilliers, Tél. 733-17-93.
Mlle F. MARSON, 1, rue des Agnettes, n° 73, Gennevilliers, Tél. 733-67-67.
- 93 : M. J. RENAUD, I.M.P. Léopold-Bellan, 4, rue du 136^e-de-Ligne, 94-Bry-sur-Marne.
Mlle H. LAMARTINIE, 19, rue Landy, Aubervilliers, Tél. FLA: 35-03.
- 94 : M. FALIGAND, 8, allée Roland-Garros, Orly, Tél. 235-43-73.
M. M. GAUVIN, Ecole Henri-Wallon, Valenton.
- 95 : M. A. BONBONNELLE, Ecole du Centre, Villiers-le-Bel, Tél. 990-08-13, P. 096.
- C.D.N. : Mme G. PRÉFONTAINE, 250 de la Saudrays, Boucherville, P.Q. Canada, Tél. 655-50-87.
- E : Señor S. HERRERO-PALLARDO, Ruiz-Morote, 12, Ciudad Real, España.
- P : Senhor VALVET DE MAGALHAES, Vivenda Maria Manuel, São Joã do Estoril, Portugal.
- PE : Señorita Zoila FELD, Av. Benavides 599, Dep. 602, Miraflores, Lima, Perú.
- RA : Señorita Estela MINERVINI, Sarmlento 3 425, Santa Fe, República Argentina.
- TC : Mme M. DESROCHERS, B.P. 277, Edéa, Cameroun.

O.C.D.L.



*une dimension en plus
la dimension pédagogique*

Le département de la recherche pédagogique de l'O.C.D.L. en collaboration avec le C.E.P.A.M. (Centre d'Etude du processus d'apprentissage en Mathématique) a essayé depuis 6 ans de préparer la réforme de l'enseignement du "calcul".

Le programme 1970 représente un mini-programme par rapport au projet du C.E.P.A.M. C'est à dire que nous sommes en mesure d'aider tous les enseignants du C.P. au C.M. 2 désireux de rénover leur enseignement.

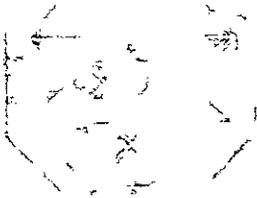
Collection Nicole PICARD : La Mathématique à l'École Élémentaire

<i>Ouvrages théoriques : Des ensembles à la découverte du nombre</i>	7 F
<i>Activités Mathématiques I</i>	13 F 50
<i>Dossiers de fiches pour les élèves :</i>	
<i>A la conquête du nombre I (CP)</i>	7 F 30
<i>A la conquête du nombre II (CE 1)</i>	9 F
<i>Journal de Mathématique I et cahiers d'Exercices CE 2</i>	12 F
<i>Journal de Mathématique pour le CM 1 et CM 2 (parution juin)</i> ..	

Collection C.E.P.A.M.

<i>Z.P. Dienes : Logique et Ensembles (Fiches pour CP et CE 1)</i> ..	9 F	
<i>Z.P. Dienes : Les Premiers pas en Mathématique</i>	21 F	
<i>Z.P. Dienes : Comprendre la Mathématique</i>	12 F 30	
<i>Lecture : Pour la pratique et le perfectionnement de la lecture silencieuse au CP et au CE 1 la collection " Je Lis Tout Seul " par Eugénie Plocki (Contrôle de la compréhension par un questionnaire). La collection de 5 séries (18 volumes)</i>		36 F

*Demandez le catalogue complet Mathématique et la documentation "Laboratoire de Mathématique" à
O.C.D.L. 65, rue Claude-Bernard, PARIS-5^e - Tél. 707-62-10*



musique et créativité

Le métier de professeur est plein d'imprévu : on l'exerce depuis un certain nombre d'années, naïvement on croit connaître les adolescents. Lorsqu'un beau jour on tente une expérience et l'on s'émerveille de ce que l'on découvre qui dépasse de fort loin ce que l'on attendait. Si l'on a pour tâche d'apprendre à aimer la musique aux enfants, on ne peut manquer de s'interroger : en effet comment mesurer l'intensité de l'attention auditive de qui que ce soit ? on ne peut qu'avoir des doutes sur les capacités de concentration d'un enfant, étant donné que l'une des caractéristiques de notre époque est d'être plongée dans le bruit, dans une sorte de pâtée sonore, ce qui conduit à une sorte d'indifférence auditive, laquelle n'est sans doute qu'une forme de défense. On peut donc se demander qu'est-ce qui, dans une musique donnée, est perçu, qu'est-ce qui ne l'est pas ? qu'est-ce qui parvient jusqu'à un certain seuil de la conscience d'un enfant-auditeur ?

En dehors d'une approche proprement musicale (qui peut d'ailleurs accéder à un niveau assez élevé grâce à une fréquentation suivie, puisqu'on arrive par entraînement, auditions répétées à pénétrer par paliers dans l'univers de l'œuvre, où l'on trouve progressivement des jalons, des éléments connus et reconnus), il existe une approche intuitive qui consiste à plonger l'auditeur dans un monde sonore dont il ignore tout : et le titre et l'auteur et l'époque. Or quelles sont les réactions profondes suscitées par telle ou telle musique ? quelle répercussion peut-elle avoir sur la sensibilité de l'enfant ?

Autant de questions qui restaient sans réponse. C'est en somme pour explorer ce qui se passait dans l'esprit de mes élèves et aussi pour leur apprendre à écouter, que j'ai tenté cette expérience qui consiste pour les enfants à traduire verbalement ou plastiquement ce qu'ils ressentent lors d'une audition musicale, concrétisant par le langage poétique ou la peinture leurs réactions conscientes et (c'est ici que les surprises commencent)

des contenus inconscients de leur personnalité, qui se trouvent mis à jour par la musique.

Mais, examinons en premier lieu dans quelles conditions et surtout dans quel esprit sont effectués ces travaux. Il est bien précisé et rappelé avant chaque séance qu'il ne s'agit pas d'un travail scolaire proprement dit, puisqu'il n'y aura ni notes ni classement, que personne n'en sera jugé, les dessins ne comportant pas de nom et l'expression poétique se déroulant en commun, c'est donc l'acte graduit par excellence. C'est très important, car on se rend compte qu'il suffit de très peu de choses pour que les enfants soient inhibés et se retranchent en eux-mêmes, surtout les plus sensibles, donc ceux qui auraient le plus à dire. J'insiste beaucoup pour lever ces fameuses inhibitions, sur le fait que là tout le monde a raison, que chacun a le droit de s'exprimer en **toute liberté**, peut dire **tout** ce qu'il a envie de dire, qu'il n'y a ni censure ni interdit.

Ayant ainsi dénoué les contraintes intérieures que chaque enfant s'imposait pour être dans les normes du système, je passe à la seconde phase de l'opération, c'est-à-dire à la préparation psychologique, la mise en état de réceptivité des enfants liée à un déconditionnement préalable. C'est là le point délicat et déterminant pour la réussite de l'entreprise, car il s'agit d'amener les élèves à modifier leur attitude intérieure, de les aider à faire le vide, le silence en eux pour accéder à un état de disponibilité, de perméabilité à l'émotion. Il s'agit de retrouver l'innocence primordiale, la faculté de s'émerveiller comme si c'était la première musique que l'on eût jamais entendue, que l'on puisse l'accueillir comme un don, avec respect, avec une joie toute neuve. En somme, il faut se mettre en « état de poésie », en sous-entendant que le poète n'est pas un rêveur qui fait des rimes en comptant les pieds de ses vers, mais celui qui voit tout d'un œil frais (les êtres, les choses, la nature), qui découvre la beauté là où on ne l'attendait pas, dans et au-delà des choses quotidiennes, qui laisse en lui les mots, les images, les sons former des associations inhabituelles, qui se laisse porter, emporter par la musique dans l'imaginaire, qui, en un mot, s'autorise à ressentir, non plus seulement à penser.

Donc, le travail qu'il est nécessaire d'entreprendre sur soi tend à retrouver l'acuité des impressions de la prime enfance, alors qu'il n'y a pas de frontière entre sensation, émotion, pensée, entre ce qui ressort de l'affectivité et ce qui concerne l'intellect, lorsque l'unité de la personne n'est pas encore entamée par une formation trop fragmentée. Reste à expliquer quelle sera la démarche de chacun, car il n'est pas question d'être passif, de subir la musique et de tenter vaguement d'aligner des mots ou de dessiner en même temps, mais au contraire d'être présent à soi et à la musique, de se livrer à un aller-et-retour constant entre l'un et l'autre, les mots ou le graphisme étant le lien entre les deux, le point de rencontre et le moyen de basculer d'un plan sur un autre, d'une langue dans une autre.

Le danger consiste à se noyer dans la musique, auquel cas on se

perd de vue soi-même, ou alors à être trop attentif à soi, d'adopter l'attitude que l'on a souvent au moment de l'adolescence, c'est-à-dire de se laisser tellement absorber par ses difficultés personnelles qu'on est incapable d'en émerger et que l'on projette ses propres conflits dans les mots ou le dessin. Il y a donc là un équilibre à trouver, pour que puissent venir à la surface, que montent des profondeurs, les images, les fantasmagories, les formes suscitées par la musique.

Les enfants font donc une double découverte : celle d'un univers sonore et celle d'un « soi » qu'ils ignoraient, la musique ayant vivifié, éveillé en eux des images endormies, des pensées informulées, des souvenirs réels ou inventés.

Comment se déroule ensuite l'élaboration d'un poème ? Avant tout c'est un travail collectif, chacun apporte une fleur au bouquet, ceci le plus simplement du monde en notant en vrac les phrases qui surgissent dans son esprit, sans en examiner ni la logique, ni la valeur littéraire (on ne cherche pas à faire joli) ; puis on communique ses trouvailles au professeur qui les note ; chacun stimule l'autre : par le jeu des libres associations, une phrase en engendre une autre, non seulement chez un même enfant, mais de l'un par rapport à l'autre car ce que dit l'un déclenche une idée qui était restée confuse chez le voisin et qui prend forme tout d'un coup.

Et, lorsqu'on se penche sur cette moisson, on est stupéfait par la richesse des images, par la fraîcheur des idées surtout chez les plus jeunes (qui ont entre dix et onze ans). Si chaque enfant reçoit, ressent la musique à travers son originalité propre, dans chaque classe se crée un climat, chaque poème a une certaine tonalité qui est fonction et de la musique (bien entendu) et de l'émotion collective ressentie à l'audition et l'on est frappé par la parenté évidente existant entre les trouvailles des enfants d'une même classe, par l'unité des thèmes qui apparaissent. En tous cas des œuvres des styles, d'époques très éloignées donnent naissance à des poèmes d'un esprit absolument opposé.

Cependant, il est troublant de retrouver d'un texte à l'autre, des thèmes qui sont, semble-t-il, directement issus de l'inconscient collectif sous la forme d'archétypes, et il y aurait une étude passionnante à faire avec l'aide de psychologues pour décrypter tous ces symboles. Relevons les plus fréquents : l'eau qui ruisselle, la source, la grotte, les bulles, le volcan, l'explosion, ainsi que des constantes qui révèlent les préoccupations profondes et inavouées des enfants : la fin du monde, la mort et l'après-mort.

Si l'on interroge les élèves qui ont fait cette double expérience, la majorité d'entre eux déclare avoir gagné en possibilité de concentration d'esprit, être entré dans l'univers sonore plus profondément, donc avoir eu un contact plus intime avec la musique. Mais, ce qui est plus important, c'est qu'ils insistent tous sur leur changement d'optique (si l'on peut dire) au sujet de la musique : elle ne leur apparaît plus comme une acti-

vité à part, mais elle s'apparente aux autres manifestations de l'esprit humain qui leur sont plus familières, ils découvrent que tous les moyens d'expression se rejoignent :

— « **cela permet d'additionner deux arts qui s'entendent** » dit Jean-Pierre, élève de 6^e.

— « **Ces deux arts s'emboîtent parfaitement, de même l'Art musical ne forme avec le dessin qu'un engrenage artistique** » écrit Michel de 4^e B.

Des impressions données par les enfants sur cette forme de travail, se dégagent plusieurs thèmes, dont le besoin d'évasion :

— « **Ce chœur m'hypnotise, me met dans une sorte d'euphorie où je flotte doucement dans une atmosphère de rêves** », Jérôme.

— « **On oublie complètement le monde : on se plonge dans un autre monde plus mystique et rafraîchissant** », Rémi.

— « **Quand ces deux activités sont mêlées, mes pensées s'envolent vers un pays fantastique** », Patrice.

— « **Lorsque l'on fait un dessin en même temps que de la musique, cela nous emporte dans un rêve imaginaire** », Frédéric.

— « **Cette alliance de la musique et du dessin laisse notre pensée divaguer** », Jérôme.

Mais le véritable leit-motiv qui apparaît dans ces textes libres, c'est de toute évidence, la liberté :

— « **Je trouve que votre expérience est très intéressante, car on est libre d'exprimer ce que l'on veut sans contraintes** », Pierre.

— « **Je me suis exprimé avec beaucoup plus de souplesse que je ne le fais d'habitude dans la rédaction ou la peinture, car je n'étais pas dévoré par cette hantise de la note** », Yves.

— « **Cela me permet de dire ce que je pense et ce que je ressens, ce qui ne m'est pas permis de faire dans les autres matières, car, en général, on ne nous demande pas ce que l'on pense de quelque chose et l'on nous oblige à l'accepter** », Patrice.

Mais, là, il faudrait citer chaque enfant, car ils ont été vraiment unanimes sur ce point, qui est d'ailleurs chez un grand nombre d'entre eux lié de s'exprimer :

— « **Le fait de dessiner en écoutant de la musique répond à un besoin intérieur ; en écoutant de la musique on se sent transporté et on laisse errer son pinceau au fil de la feuille ;... en écoutant une belle musique, les rimes se forment toutes seules ; la pensée vole et les mots vont à pied** », Jean-Michel.

— « **Nous pouvons nous exprimer et, en aucune matière nous pouvons faire cela** », Jean-Bernard.

— « Je crois avoir besoin d'un certain complément à ce que j'apprend ou ce que je fais ailleurs », Philippe.

— « Le dessin permet d'exprimer les rêves et les figures (hallucinantes ou merveilleuses) que nous a inspirées la musique », Jérôme.

Par ailleurs, les enfants ont ressenti très vivement le rôle stimulant de la musique qui suractive en quelque sorte les contenus conscients et inconscients de chacun d'eux, à tel point qu'ils éprouvent le besoin de s'extérioriser et que leur réceptivité s'en trouve plus aiguisée :

— « Quand j'ai écouté le morceau de musique de la dernière fois, j'ai cru que mon cerveau se gonflait d'idées nouvelles », Philippe.

— « Ce n'est pas notre imagination qui nous mène à forcer ces forces, c'est la musique qui imprègne des idées dans notre tête », Benoît.

— « Ecouter une musique sans rien faire c'est bien, mais l'on ressent beaucoup mieux en faisant des dessins », Thierry.

— « Quand j'ai un pinceau entre les mains, en écoutant de la musique, mon imagination se débauche », Jérôme.

Ce qui est très significatif aussi, c'est cette peur d'être jugé, cette crainte du ridicule qui transparait dans les réflexions de ces enfants :

— « Cela m'a donné la possibilité de dire mes sentiments par rapport à la musique que j'écoutais, sans toutefois les dévoiler ouvertement », Gilles.

— « Sur un dessin, nous pouvons mettre des choses que l'on n'oserait pas dire », François.

— « Cela nous permet de dire ce que nous ne pouvons dire en parlant pour ne pas se ridiculiser », Lionel.

Certains ont même ressenti ce que cette activité pouvait leur apporter sur le plan de leurs relations avec les autres ; entre eux d'abord :

— « Les poèmes collectifs, ça nous apprend à vivre en communauté et faire quelque chose à plusieurs. On est content quand on fait un poème sorti de notre esprit », Jean-Louis.

Vis-à-vis du compositeur ensuite :

— « Le musicien veut s'exprimer en donnant un sentiment, moi je veux lui rendre la pareille. Je trouve qu'il se forme un dialogue », Philippe.

Mais, le plus important, me semble-t-il, réside dans la connaissance de soi que les enfants acquièrent par ces exercices de créativité. Je ne croyais d'ailleurs pas qu'ils puissent en être aussi conscients. Mais laissons leur la parole :

— « Cela me donne un moyen de regarder plus loin en moi », Jérôme.

— « C'est pour moi le moyen de m'écouter moi-même », Patrice.

— « Cela nous permet de voguer sur notre conscience », Lionel.

Et, pour en terminer avec les citations d'élèves, voici quelques définitions, qui à elles seules sont déjà de la poésie :

— « La musique est une chose douce qui fait comme si elle nous a parlé ».

— « La poésie, c'est tous ces songes et ces idées que l'on a dans le cœur ».

— « La peinture, c'est quelque chose qui exprime toutes les peines et les joies que l'on a dans sa vie ».

— « La poésie représente pour moi un langage où l'esprit remplace la parole ».

— « La musique est une sorte de charme envoûtant le corps, l'esprit et l'âme ».

— « La poésie, quand on la lit, on a la sensation de bonheur ».

— « La peinture, c'est l'expression incalculable ».

— « La poésie, c'est la douceur de la vie ».

— « La peinture, représente la fête des couleurs ».

— « Pour moi, la musique c'est un art délicat très beau et qui exprime les pensées de l'homme sans qu'on les explique ».

N'y a-t-il pas là de quoi rester rêveur ? Ces seuls petits textes sont déjà révélateurs ; mais, lorsqu'on examine les poèmes collectifs (qu'il faudrait pouvoir tous citer), on ne peut pas ne pas éprouver une certaine surprise, car enfin l'esprit des enfants recèle des trésors que l'on ne soupçonnait pas. Et, l'on peut se demander ce qu'il adviendrait si, au lieu de baser l'enseignement sur une acquisition de connaissances, on mettait l'accent sur ses activités créatrices. Ne découvrirait-on pas que tous les petits d'hommes sont capables d'inventer, les uns avec plus ou moins de bonheur dans tel ou tel langage, de donner des productions (je n'utilise pas le mot « œuvre » à dessein, car il est chargé d'un contenu trop précis) fort intéressantes, certes, mais dont le principal mérite serait de prouver qu'un individu arrive à un certain point d'épanouissement, qu'il a laissé parler tout ce qui était en lui ? En somme, à ces futurs hommes, ne leur ferait-on pas un cadeau royal en semant un peu de poésie (pris dans le sens le plus large du mot, car une peinture ou une musique, peut, au même titre qu'un texte, être imprégnée de poésie) dans leurs esprits, ou plus exactement en faisant germer et croître celle qui est en eux, car elle existe bel et bien, mais elle risque de périr étouffée, asphyxiée, faute de liberté.

On ne saurait mieux conclure qu'en citant deux poèmes collectifs qui ont été écrits, l'un sur le **Quatuor** (1) de Betsy Jolas, œuvre d'une grande fraîcheur d'inspiration empreinte d'un lyrisme discret où la voix d'une

(1) Disque La Voix de son Maître signalé dans la rubrique « écouter, lire, regarder » de ce numéro.

soprano coloratur tisse ses arabesques dans l'aigu, tantôt s'intégrant à la trame sonore des trois instruments à cordes, tantôt émergeant avec une légèreté, qu'ont très bien ressenti les enfants. Précisons que la chanteuse vocalise sur des voyelles qui ont un intérêt en tant que phonèmes, mais qui ne sont ni des syllabes isolées ni des mots d'une langue quelconque ; l'autre est issu du cinquième morceau de cette grande fresque sonore qu'est **Et expecto resurrectionem Mortuorum** (2) d'Olivier Messiaen, celui qui clôt l'ensemble et comporte en exergue un extrait de l'Apocalypse de Saint Jean : « Et j'entendis la voix d'une foule immense ».

On verra comment les enfants, qui ignoraient tout du sujet et du titre, je le rappelle, ont retrouvé, uniquement par intuition, la pensée qui habitait le compositeur. Voici ce texte :

Hallucinante nuit...
 Une marche interminable
 d'hommes en un long cortège
 (car ils sont des millions)
 qui avancent sans parler
 ils ont perdu la pensée.
 La dédale de couloirs,
 de couloirs qui reculent
 conduit au labyrinthe
 au palais merveilleux
 où tout le monde se presse
 pour admirer l'enfant divin.
 Dans l'espace infini
 c'est le gouffre sans fond
 où sonnent les trompettes
 les trompettes de l'enfer
 où la mort nous agrippe
 et où de noirs cercueils
 sont portés par des morts.
 L'immense solitude
 et l'angoisse de l'homme sûr

qui voit sans nul espoir
 arriver la vieillesse ;
 il ne peut revenir
 car son destin hélas
 est tout droit devant lui.
 Dans l'univers mouvant
 et dans l'immensité
 des profondeurs marines
 vivent des algues géantes.
 Paysage sinistre
 où une coulée de lave
 que rien ne peut arrêter
 roule en ce coin du globe
 où tout est désolé.
 Le soleil se dilate
 c'est l'éclatement des astres
 et l'univers s'enflamme.

Alors que le poème précédent émanait d'enfants d'une classe de quatrième (de douze à treize ans), en voici un, pour terminer, inventé par des élèves de sixième, aussi lumineux et aérien que la musique dont il est issu :

QUATUOR BETSY JOLAS, 6^e V - groupe II

(2) Disque Erato STU 70302, 30 (33), G.U.

Une biche effrayée
 voudrait se cacher
 Au fond de la forêt
 Où coule une fontaine.
 Une étoile paisible
 Est partie en voyage
 Pour un pays miraculeux.
 Porté sur les nuages,
 Il me semble voler.
 Sur la mer une sirène
 chante, joyeuse.
 La liberté
 s'échappe dans l'univers.
 Un serpent sournoisement
 va se glissant
 vers sa proie endormie.
 Quelque mauvais génie

Prépare dans la montagne
 Un élixir magique.
 Un oiseau nous raconte
 La souffrance d'une femme :
 Elle demande pardon
 Qui lui est refusé.
 Mais le matin est proche
 C'est la fin des souffrances.
 Les nuages nous dévoilent
 de fabuleux secrets :
 La lune a rencontré
 Une nouvelle étoile.
 Et dans le paradis
 Eve toute contente chante
 La vie, la mort combattent
 « C'est le ressaisissement
 de la vie », dit l'oiseau.

Madeleine GAGNARD, mai 69.

UN ENSEIGNEMENT MUSICAL VIVANT

Réalisés par des membres de l'enseignement, ces disques d'initiation à la musique...

Grand Prix International de l'Académie Charles Cros (Section Pédagogue)

L'orch. symphonique : *Casse-Noisette* (Tchaïkovsky)

L'orch. de chambre : *Divertissement n° 11* (Mozart)

L'orchestration : *Jeux d'enfants* (Bizet)
avec Geneviève JOY et J. ROBIN-BONNEAU

Un conte musical : *La Chèvre de M. Seguin*
(J-P Baumgartner)

Le Concerto : *Concerto flûte* (Mozart)
avec F. DUFRENE, soliste de l'Orch. National.

Le Concerto grosso : *Conc. gr. n° 12* (Haendel)

La Symphonie : *La Chasse* (Haydn)

La Sonate : *Le Printemps* (Beeth.)
avec Geneviève JOY et Michèle AUCLAIR.

Le Poème Symph. : *Mazeppa* (Liszt)

- Histoire de l'Ouverture : 3 disques "de Monteverdi à Bizet"

- Nombreux exemples sonores — Plaquette analytique et pédagogique
- Orchestre de chambre et Orchestre Radio-Symphonique de Strasbourg

... sont édités par **MUSIQUE et CULTURE** - 24, avenue des Vosges - 67 - STRASBOURG

qui vous adressera sur simple demande tous renseignements concernant cette collection, ainsi que ses émissions sur FRANCE-CULTURE, et les deux séries de Fiches pédagogiques destinées aux membres de l'enseignement et aux élèves.

obligatoire ? oui !
gratuite ? non !

Chaque nouvelle rentrée grève un peu plus lourdement le budget que les familles aux revenus modestes doivent réserver à l'enseignement. L'école élémentaire est en passe d'égaliser le secondaire dans le domaine des exigences de fournitures... non fournies : protège-cahiers exclusivement en gisol et coupés dans 7 ou 8 couleurs différentes, palette de feutres, compas, rapporteur, équerre, règle graduée, papier à couvrir les livres, survêtement et maillot d'une couleur exclusive, « baskets », cahier d'essai, taille-crayon, ardoise, crayon d'ardoise, peintures, carton à dessin... On n'en est pas encore rendu à exiger, comme dans plusieurs C.E.S. que je connais, le paiement de la cantine au trimestre. Soit plus de 300 F qui ne seront pas remboursés en cas de maladie et qui obligeront l'adolescent à déjeuner les six jours de la semaine. Mesure dont une des conséquences sera de faire que, certains jours, le lycéen devra faire le long trajet maison - C.E.S. - motif de son inscription à la cantine — uniquement pour déjeuner. Vive le père Ubu ! Pour protester contre cette tendance et en guise de témoignage (1), nous publions aujourd'hui la liste des fournitures qu'une fillette entrant en 6^e-II a dû obligatoirement acheter en septembre 1968. Vous ferez vous-même l'addition. (m.f.)

2	Grands classeurs	17
4	Petits classeurs	10,25
2	Gros cahiers	3
7	Petits cahiers	3,50
1	Cahier de travaux pratiques de mathématiques ..	2
2	Cahiers de travaux pratiques	3,60

(1) cf aussi : « L'Ecole de Mai » n° 2 (Emmanuel VIGNON, 45, rue d'Ulm, Paris-5^e).

10	Petits intercalaires	3,60
5	Grands intercalaires	2
1	Pochette de papier gommé	1,75
	Feuilles de papier millimétré	2,50
3	Chemises	0,90
1	Cahier de dessin (Clairefontaine, Michel-Ange) ..	3,60
1	Boîte de peinture	45
1	Porte-plume	0,75
1	Pochette de feuilles blanches	10
1	Pochette de feuilles doubles (petites et grandes) ..	7
1	Pochette de feuilles simples (petites et grandes) ..	7
	Papier calque	2,50
1	Stylo-plume	17,50
	Stylos à billes (plusieurs-couleurs)	2,50
1	Pochette avec équerre, rapporteur, double-dm	2
	Protège-cahiers	2
	Papier pour couvrir les livres (rouge et bleu)	2,50
	Papier à musique	2,75
1	Pochette de 100 petits cartons	2
1	Cahier de textes	2,60
2	Gommes (une dure, une molle)	1,20
2	Crayons à papier gras	1,60
1	Croquis travaux pratiques d'histoire	2
2	Livres « Odysée », tome I et tome II	7
2	Blouses blanches	64
1	Jupe de rythmique bleu-marine	30
1	Short bleu-marine	15
2	Chaussons de danse blancs	10
1	Pull'over blanc	30
1	Chaussettes blanches (paire de)	7,50

Liliane M., oct. 69.

CONTREPETERIE

Nous aurons les guêtres du tricheur sans arrhes (m.f.)

une expérience pour favoriser le développement de la lecture

Il y a quelques années, nous avons essayé, dès la rentrée, en Dixième, de faire prendre aux enfants pour les leçons de lecture, des histoires suivies, dans des collections de bibliothèques. Nous avons choisi des textes simples, vivants et capables d'éveiller l'intérêt des lecteurs par des situations assez proches de leur vie. Nous avons cherché une impression assez aérée et des collections d'un prix abordable.

Cette expérience a été très bénéfique, et dès la fin du premier trimestre nous avons vu l'ensemble de la classe arriver à une lecture assez aisée, avec une bonne compréhension du texte (naturellement, les enfants qui ont des difficultés profondes ne les dépassent pas facilement, et le plus souvent ces difficultés doivent être reprises en rééducation).

Nous avons vu surtout s'éveiller un goût réel de la lecture, et, comme habituellement, les titres que nous choisissons font partie de séries où se retrouvent les mêmes héros, l'effort commencé en classe est prolongé à la maison sur d'autres titres de la même veine. Assez vite ensuite, les enfants désirent fréquenter la bibliothèque de l'établissement où elles peuvent emprunter un livre par semaine.

Pour certains titres, l'école achète un nombre d'exemplaires correspondant à une division. Ces livres sont prêtés aux élèves au moment de la lecture et peuvent servir parallèlement à plusieurs divisions et plusieurs années de suite. Naturellement, un tel achat suppose que le livre choisi a été soigneusement examiné tant au point de vue de sa difficulté qu'au point de vue de l'intérêt que les lecteurs y trouveront.

Nous continuons cette expérience en neuvième. Dans les classes suivantes, nous la reprenons dans la mesure où nous pouvons trouver des titres correspondant aux thèmes d'observation et aux disciplines d'éveil. A côté de ces livres, types « livres de bibliothèque », nous prenons chaque fois que cela existe des romans scolaires, et cela dès la onzième, réservant le type

« morceaux choisis », à d'autres séances de lecture, avec un accent plus spécialement mis sur le vocabulaire ou la structure du texte.

Pour ces lectures suivies, quels livres avons-nous choisis ? Au début de l'année en Dixième, nous éveillons un très vif intérêt avec « L'histoire d'une toute petite fille » de Brisley (Nouvelle bibliothèque Rose, relié ou broché). Ce choix est contestable car il s'agit d'une traduction. Mais la traduction proposée est correcte et l'ensemble des histoires de cette petite Mili-Mali-Malou a l'avantage de présenter des séries de mots qui reviennent indéfiniment, ce qui encourage les lecteurs les plus craintifs à réussir une lecture assurée ; de ces groupes, l'élan se poursuit souvent sur le reste du passage lu. Ces répétitions aident aussi à fixer l'orthographe de mots très usuels. Une autre série bien adaptée aussi est l'histoire de ce « cochon d'Inde nommé Jean-Jacques » (Bibliothèque rose), qui comporte également plusieurs titres. Nous avons essayé les histoires de Lili, de Thiebold (Bibliothèque rose), mais ces textes contiennent un vocabulaire difficile et il est désirable, pour un entraînement à une lecture courante, de n'avoir pas trop à interrompre le mouvement pour donner des précisions sur le sens des mots. C'est donc plutôt à la neuvième qu'il faudrait réserver « Lili et son âne » (la plus facile des histoires de Lili).

Enfin une série qui convient bien à la fin de l'année, est dans la bibliothèque Rouge et Or Dauphine, celle des « Line et Lou » : deux charmants enfants qui nous font partager leurs aventures joyeuses et simples à la mer, au fil des jours.

Nous utilisons aussi les romans scolaires, mais ces éditions, bien présentées, très agréablement illustrées, sont souvent assez coûteuses et il est alors souhaitable de les avoir pour les prêter d'une année sur l'autre : « T'it pomme » (Hachette) convient bien en hiver et ce texte est très enrichissant, il se prête à beaucoup d'exploitations. Au printemps nous avons « Tipiti le rouge-gorge » ; et, nous finissons l'année avec ce livre plein d'humour, de Vildrac : « Les lunettes du Lion » (Colin-Bourrelfier). Il est bon de pouvoir former les enfants à ce sens fin de l'humour, mais il faut attendre pour cela que l'ensemble de la classe ait pris une certaine sécurité.

Notre choix pour la Neuvième est encore hésitant : autour de Noël « Isabelle et Piou-Piou » (Dauphine) correspond bien à l'environnement des enfants « Isabelle » est aussi une série riche en titres. Chaque livre présente une aventure un peu dramatique, qui finit bien, naturellement, et qui soutient l'intérêt. Avec une classe bien ouverte, on peut prendre « Naniouk » (Dauphine) qui fait connaître la vie des enfants dans le lointain grand Nord. « Etienne en classe de neige » (Bibliothèque rose, Hachette) ou « Le Chalet des joues roses » (Dauphine) dont la langue est parfois un peu familière ce qui peut sembler moins convenir pour des exercices scolaires, sont bien venus au moment des classes de neige. Au fond, à partir de la Neuvième, le choix des titres est déjà orienté par la physionomie de la

classe, les intérêts éveillés par l'ensemble du travail et, les premières difficultés étant dépassées, les bons titres ne manquent pas. Il faut veiller à ce que la présentation soit assez aérée, les phrases courtes et la langue simple. Nous avons établi, à la bibliothèque de l'école, un fichier des titres des livres d'enfants par matières, ce qui permet aux professeurs de choisir ce qui leur semble adapté à leur classe. Il serait du reste intéressant que plusieurs écoles fassent des expériences en ce sens et que nous puissions dans le cadre de AFL, profiter de leurs conclusions.

Enfin dès la classe de Huitième et surtout en Septième, on peut commencer à donner à la lecture à haute voix sa vraie dimension : lecture faite pour être entendue et non suivie sur le livre par toute la classe. Ainsi le lecteur est obligé, pour être écouté, d'améliorer sa diction, de faire porter sa voix tandis que l'auditeur apprend à fixer son attention sur ce qu'il entend (alors que dans ses débuts sa façon de suivre était surtout visuelle). On peut bien sûr former un peu cette forme d'attention dans les classes précédentes où ne peuvent lire ainsi que quelques lecteurs choisis, car un grand nombre d'enfants sont encore incapables de maîtriser leur voix (ou leur déchiffrage) pour être écoutés. Pendant la lecture les auditeurs peuvent avoir une petite occupation manuelle (côture, tricot) et on peut faire suivre l'audition d'un jeu sur questionnaire (vrai ou faux par exemple) ou faire composer un dessin sur le texte, afin de soutenir les distraits, les indifférents qui autrement risquent de s'évader ou de rester passifs.

Il reste que la lecture à haute voix est une activité difficile que l'entraînement améliore beaucoup, mais elle se dégrade très vite. Combien de fois, après les grandes vacances, doit-on déplorer que la qualité de lecture acquise ait été très largement perdue ! Un entraînement intensif est alors nécessaire pour récupérer, car même des enfants qui ont beaucoup lu silencieusement au cours des vacances, s'ils comprennent bien leur texte, lisent souvent fort mal ; l'intérêt d'un roman soutient alors l'effort austère demandé. Il reste aussi que la lecture à haute voix, dans la vie moderne, est une activité qui a moins qu'autrefois l'occasion de servir dans la vie des adultes. Mais de toute façon elle reste moyen de communication et le lecteur qui sait se faire entendre et écouter saura mieux que le lecteur timide, à la voix confuse, se servir du micro par exemple et s'imposer à l'attention de ses auditeurs.

Enfin comme nous le disions en commençant, les enfants qui ont aimé les romans proposés pour la lecture à haute voix s'affectionnent à la lecture silencieuse et deviennent rapidement des habitués de la bibliothèque, ce qui fait espérer qu'ils resteront plus tard amis des livres et qu'ils seront capables de partager les trésors que les hommes continuent à se transmettre par cette voie.

E. VALLET.

à propos des rapports hiérarchiques

« La recherche pédagogique par les instituteurs est un non-sens » déclarait-il y a quelques années l'une des sommités qui, à l'inspection générale, gouverne aux destinées pédagogiques de l'Education nationale.

Mais tout est affaire de nuances !

— Une de nos camarades publie un article dans « Interéducation » — Non-sens, sans aucun doute !

Une sommité pédagogique, pair de la précédente, reprend cet article pour le publier dans une autre revue, mais sous sa signature. Et le non-sens est devenu pensée !

Sans doute aussi qu'« Interéducation » qui ne paie pas les auteurs de ses articles, du fait qu'elle ne réalise aucun profit, ne présente aucun « intérêt » pour la recherche pédagogique ainsi conçue par certains.

Simple exercice d'un type de rapports hiérarchiques qui demanderaient révision. Un code de déontologie de la recherche par exemple !

CORRESPONDANCE SCOLAIRE

L'Institut Parisien de l'École Moderne (ipém) et le Groupe Français d'Éducation Nouvelle (gfén) mettent à la disposition des collègues désireux de pratiquer la correspondance scolaire un moyen de trouver un ou des équipiers.

Ils souhaitent que chaque équipe de deux classes (enfants + éducateur) crée ses propres règles de fonctionnement des échanges. Toutefois, pour prétendre amener un minimum de réussites, chaque demande doit comporter :

NOM DU DEMANDEUR — ADRESSE DE L'ÉCOLE — EFFECTIF ET NIVEAU DE LA CLASSE — SOUHAITS MINIMAUX — ENVELOPPE TIMBRÉE A L'ADRESSE DU DEMANDEUR.

S'adresser à : M. Jacques GILBERT, École Maternelle Romain-Rolland, 93 - LA COURNEUVE, Tél. FLA. 47-41 (après 19 heures).

une «débile» de quatorze ans, djamila, d'aubervilliers, raconte son enfance

Ce texte a été recopié intégralement. Seules ont été corrigées les fautes d'orthographe, la ponctuation et quelques répétitions afin que ces fautes mineures ne voilent pas l'essentiel.

Je vous raconte mon enfance : elle n'a pas été très heureuse. Tout ceci commence ainsi : je vivais en Algérie car c'est là mon pays natal. Je m'y trouvais très bien, sous mon beau soleil si joyeux.

Nous y vivions ma mère, ma sœur et moi. Mon père était en France, il nous envoyait de l'argent et en plus la caisse familiale pour que nous puissions vivre. Je me sentais si heureuse que je regrette à présent d'avoir quitté mon pays.

Enfin, il arrive un jour que l'on m'apprend que je devais avec ma sœur et ma mère partir en France. J'étais très contente car Paris je ne savais pas ce que cela voulait dire. Mais au fond j'étais très triste de quitter, ou même d'abandonner mon beau village et mon soleil si joyeux qui ne me sourira donc plus jamais. Oh ! combien j'étais triste de laisser derrière moi toutes les choses en qui je tenais tant : la récolte de l'olive, mes camarades aussi et toutes les personnes que j'aimais tant. Oh ! comme je regrette tout ceci aujourd'hui, comme je suis triste lorsque je songe à mon pays car Paris n'a rien que d'ordinaire : j'aime bien plus ma montagne que son Sacré-Cœur !

Comme on dit bien souvent, j'ai quitté mon pays pour en découvrir un autre mais il n'y a pas mieux que de rire et d'être heureuse dans son pays que l'on aime tant. Oh ! mon Dieu, pourquoi tant de misère dans un monde insensé, dans un monde où la vie nous coûte dur pour gagner un tout petit bout de pain, une simple petite miette, et qu'il faut se crever dur, homme ainsi que femme, pour nourrir ses enfants et soi-même. Mon Dieu, que c'est triste de vivre dans la misère.

Enfin, je l'ai quitté mon pays et l'on est parti dans un autre monde. Arrivé au domicile de mon père qui était le nôtre aussi à présent, ça m'a paru bien étrange toutes ces fenêtres l'une au dessus de l'autre. C'était très drôle à voir, car moi je n'étais pas habituée à tout cela. Enfin, nous nous sommes bien vite endormies car nous étions bien fatiguées par le voyage. Le matin, ça m'a paru encore plus étrange, car il y avait des gens bien plus différents de nous : ils n'étaient pas habillés jusqu'aux pieds comme nous l'étions, ils ne marchaient pas comme nous nous marchons, ils avaient des chaussures et nous nous n'en avons pas en Algérie. Mais pour venir à Paris, nous en avions porté. Tout ceci me semblait bien étrange, et même leur langage, car je ne comprenais rien : eux ils parlaient français. Plus tard, j'ai aussi appris à parler le français.

Le premier jour où je suis allée à l'école, je ne voulais pas et je pleurais car le mot « école » pour moi, je le détestais et il me semblait, aussi, amer lorsque je le prononçais

car il y avait autour de moi plein de petits enfants, l'un qui riait, les autres qui jouaient, mais moi je ne bougeais pas, j'étais toujours dans mon petit coin, les mains dans les poches, blottie contre un arbre. Les maîtresses qu'il y avait, ne me plaisaient pas du tout et je me demandais si j'allais vivre tous les jours dans cette prison, au milieu des arbres très, très grands, nus et sans feuilles pour se protéger de la pluie, car ils devaient avoir froid en hiver.

Dans l'après-midi, ma mère est venue me chercher : j'étais très contente de quitter ces personnes en qui je n'étais pas habituée mais qui étaient toutes gentilles avec moi.

Plus tard, j'ai quitté la maternelle où j'avais appris beaucoup de choses. Je suis passée à la grande école, c'est-à-dire l'école primaire. J'avais la tête très dure, pour me faire tenir quelque chose dans la tête. Et peu à peu, j'ai grandi et je savais que si j'allais à l'école, c'était pour mon bien car mon père ne cessait pas de me répéter : « Il faut écouter ta maîtresse, si tu veux savoir quelque chose ! »

Je m'appliquais tant que je pouvais, mais la discipline ! J'étais très agitée et la maîtresse me mettait dans une corbeille à papiers et tous les autres petits enfants me montraient les cornes en faisant : « Ouh ! Ouh ! ». Et moi, je pleurais. Et quand ma mère ou ma sœur venait me chercher, elle me disait encore : « Ça ne m'étonne pas de toi ! ». Alors, j'ai commencé à être moins agitée et j'allais de moins en moins dans la corbeille. J'étais très contente et ma mère aussi car elle aimait mieux me trouver assise sur un banc que dans une corbeille à papiers !

Peu à peu les jours ont passé. Je devenais de plus en plus grande et je comprenais bien plus de choses bien qu'il fallait faire et les choses qui n'étaient pas bien à faire.

Un jour, en revenant de l'école, je ne trouvais pas ma mère à la maison. Je demande à ma sœur. Elle me dit qu'elle est à l'hôpital et que j'ai un petit frère. Je demandais pourquoi l'hôpital pour chercher un petit frère ? Elle me dit : « Tu sais en France, les mamans accouchent soit dans une clinique soit dans un hôpital, et non pas comme en Algérie sur de la paille fraîche ». C'était une chose très importante que je venais d'apprendre. Et j'étais aussi très contente d'avoir un petit frère car je n'en avais pas. Papa et maman aussi car ils me disaient toujours qu'ils voulaient un petit garçon. Ils se disaient aussi : « L'élever, on aura du mal mais lorsqu'il sera grand, il nous donnera moins de mal et nous aidera, car une fille c'est moins fort qu'un garçon ».

Le soir, quand mon père est revenu du travail, je lui demandais s'il était content du nouveau-né ? Papa me répondit « Bien sûr, je l'ai toujours souhaité ». Alors, je lui demandais si je pouvais aller avec lui et ma sœur voir le petit frère. Papa me dit : « Tu n'as pas le droit d'entrer. C'est pas comme en Algérie. Tu sais qu'en France tout est bien mieux tenu ! ». Alors, on me confia à la voisine qui était très gentille et qui était seule. Elle se fit un grand et énorme plaisir de me garder car elle aimait bien que je lui chante des chansons de mon pays ou bien que je lui raconte un peu mes histoires d'enfance. Tout ceci l'amusait et elle me donna des gâteaux. J'étais tellement occupée que je ne voyais même pas l'heure passer.

Le jour de la sortie de ma mère de l'hôpital, j'étais si contente que le matin je ne voulais pas aller à l'école tellement j'étais impatiente de voir le bébé. Et ma sœur me dit : « Il faut que tu ailles à l'école car si papa apprend que tu n'y es pas allée, toutes les deux, on va se faire disputer, et puis tu trouveras maman à la maison avec le bébé ». « J'espère » lui dis-je. « Mais bien sûr, avec le bébé ».

A ces mots, je partis donc à l'école joyeusement. Mais la pendule allait si lentement ce jour-là, que je n'étais pas du tout patiente. Et quand l'heure est venue, j'étais si contente que je n'ai pas mis longtemps pour arriver chez moi. Ma sœur était très étonnée en me disant : « On dirait que tu as mis des ailes ! » — « Mais non je n'ai pas mis des ailes ; mais j'ai couru, car je voulais voir le bébé ».

— Maman et papa ne vont pas tarder à arriver me dit ma sœur.

Tu est une menteuse car tu m'aurais dit que je les trouverais à la maison.

— Mais ce n'est pas de ma faute à moi, s'ils ne sont pas encore rentrés !

Et je lui répondis : « Je ne mangerai que quand maman sera rentrée » et je sortis.

Je vis un taxi arriver. C'était ma mère. Je lui sautai au cou. Maman me dit : « Tiens, voilà ton petit frère; tu es contente ? ». Je lui répondis : « Je suis très contente ».

— Embrasse-le ! Mais je n'osais pas car il avait les yeux fermés et il était si petit que je n'osais pas le toucher. On monta donc à la maison. Et ma sœur me dit : « Tu es contente, à présent ? » — « Oui, très contente » lui répondis-je.

Quand maman posa le petit frère, je demandais : « Il ne mange pas lui ? » — « Si, me dit ma mère, mais seulement du lait car il n'a pas un grand estomac comme le tien et du lait lui suffit. Mais quand il sera grand, on lui donnera de la bouillie, et petit à petit, il mangera normalement. »

Ça m'a paru bien étrange quand maman l'a démaillotté : tout était si petit ! Et je lui dis : « Dire qu'après, nous voilà bien grand ! » Et maman me dit : « Vous nous faites tant de travail quand vous êtes petits qu'il faut nous écouter quand vous grandissez et être très justes avec les parents ! Mais quand vous serez majeures, nous aurons moins de responsabilités sur vous. »

Elle ajouta : « Il faut écouter les plus grandes personnes que toi et les respecter aussi. » Ma sœur me dit : « Tu as entendu ? » — « Oui, lui répondis-je méchamment. » Mais tout l'après-midi, à l'école, je rêvais et je me disais : « Est-ce bien vrai que nous étions tous aussi petits que ça ? »

Et bien après, le petit frère avait grandi. Maman l'aimait bien car c'était le seul garçon. Ma sœur lui achetait des joujoux. Et je dis : « Et dire qu'avant c'était moi qu'on aimait le plus ! ». Ma sœur me répondit : « Tu exagères. Il est le plus petit mais avant c'était toi la plus petite ! ». Et je lui répondis : « On doit être pareils ! ». Et ma sœur me dit : « Et moi, je me plains de ne pas avoir de joujoux ! »

— Mais toi, tu es presque pareille que maman et maman ne s'amuse pas avec des joujoux !

— Eh bien, le bébé, c'est un tout petit bébé et toi, tu es bien plus grande que lui !

Et je lui répondis : « Tu es bête, voilà tout ! »

— Mais non ! J'essaie de te faire comprendre qu'il ne faut pas être jalouse de ton petit frère.

— Je ne suis pas jalouse !

— Mais si, et si tu continues comme ça tu vas le redevenir !

Et ma mère me dit : « Pourquoi te plains-tu ? »

— Je ne me plains de rien, mais elle me dit que je suis jalouse voilà tout !

Mais mon petit frère avait grandi et il devenait de plus en plus méchant. Il me tirait les cheveux. Et bien des fois par colère, je lui dis : « Je préfère que tu retournes d'où tu viens ! ». Et lui, il pleurait. Mais ma mère m'avait déjà tant reprise sur cela, qu'elle me flanquait une paire de gifles, et mon petit frère était très content. Et ma sœur me dit : « Vous n'avez qu'à ne pas jouer ensemble et vous ne vous disputerez pas ! ». Mais rester sans jouer à deux, c'était très difficile.

Ensuite des années... et je grandissais de plus en plus et maman avait encore eu un garçon et une fille. Mais j'avais grandi et ma sœur était mariée. C'était donc à moi d'aider ma mère à faire le ménage : il fallait pendant l'hiver que je descende à la cave chercher du charbon, ce que je n'aimais pas du tout car il faisait si noir, et des fois j'entendais quelqu'un qui marchait, et j'avais si peur que je remontais à la quatrième vitesse. Mais pour laver la vaisselle, laver le linge, repasser, j'aimais ça. Et maman trouvait que je travaillais si bien qu'elle me dit : « Tu n'iras pas à la cave ! » J'étais très contente. Et je voyais que ma sœur avait eu beaucoup de travail avant moi.

Mais elle rêvait tous les jours nous voir car c'était tout près de chez moi. Et elle me racontait les bons souvenirs quand elle n'était pas encore mariée. Et je lui

dis : « Tu avais beaucoup de travail avant moi. » Et elle me répond : « J'en ai encore bien plus maintenant ». Et ma mère me dit : « Il y a toujours du travail au monde ! »

Puis les enfants avalent grand et la maison devenait de plus en plus petite pour nous. Et maman avait perdu l'habitude de s'habiller longue. Et moi, je savais parler le français. Et ma sœur avait eu un petit garçon, mais hélas elle n'avait pas de chance, il était infirme, et ma sœur était très inquiète. Mais ils vont le soigner dit papa ; ils lui feront une chaussure plus haute que l'autre et il marchera comme nous. Ce qui arriva, en effet, mais il se fatigue facilement.

Moi, je lui dis : « Jamais de ma vie je ne me marierai car on a bien du travail avec les enfants ! ». Et ma sœur me dit : « Tu dis ça. Moi aussi, j'ai dit que jamais je ne me marierai et pourtant j'ai changé d'avis. » Et je lui répondis : « Toi et moi, ce n'est pas pareil car toi quand tu t'es mariée, tu t'occupais de deux enfants et je sais que tu avais du travail. Mais moi, je m'occupe de trois ! Et qui sait s'il n'y en aura pas encore plus car papa veut acheter une maison, il trouve que la nôtre est petite ! ». Et ma sœur me dit : « C'est très bien de déménager. Et il n'y aura pas de cave, j'espère ! » — « Ça ne fait rien s'il y a une cave, lui dis-je, mais de quitter cette maison ça me fera de la peine. »

En effet, nous avons déménagé, et on habite à Aubervilliers. Il y a trois grandes pièces, une cuisine, et dans un jardin qui nous appartenait, papa a construit un débarras. Mais, les voisins n'étaient pas contents, et ils ont porté plainte. Un monsieur est venu, et il nous a dit que nous voyions si nous pouvions faire quelque chose pour qu'elle ne tombe pas. Puis, comme personne n'est venu, papa et mon oncle ont continué à bâtir la cabane. Et moi, je leur ai dit : « On ne la débâtera pas, car si ma cabane tombe, elles tomberont toutes, il n'y a pas de raison. »

Puis, une dame bretonne est venue. Elle habitait au-dessus de nous et faisait du bruit avec ses chaussures, ses chaises. Elle faisait tout tomber. Mais nous ne disions rien. Elle, par contre, trouvait que mes frères faisaient trop de bruit. Alors, elle a averti les voisins, et elle a porté plainte. Et les voisins étaient très contents car ils pouvaient lui parler de notre cabane. Et quatre mois après, c'est-à-dire au mois de juin, un monsieur est venu, et il a dit à mon oncle qui était là car mon père travaillait : « J'ai l'ordre de vous dire qu'il faut que vous démolissiez votre cabane. » Et moi, je lui ai dit : « De quel droit, monsieur ? ». Et, il me répond : « Savez-vous lire, Mademoiselle ? » et il me tendit un papier. Et là, tous les voisins avaient signé sur ce que Madame... avait écrit...

Juste le lendemain, la voisine au-dessus de nous est revenue de la Bretagne. Et elle commença à faire du bruit. Moi qui était déjà en colère après elle, je lui dis : « Vous devriez faire un peu moins de bruit car je n'ai pas envie que le plafond tombe sur ma tête ! » Et elle me répond : « Je suis chez moi, je fais ce qui me plaît » Et moi, je lui dis : « Vous connaissez la mairie maintenant : allez porter plainte ! Car moi aussi, je suis chez moi » Et, elle me dit : « Je n'ai pas de temps à perdre avec une gamine ! ». Et, je lui ai dit : « Vous voyez bien que vous avez tort ! », et je suis rentrée chez moi.

...« Bref, l'efficacité des facteurs d'inégalité est telle que l'égalisation des moyens économiques pourrait être réalisée sans que le système universitaire cesse pour autant de consacrer les inégalités par la transformation du **privilege social en don ou en mérite individuel** ».

(Les héritiers - Bourdieu et Passeron, p. 44).

les cabinets, existence d'une classe active dans une école traditionnelle

En décembre 1968, mes élèves visitent l'Ecole Maternelle voisine. Bien que très envious des locaux neufs et du matériel dont dispose cette école, ils ne sont véritablement impressionnés que par la propreté de ses sanitaires. Immédiatement, ils les comparent aux leurs ; comparaison à juste titre désastreuse pour les W.C. des garçons (où aucun adulte n'oserait mettre les pieds).

Au second trimestre, pour rendre la politesse à nos petits amis, nous les invitons dans notre école.

La préparation de cette visite soulève le problème des sanitaires. Mes élèves sont prêts à recevoir en grande pompe leurs petits correspondants pendant un après-midi : monter un spectacle de marionnettes, visiter les locaux scolaires, mais ils s'opposent énergiquement à montrer leurs cabinets parce qu'ils sont trop sales et qu'ils en ont honte.

Michel (9,6 ans) : « Oui, eux y sont petits et c'est si propre qu'on pourrait y manger ; et nous on est des grands et c'est dégueulasse ! » Pourtant il est impossible à des enfants de 5 ans de passer un après-midi entier sans aller aux toilettes.

Cette évidence pose un gros cas de conscience à la classe. Les sanitaires de l'école des filles, un instant envisagés, sont inutilisables (bien qu'ils soient impeccables) car il n'y a aucune coopération possible au sein du groupe scolaire.

Il leur faut donc trouver une solution dans leur bâtiment.

Commence alors le procès accusateur du comportement des élèves de l'école : jets de papiers, de reliefs de repas de cantine dans les cuvettes ; chasses d'eau non tirées ; jeux par-dessus les murettes ; arrosage des murs et du sol au tuyau de jardinage (entreposé d'une manière provocatrice près des robinets), etc... A noter que dans ces jeux les miens ont une part active. Ils l'admettent, sont prêts à s'arrêter, mais le problème ne leur semble pas pour autant résolu puisque les autres élèves vont continuer.

Brigitte (12 ans) : « On n'a qu'à les en empêcher ».

Michel (9,6 ans) : « Oui, chaque fois qu'un élève rentre aux cabinets, on lui casse la figure ».

Jean-Marc (12,6 ans) : « Tu sais bien que la maîtresse n'aime pas qu'on se batte ».

A cette remarque, j'interviens pour préciser que ce moyen ne me semble pas approprié à l'apprentissage de la propreté (même si les résultats sont visibles).

Après longue délibération, la classe décide d'envoyer une lettre à tous les élèves de l'école, par l'intermédiaire du cahier de service. Puis, lorsque tout le monde en aura pris connaissance, ils s'engagent à « garder les cabinets », c'est-à-dire : à veiller à la propreté des lieux, à réparer les loquets, les fuites d'eau, voire déboucher les cuvettes (je m'oppose à ce dernier projet, ne voulant pas qu'ils remplacent une administration défaillante).

Le 1^{er} mars, j'informe le Directeur de nos résolutions. Il est très heureux de cette initiative, mais ne croit pas à son efficacité. Comment réussirions-nous, alors que toutes les interdictions et punitions ont échoué ?

Il accepte cependant, de transmettre notre lettre, joint une note de service à l'usage des instituteurs, leur demandant d'aider nos efforts en faisant une leçon de morale sur la propreté et le respect des locaux. — « Il était inadmissible que de tels actes de vandalisme aient lieu »..

Le lendemain, l'école prend connaissance du texte suivant :

Chers camarades,

Nous avons été invités par les petits de l'Ecole Maternelle La Fontaine.

Ils nous ont fait visiter leur école et nous avons été frappés par la propreté de leurs cabinets. Alors, comme pour les remercier nous les invitons à leur tour, à visiter notre école, nous voudrions que nos cabinets soient propres.

S'il vous plaît, aidez-nous !

Nous vous remercions à l'avance.

Signé : **La classe d'adaptation.**

Pour lancer notre campagne de propreté, nous placardons, sous le préau, une affiche enluminée de seaux et de balais :

PAR MESURE D'HYGIENE NE SALISSEZ PAS LES CABINETS.

Des affichettes sont collées aux murs des locaux en question :

S.V.P.

Tirez les chasses d'eau

— Sur la porte d'entrée :

Pas de papiers
Pas de pelures d'orange
dans les cuvettes. Merci
S.V.P.
Aidez-nous à garder
les cabinets propres

A la récréation de 10 h., tous les garçons de la classe prennent possession des lieux, filtrent les entrées, les interdisent parfois.

Mes collègues regardent de loin l'expérience ; certains affirment que cette tentative est vouée à l'échec. Personne ne songe à alléger la tâche des enfants. Ils restent donc seuls face à l'affluence des arrivées des petites classes ou à l'agressivité des plus grands élèves.

Pourtant, pendant une semaine ils resteront tous fidèles au poste. Ils passent la serpillère, ouvrent et ferment régulièrement le robinet des urinoirs (qui fuit), condamnent les cabinets bouchés utilisés en passant par-dessus les murettes (le directeur auquel le fait a été signalé depuis longtemps, s'avoue impuissant à faire venir l'homme de peine de la mairie, prétexte qu'il n'a pas de clé pour les fermer). Pendant une semaine, les cabinets furent impeccables mais la tension monte : d'une part dans la classe (absence de récréation) ; d'autre part dans l'école, certains de mes élèves emploient des arguments frappants.

Les maîtresses des petites classes se plaignent, mais continuent à « lâcher » leurs élèves à la porte des W.C. Je dois intervenir auprès des élèves des CM2 et de F.E. qui admettent difficilement de suivre les conseils de « moins forts » qu'eux, dans tous les domaines pensent-ils.

Il faut signaler que la classe d'adaptation s'adresse à des enfants caractériels et cas sociaux : des retardés scolaires.

Une nouvelle mise au point avec ma classe s'impose. A l'issue de cette nouvelle délibération, il est convenu :

1) D'établir un tour de rôle de deux élèves responsables par récréation (en réalité, il s'agira toujours de volontaires).

2) De laisser boire les camarades, mais de leur faire réparer les (inévitables) dégâts qu'ils causeront.

Petit à petit, les incidents vont disparaître. Quelques élèves des autres classes (une dizaine pour toute l'école) viennent de leur propre initiative « aider » les miens.

Pour l'ensemble, les sanitaires ont perdu l'attrait de «-salle de jeux ».

Au lendemain de la visite de nos correspondants, la classe unanime décide de poursuivre « l'opération cabinets ».

Jean-Marc (12,6 ans) : « Maintenant qu'on a pris l'habitude des cabinets propres, y a pas de raison qu'on s'arrête ».

A la rentrée de Pâques, mes élèves m'annoncent que la classe du CMI va prendre la relève. Je m'en informe auprès de ma collègue, elle se récrie qu'elle n'est pour rien dans cette affaire, « et s'il fallait encore s'occuper de ça »...

L'association des autres classes à notre « campagne sanitaires » n'aura donc pas lieu.

Les miens continueront à surveiller leurs cabinets, de loin même de très loin. Ils estimeront bientôt que cette surveillance est inutile car tout le monde a pris l'habitude de respecter les lieux.

Dans l'ensemble cette expérience pourrait être considérée comme positive. La prise de conscience et de responsabilité de ma classe est un fait certain. Mais pour les autres élèves de l'école, ne s'agissait-il pas d'un transfert d'autorité ? La saleté des locaux était pourtant ressentie par tous ; et les déprédations cessèrent. Au niveau des adultes, c'est un échec. Aucune coopération avec les autres classes n'a pu être envisagée.

Notre action est devenue une chose qui va de soi. D'ailleurs, pour l'opinion générale nous sommes la seule classe qui puisse se permettre de perdre du temps (sans considération pour l'effort intense que nous devons fournir afin de réussir le rattrapage scolaire nécessaire à la réinsertion dans le circuit « dit normal »).

2^e expérience : Selon cette appréciation, nous étions tout désignés pour nous occuper de l'entretien des troènes.

(C'est une allée maigre qui sépare la cour des filles de celle des garçons, c'est le seul endroit pour jouer aux billes, c'est le passage pour rechercher les balles perdues et correspondre avec les filles. Les arbustes ont souffert depuis des années et le sol est devenu de terre battue).

Fin avril, je transmets à ma classe la proposition du Directeur. Pour les raisons indiquées plus haut, je suis loin de partager l'enthousiasme de mes élèves qui voient-là une marque de confiance.

La réalisation de ce projet pose de nouveaux problèmes. S'il était facile de « sortir » celui qui gênait des cabinets, que faire en plein air ? Quelle sanction (au sens large du terme) prendre ? Comment réussir :

- à briser l'élan de ceux qui courent ?
- à empêcher les balles de franchir la haie ? et comment éviter de marcher sur ce qui fut la plate-bande ?

Pour quelle raison valable poser tous ces interdits ?

Une autre difficulté qui n'est pas d'ordre pratique, mais dont l'importance va devenir prépondérante, va surgir ; quelle sera la réaction des autres, les plus grands surtout, vis-à-vis de cette nouvelle « fonction » ?

Cette inquiétude apparaît dans la lettre qu'ils adresseront le 29 aux élèves de l'école, mais sous une forme diffuse.

Chers camarades,

M. F... nous a demandé de vous faire respecter les troènes parce qu'ils sont tout piétinés.

S.V.P. Aidez-nous à veiller sur les troènes.

Nous voudrions retourner la terre et semer du gazon. Si nous voyons quelqu'un jouer dans les troènes nous le marquerons sur un carnet, il aura droit à trois avertissements (par jour).

Au bout de ces trois avertissements le nom de l'élève sera transmis à M. F...

Pour ne pas vous faire punir nous vous prévenons à l'avance.

Ils estiment que leur « surveillance » ne peut commencer qu'après les travaux, soit, dix jours plus tard. Lassés d'attendre les outils ils en apporteront de chez eux.

Ce retard va favoriser un antagonisme latent entre mes élèves et ceux du directeur (CM2) qui se sentent lésés de cette responsabilité. (La classe d'adaptation est la seule classe mixte, à âges hétérogènes de l'école, et ses élèves sont souvent mésestimés par les élèves et les maîtres).

Des bagarres avec les aînés de ma classe en résulteront où les torts leur seront toujours imputés, par le directeur. (Les miens refusant à juste titre d'être jugés intellectuellement inférieurs). Une explication entre ces deux classes, pour mettre fin à ces incidents, m'est refusée.

Pourtant dès le commencement du défrichage, toutes querelles cessent. C'est un véritable travail de terrassement que les enfants ont entrepris auquel seuls, les plus « costauds » de l'école peuvent participer. Une fois encore, la disponibilité et la bonne volonté des gosses s'opposent aux réticences des adultes qui refusent de participer à une activité « dangereuse ». Toutefois la tâche est menée à bien, en une dizaine de jours, pendant les récréations et sous mon « contrôle » unique.

La « surveillance » de l'allée continuera d'être exercée d'une façon bienveillante (aucun élève n'a été signalé au directeur) jusqu'à la fin du mois. L'attente vaine des graines à semer, mettra un terme à cette opération, les enfants se lassant de sauvegarder un terrain vide ? L'allée, fin juin, aura repris son aspect primitif.

→ Cette seconde tentative de prise en main, par les enfants, d'une responsabilité collective a échoué au stade final, pour différentes raisons :

— elle fut suggérée de l'extérieur, et ne présentait pour les élèves aucun intérêt véritable ;

— entrant dans un contexte général, peu favorable, elle fut ressentie au début, comme une faveur octroyée à la classe d'adaptation. (Classe déjà démarquée par rapport aux autres) ;

— les moyens techniques firent longtemps défaut ;

— point d'aboutissement véritable, faute de graines. De ces deux expériences aux résultats apparemment contradictoires il ressort qu'au sein d'une école traditionnelle, non hostile, mais indifférente aux méthodes nouvelles, une classe active peut vivre et créer pour ses propres élèves un climat favorable.

L'antagonisme né de la différence des méthodes éducatives (et ici de la disparité des élèves de cette classe) disparaît dès qu'il est fait appel à la bonne volonté et à la coopération des gosses. Mais l'action éducative pour l'ensemble des enfants de l'école voit sa portée fortement diminuée quand les adultes ne coopèrent pas et restent spectateurs.

C'est de la création d'une équipe pédagogique au sein de l'établissement, donc d'une unité pédagogique (au moins pour la marche générale de l'école) que dépend la réussite complète de telles entreprises.

Pourtant, dans des conditions moins favorables, l'influence de la classe active dans une école traditionnelle existe parce qu'elle a valeur d'exemple. Elle crée un précédent, tant pour les enfants que pour les adultes, changeant qu'on l'encourage ou non, les relations entre élèves et leurs comportements.

Michèle PROBOUSSÉVITCH

Notes de Lecture : Les « héritiers » par Bourdieu et Passeron.

Une étude sérieuse, avec statistiques, analyses et courbes comparées, aboutissait pour les auteurs, en 1964, à ces conclusions :

« Il ne suffit pas de se donner pour fin la démocratisation réelle de l'enseignement. En l'absence d'une pédagogie rationnelle, mettant tout en œuvre pour **neutraliser méthodiquement et continûment de l'école maternelle à l'Université**, l'action des facteurs sociaux d'inégalité culturelle, la volonté politique de donner à tous des chances égales devant l'enseignement ne peut venir à bout des inégalités réelles, lors même qu'elle s'arme de tous les moyens institutionnels économiques.

Réciproquement, une pédagogie réellement rationnelle, c'est-à-dire fondée sur une sociologie des inégalités culturelles, contribuerait sans doute à réduire les inégalités devant l'École et la culture, mais elle ne pourrait **entrer réellement dans les faits** que si se trouvaient données toutes les **conditions** d'une démocratisation réelle du recrutement des maîtres et des élèves ».

(Les Editions de Minuit).

Laure AUMASSON.

itineraire mathematique

collection M A TOUYAROT

Il s'agit de proposer aux enfants des activités simples, naturelles, dans la perspective d'une approche progressive des notions d'ensemble, de relations, de structures qui sont en effet les véritables objets d'étude pour la science mathématique de notre temps.

Loin de compliquer ou de surcharger l'enseignement, ce point de vue se révèle particulièrement fécond. Il offre une matière plus propice aux exercices par lesquels l'intelligence des enfants s'affirme et progresse, par lesquels se développe notamment leur aptitude à raisonner, à analyser une situation, à conduire par eux-mêmes une recherche. Les expériences réalisées, les connaissances peu à peu acquises, parmi lesquelles se placent les connaissances numériques, plus correctes et plus utilisables, sont alors un fondement solide pour les étapes ultérieures de l'éducation mathématique des enfants, pour l'exploitation de ces outils logiques et mathématiques dans tous les domaines.

Il faut dire encore que ce contenu revêtu, servi par un enseignement actif, constructif, stimule et retient l'intérêt des enfants, motive leurs efforts et leur procure un réel plaisir.

COURS PRÉPARATOIRE

3 cahiers. L'unité 2,50

consignes pour l'exploitation
de chaque cahier 1,00

livre du maître 18,80

COURS ÉLÉMENTAIRE 1

3 cahiers. L'unité 3,90

consignes pour l'exploitation
de chaque cahier 2,00

COURS ÉLÉMENTAIRE 2

1er cahier 4,20

2e cahier (en préparation)

3e cahier (en préparation)

consignes pour l'exploitation
de chaque cahier 1,00

COURS MOYEN 1 (en préparation)

COURS MOYEN 2 (en préparation)

MATERIEL DE MANIPULATION KML

envoi sur simple demande du catalogue N° 250

dyslexie, mythes et réalités . . .

(suite et fin)

Nous publions ci-dessous la fin de l'étude de J. Piacère consacrée à la recherche menée à l'hôpital Bichat par le Professeur Pierre Débray et ses collaborateurs sur la nature et les causes de la dyslexie. Que ces derniers trouvent ici nos remerciements renouvelés pour avoir permis au G.E.R.R.E.N. d'en publier l'essentiel (1) et de provoquer ce faisant une riche et utile discussion sur un problème important de notre pratique professionnelle.

Ayant ainsi précisé le cadre notionnel général et le « climat » où nous souhaitons situer notre analyse critique, il convient d'aborder l'examen des démarches, des résultats et des méthodes de l'équipe de l'hôpital Bichat pour essayer d'apprécier à sa juste valeur la portée de ses conclusions. La partie critique de cette analyse portera essentiellement sur trois points qui permettent de regrouper l'essentiel des problèmes soulevés par cette large recherche : la définition de la dyslexie, la méthodologie utilisée, les preuves apportées de son caractère constitutionnel.

SUR LA DEFINITION ET LES CRITERES DE LA DYSLEXIE

Peu de termes « savants » ont connu autant d'avatars et si diverse fortune, et si tout le monde s'accorde pour considérer qu'il s'agit de mauvaise lecture, chaque « école », sinon chaque spécialiste (et qui ne croit l'être en cette matière !) lui attribue sa propre définition, qui peut aller de la difficulté très spécifique et très profonde à lire pour des raisons de pathologie cérébrale reconnue ou supposée — tel fut à la fin du siècle dernier son premier emploi, et telle est encore largement sa limitation dans

(1) Voir Interéducation n° 10, 11, 12, 13.

les pays anglo-saxons — à un simple retard en lecture, s'accompagnant d'inversions de lettres ou de confusions dites spécifiques, comme il est d'usage trop courant dans notre pays.

Ces acceptions multiples, souvent effet de mode, sont nuisibles à la démarche scientifique qui a besoin de concepts clairs et de définitions opérationnelles pour cerner avec précision son objet. C'est dire combien fut louable et nécessaire l'effort du P^r Debray et de son équipe de fixer de façon expérimentale et non ambiguë les critères de la dyslexie en s'appuyant sur un instrument de mesure.

Avant d'examiner la démarche suivie, il doit être admis qu'un assez large arbitraire est licite en matière de définition, pourvu qu'elle soit cohérente, conforme à son objet, que les critères retenus soient exhaustivement précisés et non ambigus. Il importe peu, **au moins au plan théorique**, que des chercheurs différents attribuent chacun des contenus plus ou moins larges à la notion de dyslexie, même si dans la pratique cela introduit une confusion regrettable, pourvu qu'ils en précisent clairement les limites ; ce qui ne veut pas dire que toutes les définitions se valent si l'on considère leur valeur heuristique. Bien évidemment, le choix des critères de départ ne se fait pas au hasard, mais selon des présupposés dont le danger est souvent qu'ils anticipent sur les résultats de la recherche, et c'est là où la vigilance critique et l'honnêteté intellectuelle ont le plus sujet d'être en défaut.

La délimitation du concept de dyslexie, pour l'équipe du P^r Debray s'est effectuée selon une double spécification, quantitative et qualitative, dont on peut schématiser la démarche de la façon suivante :

1) **Détermination des 3 niveaux (ou degrés) de gravité de dyslexie** correspondant à un décalage de plus en plus important entre le niveau de lecture (déterminé objectivement par l'application d'un test de lecture) et l'âge réel de l'enfant : dyslexie mineure pour un retard de 2 ans, dyslexie moyenne pour un retard de 3 ans et dyslexie majeure pour un retard d'au moins 4 ans. Tenant fort justement compte du fait que le diagnostic de dyslexie ne peut être posé avant la fin de la période des apprentissages de base, que la signification d'un retard donné varie selon l'âge du sujet, et qu'il est d'autant plus difficile d'objectiver un déficit que l'enfant est plus jeune, les critères des 3 niveaux de dyslexie indiqués ci-dessus ne sont pleinement valables qu'à partir de 10 ans, et sont accompagnés, pour des enfants plus jeunes, d'une clause d'âge limitative : avant 7 ; 6, pas d'indication de dyslexie ; dyslexie affirmée, sans précision de degré pour un retard de lecture d'un an entre 7 ; 6 et 8 ; 6 et de 18 mois entre 8 ; 6 et 9 ; 6. Ceci revient, sans le dire, à prendre pour critère un quotient de lecture qui relative

le retard constaté comme le quotient intellectuel rapporte l'avance
AL
ou le retard de développement mental à l'âge réel du sujet : $QL = \frac{\quad}{AR}$

De ce point de vue quantitatif, la condition **nécessaire** à remplir pour être considéré comme dyslexique serait d'avoir :

de 7 ; 6 à 8 ; 6 un QL inférieur à 86,

de 8 ; 6 à 9 ; 6 un QL inférieur à 82,

à partir de 10a : QL entre 80 et 70 dyslexie mineure,

QL entre 70 et 60 dyslexie moyenne,

QL inférieur à 60 dyslexie majeure.

2) Mais cette condition n'est pas suffisante car l'étiologie du retard lexique est en même temps prise en considération, par **l'élimination de tous les cas dont l'origine extrinsèque ou intrinsèque à l'enfant est connue**. Ainsi ne seront pas reconnus comme dyslexiques vrais les retards de lecture dus à la mauvaise fréquentation scolaire, au malmenage pédagogique, à l'immaturité générale, au refus scolaire par trouble affectif et pathologie mentale diverse, à l'insuffisance intellectuelle, aux troubles sensoriels, auditifs ou visuels.

Ne sont donc considérés comme dyslexiques, au terme de cette apuration, que les cas résiduels constituant selon l'auteur 8 à 10 % de chaque génération d'enfants, dont les difficultés pérennisées échappent aux causes habituellement reconnues.

Redisons encore que jusqu'ici, au plan du droit, cette délimitation de la dyslexie est pleinement licite et inattaquable, puisque parfaitement définie. Chacun peut en préférer une autre, mais on ne peut la refuser à l'auteur, le problème étant maintenant de prouver qu'elle est fructueuse.

Ayant ainsi précisé son terrain de recherche, l'équipe de Bichat s'est attachée ensuite à examiner la plausibilité d'étiologies mettant en cause, isolément ou conjointement, les déficits d'organisation spatiale, temporelle, de latéralité ou de langage parlé, assez souvent invoqués et constatant qu'en dépit de leur fréquence chez les dyslexiques, ces déficits ne pouvaient à eux seuls rendre compte de tous les cas retenus, en vint à affirmer le caractère spécifique, constitutionnel de la dyslexie vraie, se fondant sur certaines caractéristiques de répartition et de transmission familiale sur lesquelles nous reviendrons tout à l'heure.

A l'issue de cette phase seconde de sa recherche, qui recourt à l'expérimentation psychologique, à l'analyse statistique, à l'épidémiologie et qui se place donc sur le terrain des faits et des méthodes, P. Debray aboutit à une conception constitutionnaliste de la dyslexie, ni maladie, ni tare, ni infirmité mais **inaptitude relative**, largement irréductible dont il faut prendre acte, constituant une variation quantitative de l'aptitude lexique, dont le caractère extrême fait qu'elle en devient qualitativement différente, ce qui repose une fois de plus le problème philosophique des rapports du normal et du pathologique tranché dans le sens inverse par G. Rigault quand elle écrit qu'« il n'y a pas de continuité entre des résultats moyens ou excellents

et un trouble » ou que « la dyslexie n'est pas une moins bonne lecture : elle est un empêchement à lire » (1). Reparaît ici, à propos de lecture, une contradiction reposant sans doute sur une analyse dialectique insuffisante des rapports profonds unissant le quantitatif et le qualitatif, et sur la signification de la mesure en psychologie, contradiction qui, par exemple, dans le domaine de l'intelligence, opposa fondamentalement les conceptions d'Esquirol et de Seguin, qui a pesé sur le rationnel de l'échelle métrique de Binet et qui est au cœur des études actuelles sur la débilité et les états d'arriération (2).

— **Problèmes de méthodologie.** En suivant la démarche même qui a présidé à la recherche, le premier problème rencontré est celui de la mesure du niveau de lecture des enfants, en vue d'apprécier leur retard éventuel et de déterminer des niveaux de gravité du trouble.

● **La mesure du niveau lexique** exige d'un point de vue strict :

1° de savoir ce qu'est l'acte de lire ;

2° de posséder un instrument adéquat à son objet, c'est-à-dire mettant en jeu tous les aspects fondamentaux de la lecture et permettant de les contrôler.

Reconnaissons que nous sommes assez loin de ce double objectif. D'une part les divers spécialistes (enseignants, psychologues, médecins) ont chacun une conception plus ou moins large de la lecture, incluant par exemple ou non la compréhension, son aspect silencieux ou oral, d'autre part les processus mis en jeu sont fort divers (perceptifs, psychophysiologiques; symboliques) et variables selon le niveau d'efficacité (stade d'apprentissage ou lecture adulte) ou les buts poursuivis (lecture littéraire, recherche d'informations, etc...) (3). Il n'existe pas de test permettant de les appréhender tous. En existerait-il, que son maniement serait sans doute fort délicat, vu le nombre de variables à contrôler. Nous ne « mesurons » au mieux qu'un aspect partiel de l'acte de lire, dans une situation donnée qu'il faut s'efforcer de choisir essentielle et typique. Le test « l'Alouette », ainsi qu'il a été souligné par M. Lobrot, ne contrôle que la vitesse et la précision de lecture orale, et à ce titre ne permet pas une approche complète de la « mauvaise lecture », puisqu'il ignore l'aspect compréhension et l'efficacité de la lecture silencieuse.

Or, il est connu que la pathologie peut réaliser certaines dissociations fonctionnelles entre des processus allant de pair chez le normal (dissociation entre correction - vitesse et compréhension de lecture chez les débiles, entre réalisation et compréhension du langage oral chez les débiles ou

(1) Interéducation n° 12, p. 15.

(2) R. Zazzo et coll. Les débilités mentales. A. Colin 1969.

(3) Voir nombreuses études dans Interéducation, par ex. n° 7, et prochains numéros à paraître (compte rendu des journées d'étude de l'A.F.L.).

certains aphasiques). De plus la lecture à haute voix ; parce qu'elle est dirigée vers autrui, peut provoquer certaines inhibitions qui en perturbent la réalisation chez les sujets fragiles, ou intégrer, en tant que fautes de lecture, des troubles de prononciation non reconnus comme tels. Pour ces raisons le concept de dyslexie n'intéresse qu'un aspect partiel de l'acte de lire qui est d'ailleurs l'aspect couramment pris en compte par les maîtres au niveau du cycle élémentaire.

● **Le second problème est, à partir des résultats au test, de définir une aptitude lexicale**, dont les variations servent à déterminer les degrés de la dyslexie. Cette aptitude lexicale, dans la présente recherche, est définie non à partir de la performance brute du sujet au test (comme semble le croire M. Lobrot. *Intéréducation* n° 11, p. 5) mais à partir de la distribution statistique des indices de retard à âge mental constant (4) (*Intéréducation* n° 10, p. 13) : retard = A Mental — Age de la lecture. Ce n'est donc pas les résultats au test de lecture, mais la courbe des retards qui se distribue, selon leur fréquence, de façon gaussienne, ce qui signifierait seulement que, dans une large population de lecteurs tout venant, il y en a autant qui sont en retard ou en avance d'une quantité donnée par rapport au niveau moyen. Il suffit pour cela que le test utilisé au départ soit discriminatif et correctement étalonné sur un échantillon représentatif de l'ensemble des écoliers.

Dans la mesure où l'on admet que le test utilisé est valide, c'est-à-dire qu'il « mesure » bien la lecture — ce que P. Debray ne met pas en doute et ce que nous pouvons admettre en première approximation, il est dès lors licite d'appeler **sous-lexiques** (ou **dyslexiques**) les sujets se situant à une certaine distance inférieure à la moyenne de leur âge, et **sur-lexiques**, en dépit de G. Rigault, ceux qui se situent à l'opposé. C'est là question de convention dont on ne peut faire grief à l'auteur puisqu'il en indique les critères opérationnels (5).

Ainsi se trouve psychométriquement fondée la notion d'aptitude lexicale et la possibilité de situer la performance d'un enfant par rapport à cette aptitude selon une méthodologie valable, une fois admis les présupposés théoriques dont nous avons montré chemin faisant qu'ils étaient parfois fragiles ou insatisfaisants, encore qu'il soit actuellement difficile de mieux faire. (Regrettons, avec l'auteur, que certains sujets, au début de la recherche, n'aient pas subi l'application du test). La **gravité de la dyslexie** repose donc explicitement ici, sur sa rareté statistique et non sur la présence de telles fautes caractéristiques puisque l'on part d'un score global intégrant

(4) Cette confusion rend sans objet la remarque, par ailleurs pertinente à un autre point de vue, de M. Lobrot concernant la forme en J de certaines distributions, qui indique seulement que le test est trop facile ou trop difficile pour les sujets qu'il concerne.

(5) Il est exact que cette « surlexie » par rapport à l'A.M., que l'on constate effectivement parfois chez certains débiles en lecture orale, n'existerait peut-être pas si l'on mesurait aussi la compréhension beaucoup plus liée au niveau intellectuel que le décodage oral.

vitesse et précision. Cette conception peut être également discutée, mais comme le signale M. Lobrot, les tentatives d'aborder la dyslexie du point de vue sémiologique, en recherchant des fautes caractéristiques se sont soldées jusqu'ici par un échec.

● **Un troisième problème est celui de la détermination des étiologies** permettant de discriminer les vraies des fausses dyslexies ou, peut-être plus clairement, les lectures pathologiques des retards simples de lecture. Il ne s'agit plus là de mesure ; mais d'établir des faits et de recueillir des informations par des moyens variables : anamnèse auprès de la famille, des maîtres, examens médicaux somatiques, sensoriels ou psychiatriques. Les résultats valent ce que valent les investigations et nous devons ici faire crédit à l'honnêteté intellectuelle de l'équipe qu'il n'y a aucune raison de suspecter (6), et qu'il faut louer d'avoir contrôlé d'assez près le niveau intellectuel des sujets, ce qui n'a pas toujours été systématiquement fait dans certaines études antérieures.

● **L'évaluation de l'importance du résidu considéré comme dyslexies vraies** nous oblige à aborder l'importante question, dans ce genre d'études, de l'échantillonnage des sujets examinés, dont la valeur détermine grandement la validité des résultats obtenus quant à leur signification générale, à cette étape et ultérieurement lors de l'étude des rapports entre la dyslexie et les troubles associés.

Il est primordial en effet pour une étude quantitative et qualitative que l'ensemble des sujets étudiés soit statistiquement représentatif de la population totale à laquelle on entend en appliquer les conclusions. Peu d'indications sont fournies sur ce point, mais il semble bien que les enfants examinés soient tous des consultants de l'hôpital Bichat. Or il est bien établi que, pour des raisons socio-économiques et familiales, les enfants de consultation ne sont pas représentatifs de tous les cas de même nature, c'est-à-dire ici, de l'ensemble des mauvais lecteurs. Nous connaissons trop les difficultés pratiques que pose aux chercheurs la constitution d'un échantillon valable pour le reprocher à P. Debray. Cela exige crédits et moyens humains qui font trop souvent défaut, particulièrement dans notre pays, mais combien de recherches achoppent sur ce point et perdent de ce fait toute valeur pratique. Aussi, si intéressants soient-ils, les résultats obtenus ici ne peuvent en toute certitude être généralisés, sans contre validation, à d'autres lecteurs.

● **A la seconde étape de la recherche, l'élucidation des rapports existant entre la dyslexie et les troubles associés pose certains problèmes théoriques et pratiques plus ou moins bien résolus :**

(6) Faute de précisions données sur les méthodes et les critères retenus à ce niveau, il est difficile de se faire une opinion fondée. Tout au plus pourrait-on craindre que certains facteurs motivationnels et affectifs aient pu être sous-estimés vu la virulence de l'auteur à ce sujet.

— nécessité de disposer de sujets représentatifs de **tous les types de mauvais lecteurs**, ce qui n'est possible qu'en prospectant les écoles ;

— possibilité de discriminer exactement tous les troubles d'organisation spatiale, temporelle, affectifs, de langage parlé, etc. Cela met en cause la précision et la validité des moyens d'investigation utilisés, et l'élimination des erreurs dans leur application. En effet il faut reconnaître que les épreuves utilisées, par exemple, pour la mise en évidence des troubles de l'organisation spatiale (copie de figures géométriques, mosaïques de cubes) ou temporelle (reproduction de rythmes frappés) sont relativement grossières et peu en rapport avec la finesse des intégrations mises en jeu dans le décodage des unités linguistiques écrites ou parlées. On ne peut exclure que des déficits, significatifs à l'échelle microscopique des processus du langage, ne puissent être révélés par les épreuves utilisées.

Les raisons sont donc multiples pour que les corrélations observées entre les troubles associés et la dyslexie ne soient pas parfaites, même dans l'éventualité d'une relation causale existant entre eux. Nous y reviendrons tout à l'heure.

● **Problèmes d'interprétation et critique des preuves de la constitutionnalité de la dyslexie.** Les arguments sur lesquels se fonde le Pr Debray pour affirmer le caractère hautement probable de l'origine constitutionnelle de la dyslexie telle qu'il l'a définie, sont essentiellement d'ordre statistique, épidémiologique et thérapeutique, avec en plus le fait que les autres étologies sont insuffisamment établies pour être prises en considération.

— **Relève de la statistique le caractère gaussien de la distribution de l'aptitude lexicale dans la population générale.** Si les distributions gaussiennes caractérisent bien, en effet, les variations des phénomènes régis par les lois du hasard, ou déterminés par de multiples facteurs indépendants agissant en interactions aléatoires, telles par exemple la taille, et peut-être l'intelligence, est-ce bien le cas de tous les caractères constitutionnels ? Rappelons de plus que la forme de la distribution des notes à un test est fonction, non seulement des caractéristiques de la population d'étalonnage sous l'angle de la variable étudiée (lecture), mais aussi de la difficulté de la tâche proposée, et que l'on peut, en modifiant le contenu du test, rendre artificiellement gaussienne une distribution qui ne l'était pas au départ. En toute rectitude, l'argumentation de P. Debray ne serait valable que pour les distributions originellement gaussiennes, et seulement à titre de présomption.

— **Relèvent de l'épidémiologie les arguments de la prévalence de la dyslexie chez les garçons et de la grande fréquence des difficultés de lecture chez les ascendants.** Ces arguments, comme le précédent d'ailleurs exigent d'abord, pour être pleinement convaincants, que l'échantillon des sujets examinés soit représentatif, ce qui, nous le savons, n'est pas le cas ici. Il n'est pas exclu, par exemple, que les garçons soient plus souvent présentés aux consultations que les filles pour troubles scolaires d'égale gravité, les familles accordant plus d'importance à la réussite scolaire chez le garçon

que chez la fille. D'autre part, comme il a été souligné par M. Lobrot, les témoignages des parents sur leurs propres difficultés peuvent être entachés d'erreurs. Cette objection pourra être levée, dans un proche avenir par l'observation longitudinale de familles de dyslexiques au moyen d'épreuves étalonnées.

— **Relève de la thérapeutique le caractère presque irrécupérable des dyslexies moyennes ou majeures**, fait indiscutablement établi par l'équipe Debray sur les enfants rééduqués dans son service et vérifié en ce qui concerne les cas graves dans ma pratique personnelle. Il est malheureusement vrai, même si cela est pénible à admettre, que, dans l'état actuel des techniques rééducatives, certains enfants ne peuvent acquérir une connaissance réellement utilitaire du langage écrit. Encore faut-il être bien assuré qu'ils ne sont rien d'autre que dyslexiques, car l'association dyslexie et comportements névrotiques signalée par M. Lobrot est effectivement assez fréquente, sans qu'on y puisse clairement démêler le plus souvent quelle est la cause et quel est l'effet. En ce domaine aussi des enquêtes précises sont à effectuer.

— **Enfin, l'étiologie due aux troubles associés**, par les problèmes fondamentaux d'interprétation qu'elle soulève, mérite de retenir encore quelques moments notre attention, avant de tenter une conclusion. Le paradoxe de la question résulte de la contradiction existant entre les deux constats auxquels aboutissent, comme l'équipe de Bichat, les chercheurs qui depuis vingt ans étudient la fréquence des insuffisances d'organisation spatiale, d'organisation temporelle, de latéralisation et du langage parlé chez les dyslexiques (7). D'une part, en effet, la fréquence observée de ces troubles est nettement plus grande chez les mauvais lecteurs que chez les normaux, ce qui laisse supposer l'existence d'un rapport, d'une corrélation entre eux et la lecture, d'autre part cette fréquence n'est jamais assez importante pour que l'on soit en droit de considérer qu'il y a entre ces insuffisances « spécifiques » et la dyslexie relation indiscutable de cause à effet. Rappelons que cette position prudente, justement fondée sur une meilleure compréhension de la signification des corrélations statistiques et sur une prise de conscience de la très grande complexité des conduites lexiques, est relativement récente, et que l'on voit encore des « spécialistes » affirmer une dyslexie sur le seul échec à la reproduction de figures géométriques, sans même contrôler la lecture du sujet en cause, et parfois même avant qu'il ait appris à lire ! Toutefois, prudence n'est pas raison, et les motifs sont nombreux qui peuvent être invoqués pour expliquer, même dans le cas d'un rapport causal, que les corrélations observées ne soient jamais parfaites (8). Citons par exemple le manque de finesse des épreuves utilisées

(7) Ainsi que du style de travail, de l'intégration vitesse/précision à une épreuve de barrage de signes (voir A. et J. Piacère in *Interéducation* n° 4, p. 27).

(8) Rappelons que P. Debray constate que 78 % de ses dyslexiques ont un échec grave à une épreuve spatiale et que seulement 6,3 % sont sans troubles associés.

(argument évoqué au chapitre des méthodes) et l'hétérogénéité des populations examinées, car rien ne permet de considérer comme acquis qu'il n'y ait qu'un type de dyslexie. Si certaines dyslexies étaient dues à une insuffisance d'organisation spatiale, d'autres à une perturbation de l'intégration temporelle, etc..., des corrélations établies sur l'ensemble de ces cas seraient forcément imparfaites. Il est curieux que cette diversité possible des étiologies, admise maintenant en matière de débilité (9), ne soit guère envisagée en matière de dyslexie, tant chacun tient à prouver la validité de sa thèse, et de la sienne seule.

Mais il est d'autres raisons, d'ordre logique celles-ci, pour lesquelles la dyslexie ne pourrait pas être mise au compte de ces déficits spécifiques sur le seul constat d'une corrélation, fut-elle parfaite : c'est que l'existence d'une corrélation entre deux phénomènes

1°) ne signifie pas obligatoirement que l'un soit la cause de l'autre, mais seulement qu'il existe entre eux une co-variation (tous deux étant par exemple sous l'influence d'une cause commune) comme par exemple l'augmentation de la taille et du niveau intellectuel chez l'enfant — qui dépendent de l'âge et non l'un de l'autre ;

2°) n'indique rien sur le sens de la liaison causale éventuelle. Ce pourrait donc être aussi bien la dyslexie qui soit la cause des déficits d'organisation spatiale, temporelle ou autres en relation avec elle.

On voit donc que, pour bien des raisons, le dispositif expérimental utilisé par l'équipe Debray ne peut permettre une conclusion certaine sur ce point. Tout ce qu'on peut dire, c'est qu'il existe un certain rapport entre la mauvaise lecture de type dyslexique et certains déficits spécifiques, sans que l'on puisse guère aller plus loin pour l'instant à moins d'améliorer les méthodes d'investigation.

Enfin, peut-être convient-il de mieux distinguer facteur et cause, et de prendre conscience plus nettement des deux voies possibles de démonstration de la réalité d'une étiologie donnée. La **preuve directe**, qui exige que soient démontées avec la plus grande précision et dans toutes leurs étapes les modalités d'intervention de la cause envisagée dans la réalisation de l'aptitude étudiée : savoir par exemple comment s'effectuent les intégrations spatiales, temporelles à tous les niveaux de l'acte de lire, ou sur quels processus bio-psychophysiologique du S.N.C. reposent les phénomènes de stockage, de codage et de décodage linguistiques, en montrant de plus par l'expérimentation ou la pathologie clinique qu'ils sont nécessaires et suffisants pour permettre de lire. Il est évident que nous n'en sommes pas encore là, si même nous y devons parvenir (peut-être sera-ce par le biais des simulateurs que sont les machines à lire que nous en approcherons, avec l'apport de cette nouvelle discipline qu'est la bionique). A défaut, la **démonstra-**

(9) Voir R. Zazzo et équipe H.M.R. « Les débilités mentales ». A. Collin 1969.

tion logique, consisterait à utiliser un dispositif expérimental tel que si A est la cause de B, tous les sujets affectés de A sont atteints de B et que, inversement, tous les sujets atteints de B sont bien affectés de A. Ces deux temps de la recherche sont également nécessaires à la démonstration, mais en psychologie, faute de temps et de moyen comme dans le cas présent, on se limite au second plus économique à mettre en œuvre mais qui ne permet, au mieux, que d'affirmer le caractère nécessaire, mais non suffisant du rôle du facteur A dans le trouble B. Si l'on convient par exemple que A est l'insuffisance d'organisation spatiale et B la dyslexie, cela exige, à partir **d'échantillons représentatifs de l'ensemble des enfants scolaires** de vérifier que **tous ceux** qui ont un déficit spatial ont un trouble de lecture, et parallèlement, **à partir d'un autre échantillon représentatif de tous les dyslexiques** que **tous** ces mauvais lecteurs ont bien une orientation spatiale perturbée. La même démarche s'impose pour éprouver les autres étiologies (organisation temporelle - latéralité - trouble du langage parlé ou de l'affectivité. On peut affirmer que cela n'a jamais été vraiment réalisé. Ce schéma, qui repose sur une étiologie unique, est encore plus lourd à mettre en œuvre dans l'hypothèse, fort probable pour la dyslexie, que le trouble est multifactoriel, surdéterminé, que les différents facteurs n'y jouent pas toujours un rôle égal, qu'il existe peut être des valeurs-seuil, au-dessous desquelles rien n'apparaît, que des surcompensations sont sans doute possibles et qu'enfin il ne s'agit pas d'une inaptitude en tout ou rien, mais qu'elle est susceptible de degrés.

C'est profondément pénétré de la complexité du problème, dont nous ayons essayé de donner idée, et de l'étendue des moyens à mettre en œuvre qu'il nous faut tenter de faire le point pour conclure, en reprenant l'ordre, par commodité, des chapitres de notre analyse.

CONCLUSIONS

SUR UNE QUESTION OUVERTE

D'un point de vue notionnel, comme le Pr Debray nous pensons légitime et souhaitable de restreindre le champ de la dyslexie aux difficultés de lecture pérennisées dues à des causes intrinsèques à l'enfant (c'est-à-dire excluant ce qui relève directement de l'insuffisance éducative scolaire, pédagogique, familiale) et ne s'expliquant pas par une atteinte sensorielle ou mentale massive globale (retard intellectuel, pathologie mentale), distinguant ainsi dyslexique de mauvais lecteur. Cette limitation de contenu nous paraît de nature à mieux cerner un problème déjà passablement compliqué, et mieux correspondre aux directions thérapeutiques ou rééducatives à envisager dans la pratique.

En ce qui concerne la **nature de la dyslexie et son étiologie**, il convient de la considérer, selon les travaux mêmes de l'équipe Bichat corroborés

par ceux récents de **G. Rigault** et **Y. Guyot** (10), comme un trouble de la constitution du langage écrit (sous son double aspect lecture - écriture) et, très fréquemment, sinon toujours, comme un signe de perturbation de la communication linguistique profonde, ce qui n'exclut nullement la possibilité de son origine constitutionnelle. Encore une fois, il ne s'agit pas en matière d'étiologie d'être optimiste ou pessimiste, mais d'élucider avec le maximum d'objectivité les causes réelles afin d'être efficace sans fausses illusions. Le bon sens exige, en la matière, d'examiner d'abord les hypothèses les plus aisément contrôlables avant de se jeter sur celles qui, actuellement, ne peuvent être pleinement prouvées. Ce qui paraît le plus plausible, actuellement, c'est que la dyslexie n'est pas **une** mais **multiple**, ce qui exclut à son égard toute théorie unitaire, et que, de plus, la plupart des cas sont surdéterminés. Quant à la thèse constitutionnaliste, si elle demeure encore à démontrer pleinement, pour les raisons que nous avons longuement discutées, malgré l'effort d'éclaircissement de P. Debray, nous pensons qu'elle comporte au moins dans certains cas précis maints aspects plausibles sur lesquels il convient de réfléchir et qu'on ne peut rejeter aussi catégoriquement que d'aucuns ne l'ont fait dans ce débat, à condition d'en nuancer les effets. Outre les présomptions expérimentales et cliniques dont la présente recherche fait état, comment expliquer en effet, si l'on se refuse à toute implication constitutionnelle dans la dyslexie, que seuls certains enfants, parmi ceux qui sont soumis à des traumatismes affectifs ou rationnels, et non tous, investissent leur difficulté dans ce type de trouble (11) ? Il semble difficile de ne pas envisager que puisse jouer au moins la notion de terrain prédisposant car, avec le Pr **Cl. Launay**, nous pensons que si « on ne saurait, il est vrai, réduire le langage à des mécanismes de décodage et d'encodage, tel qu'une machine à parler peut les réaliser... Nous ne savons en aucune manière ce qu'est, du point de vue physiologique, la pensée non encore formulée, ni la pensée - langage qui précède ce dernier... (la sémantique sans support, diraient nos amis de l'A.P.C. — remarque de J.P.). Nous pensons seulement qu'aucune organisation du langage, aucune rétention mémorielle des mots et de leur signification ne serait possible s'il n'y avait pas un support matériel neuronique capable, dans une certaine mesure, de se construire en code » (12).

La démonstration de ces fortes présomptions qui doit se poursuivre,

(10) L'organisation pré-linguistique chez le dyslexique. Bull. de psych. XXIII 281, n° 4/5 1969-70.

(11) Il va sans dire que la preuve en matière d'étiologie affective, devrait s'effectuer selon les mêmes approches méthodologiques que pour les autres hypothèses, ce dont on est loin !

(12) Cl. Launay. Etude neurologique des troubles du langage chez l'enfant arriéré ; rapport officiel à la Société Internationale de logopédie et phoniatry, Paris 31-8-68. Reproduit dans ECHO n° 63 (Bulletin de l'Amicale du C.N.P.S. de Beaumont-sur-Oise).

avons-nous dit dans une double direction, exige, en ce qui concerne l'approche psycho-pédagogique et statistique (13), un apurement des méthodes, la mise au point de plans d'expériences mieux conçus, l'utilisation d'échantillons véritablement représentatifs nécessitant de vastes moyens. Il nous semble d'ailleurs qu'une analyse clinique plus fine pourrait permettre, en dégagant non des fautes spécifiques, mais des styles de lecture spécifiques, de travailler sur des sous-ensembles de bons et mauvais lecteurs plus homogènes, et partant, d'aboutir à des constats de corrélations plus nets.

Enfin la compréhension des processus lexiques serait grandement accrue et le pronostic plus assuré si l'on s'intéressait plus activement au comportement du lecteur adulte, alors que la plupart des recherches françaises portent sur la lecture du jeune enfant. Il serait, entre autre, d'un particulier intérêt de suivre l'évolution de la lecture de sujets dépistés antérieurement comme écoliers mauvais lecteurs, d'étudier, chez le dyslexique devenu adulte, le développement, la stagnation ou la régression du maniement de la langue écrite, l'apparition éventuelle de suppléances fonctionnelles, et d'apprécier ce que deviennent à cette période post génétique les liaisons constatées durant l'enfance entre trouble de lecture et déficits spécifiques ou perturbation affective.

Plus peut-être qu'en d'autres domaines, dans l'étude de la dyslexie où toutes les voies sont à explorer, l'esprit de système poussé jusqu'à la rigidité mentale et au parti pris serait une entrave au progrès.

J. PIACÈRE
Institut de Psychologie - Paris.

(13) L'approche psychophysiological consistant en une étude encore plus fine des modalités de fonctionnement du système nerveux central dans les activités symboliques, dans le stockage des informations et dans la constitution des codes linguistiques.

à propos de vocabulaire fondamental

Dans le Bulletin n° 6 du G.E.R.R.E.N. — donc en d'autres temps et avant la naissance d'INTEREDUCATION — j'ai eu l'occasion de signaler la parution de l'ouvrage de F. TERS, G. MAYER et D. REICHENBACH : « Vocabulaire Orthographique de base ».

Rappelant que c'est trop souvent le hasard qui préside au choix du matériel linguistique proposé aux enfants afin qu'ils en acquièrent une connaissance à la fois sémantique et orthographique, mettant fortement en doute de ce point de vue la cohérence et la pertinence des manuels d'orthographe ayant cours dans les classes (les épreuves d'examen notamment contiennent souvent plus de 50 % de termes étrangers au vocabulaire de l'enfant à un niveau donné), je me réjouissais de l'édition de ce livre qui, à mes yeux, pouvait constituer pour les enseignants un bon instrument de travail, leur permettant de rationaliser auprès de leurs élèves l'apprentissage de la langue écrite.

Je rappelle que ce « Vocabulaire Orthographique de base », fruit d'un travail d'une trentaine d'années, offre un recueil de 8.000 mots, classés en 59 Centres d'Etudes (L'Ecole, les Beaux-Arts, l'Homme, le Village, les Sports, etc...) et présentés selon des dispositions qui en rendent l'utilisation pédagogique facile.

J'évoquais rapidement les procédés employés par les auteurs pour parvenir à la fixation de ce capital verbal, me gardant bien de porter jugement dans un domaine échappant à ma compétence et laissant aux linguistes, statisticiens, etc... le soin d'apprécier la validité méthodologique de ce travail.

Je signalais enfin que des travaux du même genre avaient déjà été entrepris (Dictionnaire d'HENMON en 1924, Vocabulaire Fondamental du Centre d'Etude du Français Élémentaire), mais que la publication de TERS, MAYER et REICHENBACH marquait, à mes yeux, un net progrès, par son ampleur, sa présentation, sa facilité d'utilisation et tout simplement par le fait qu'elle était le produit d'investigations relativement récentes.

Une langue évolue vite et je sais, par expérience, qu'un ouvrage aussi intéressant que le DOTRENS-MASSARENTI (encore que ses bases méthodologiques soient parfois contestées) présente l'irréparable défaut d'avoir vieilli : par exemple n'y figurent pas des mots qui manifestement sont affectés d'un fort coefficient de fréquentation dans notre langage oral et écrit.

Mon information a provoqué — sous forme d'une lettre courtoise et documentée — la réaction d'un de mes lecteurs.

Monsieur R. BAUER — du Centre Régional de Formation des maîtres spécialisés de Rennes — conteste mon affirmation selon laquelle le livre de TERS, MAYER, REICHENBACH constitue « un net progrès par rapport à tous les ouvrages parus dans ce domaine ».

Il est intéressant de citer les propos de Monsieur BAUER et je prends la liberté de le faire.

« Une telle affirmation méritait au moins un aperçu de ce qui faisait la valeur éminente de cet ouvrage. Or, ce qui suit ne m'a pas convaincu, parce qu'on a fait, non seulement aussi bien, mais à mon sens mieux et je voudrais vous le montrer.

« Reprenons votre article.

« Rien de nouveau pour ce qui est du matériel écrit ou imprimé permettant d'établir une liste de fréquence des mots. A noter cependant que si l'on se préoccupe d'établir une liste de fréquence de mots qui seront utilisés par l'enfant au sortir de l'école ou par l'adulte... et par écrit (souci de l'orthographe), il aurait été utile de dépouiller des lettres manuscrites ou des rédactions spontanées, au même titre que les articles de journaux ou des textes littéraires. Or, ceci a été fait.

« ARISTIZABAL a inclus dans sa thèse sur la « détermination expérimentale du vocabulaire écrit pour servir de base à l'enseignement de l'orthographe à l'école primaire » à peu près 1500 lettres et 50 000 rédactions non préparées. (1)

« La « dispersion » n'est pas une notion nouvelle : dans la très ancienne étude de VAN DER BEKE ayant porté sur 1 547 748 mots, en plus de la fréquence, on avait calculé un indice spécial, le « range » qui correspondait aussi au nombre de sources qui contenaient ces mots.

« Mais surtout d'autres auteurs ont déterminé beaucoup plus précisément un degré de difficulté des mots de vocabulaire, ainsi que les besoins en vocabulaire des enfants des différents âges... en donnant leurs critères (qui n'est pas la seule fréquence des mots dans la langue et leur seule dispersion). Cf. DUBOIS : « Une échelle objective d'orthographe nouvelle française ».

« LAMBERT a même poussé l'étude jusqu'à analyser le pourcentage des fautes portant sur les différentes parties des mots, en donnant également la ou les fautes les plus fréquentes.

« Cf. : « Contribution à la didactique expérimentale de l'orthographe d'usage. L'analyse des fautes ».

« Et l'argument selon lequel ces travaux auraient vieilli ne tient guère : les auteurs dont vous présentez le travail font état d'expériences portant sur 30 ans d'enseignement, alors que les thèses dont je vous rappelle l'existence datent de 1938 à 1947.

« L'essentiel de ces travaux a été repris dans un ouvrage « Programme d'orthographe d'usage pour les écoles primaires » d'A. PIRENNE, édité en Belgique. »

Je fais volontiers amende honorable et admet qu'une information moins hâtive, plus complète, aurait dû mentionner — au moins — les valeureux efforts de l'équipe universitaire belge du Laboratoire de Didactique expérimentale de l'Université de Louvain qui, de 1938 à 1947, élaborèrent avec une grande rigueur un vocabulaire fondamental.

Dans l'introduction de leur ouvrage, TERS, MAYER et REICHENBACH ne manquent d'ailleurs pas de les citer rappelant que cette recherche, préparée par le Professeur BUYSE, avait un triple but :

- obtenir un vocabulaire orthographique, à la fois « pädologique » et « sociologique », c'est-à-dire répondant aux intérêts de l'enfant, donc fonctionnel, sans négliger les mots utilisés par les adultes,
- déterminer la difficulté orthographique de chaque mot retenu,
- dresser enfin un programme minimum d'orthographe d'usage pour l'école primaire.

(1) En réalité, sur ces 50.000 textes libres, 4100 seulement (soit 8,2%) furent retenus. Les autres furent éliminés leur caractère de production spontanée étant très suspect. H. D.

Ainsi que l'indique Monsieur BAUER, le « Programme d'Orthographe d'Usage pour les écoles primaires » d'A. PIRENNE constitue en quelque sorte le couronnement de toutes ces recherches.

Le programme proposé comprend 3 670 mots, répartis en 6 années scolaires, avec pour chaque mot indication des points critiques, du pourcentage des élèves ayant commis des erreurs à ces points, des formes fautives les plus communes, du degré de difficulté, de la fréquence d'emploi et de l'indice R (rapport : nombre de formes/nombre de fautes).

Ainsi, par exemple, pour le mot « campagne », qui est au programme de la 1^{re} année, nous recueillons les informations suivantes :

- 2 points critiques : le « c » et le « m »
- 29 % des enfants commettent une erreur au 1^{er} point
- 82 % des enfants commettent une erreur au 2^e
- forme fautive la plus commune : « canpagne »
- degré de difficulté : 12
- degré de fréquence : 100
- R : 49.

Il s'agit, on le voit, d'une étude très approfondie, « princeps » ; il convient de louer mon correspondant de m'avoir donné l'occasion de la signaler et de réparer mon oubli.

Ceci dit, et me plaçant du point de vue de la pratique pédagogique, je persiste à penser que le TERS, MAYER, REICHENBACH constitue un progrès :

- par son envergure (8 000 mots - un programme qui va du Cours Élémentaire 1^{re} Année jusqu'à la classe de 3^e + des termes hors programme),
- par son double système de classification (alphabétique d'une part, en Centres d'Etudes d'autre part),
- par sa présentation (mots intégrés dans des phrases et des expressions),
- enfin, je le maintiens, par le fait qu'il s'agit d'un travail relativement plus récent que les autres et qui, en principe, doit mieux rendre compte de l'état actuel de notre vocabulaire et surtout des néologismes qui, dans ce monde en rapide évolution, abondent et finissent par être consacrés dans notre langue orale et écrite.

Juillet 69

H. DORTEI

LE VOCABULAIRE FONDAMENTAL

BIBLIOGRAPHIE SOMMAIRE

- PRESCOTT **Le Vocabulaire des enfants et des manuels de lecture.** (Genève. Librairie Kundig. 1969)
- HAYGOOD **Le Vocabulaire fondamental du Français.** (Librairie E. Droz. Paris. 1937)
- DOTRENS et MASSARENTI **Vocabulaire fondamental du Français** (Delachaux et Niestlé) 3 000 mots classés par ordre alphabétique, avec indication d'un coefficient de fréquence et d'un coefficient de difficulté)
- A. PIRENNE **Programme d'Orthographe d'Usage pour les écoles primaires.** (La Procure. Namur ou Bruxelles. 1949).

Reprise et résumé de tous les travaux de l'équipe universitaire belge et notamment des thèses suivantes :

● Détermination expérimentale du Vocabulaire écrit pour servir de base à l'enseignement de l'orthographe à l'école primaire (ARISTIZABAL 1938).

● Une échelle objective d'Orthographe usuelle française (DUBOIS 1939).

● Contribution à la Didactique expérimentale de l'orthographe d'usage. L'analyse des fautes. (LAMBERT. 1947).

— G. GOUGENHEIM. **Dictionnaire fondamental de la langue française.** (Didier, Paris. 1958).

— J. COPPIN. **Un répertoire du vocabulaire français.** (H. Rondel, Paris. 1959).

— **Le Français fondamental.** (reprise du « Français élémentaire ») 2 brochures. 1^{er} et 2^e degré. Publication de l'Institut Pédagogique National. 1959.

— TERS, MAYER et REICHENBACH. **Vocabulaire Orthographique de base.** (Messeillier-Neuchâtel. 1964. Diffusé en France par OCDL)

— R. SALENGROS. **Dictionnaire Orthographique du Vocabulaire de base.** (Nathan. 1965).

— Echelle **DUBOIS-BUYSE** d'orthographe usuelle française. Réédition assurée par TERS, MAYER et REICHENBACH avec retouches et corrections. (Nathan. 1966).

Juillet 69

H. D.

L' I. P. É. M.

vous invite à participer à la réunion qu'il organise le 17 avril, à 19 heures, à l'I.P.N., 29, rue d'Ulm, Paris-5^e (salle Jean-Zay) sur le thème :

ACTIVITÉ DE L'ÉCOLIER ET APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

Chacun aura la possibilité d'interroger André INIZAN sur les récentes recherches qu'il a entreprises dans ce domaine.

A. F. L.

qu'est ce que la dyslexie ?

La dyslexie... Voici un sujet d'études sur lequel, depuis une vingtaine d'années, se penchent des chercheurs de plus en plus nombreux. Actuellement, l'intérêt ne cesse de croître pour tout ce qui concerne l'apprentissage de la lecture : son mécanisme, ses difficultés, ses troubles, ses méthodes.

La bibliographie d'auteurs médecins, psychologues, pédagogues, rééducateurs s'allonge sur le thème plus particulier : les troubles du langage écrit et oral. Ces ouvrages sont des recherches, des observations afin de décrire la dyslexie, de la reconnaître, de l'expliquer et éventuellement de la rééduquer.

Les conclusions auxquelles aboutissent les intéressés, les théories qu'ils élaborent sont très différentes les unes des autres. Elles varient selon la voie qu'ils ont donnée à leurs études. Pour certains, les causes de la dyslexie ont une origine physiologique, pour d'autres psychologique ou pédagogique ou sociologique. On ne sait s'ils sont partis des manifestations cliniques pour trouver les causes ou s'ils ont déduit, en présence de certaines déficiences ou troubles plus généraux, une incapacité pour certains enfants à acquérir l'apprentissage de la lecture et ont déterminé une défectologie très spécifique de l'activité lexicale chez ces enfants.

Or, institutrice depuis longtemps dans des classes de niveaux scolaires très différents allant du Cours Préparatoire au Cours Moyen, j'ai eu l'occasion d'être en présence de ces enfants qui ont une lecture difficile, incorrecte, plus ou moins comprise : enfants appelés maintenant dyslexiques. Je me suis intéressée à cet « échec électif ». J'ai essayé d'en faire son diagnostic, d'en analyser le syndrome et timidement d'en fournir une explication. Une des premières remarques que j'ai faite va à l'encontre de l'affirmation classique qui veut définir la dyslexie par ce symptôme : existence de fautes spécifiques chez les dyslexiques en faisant des comparaisons avec les fautes de bons lecteurs, je n'ai noté aucune différence en ce qui concerne les catégories de fautes.

Cette constatation personnelle, contraire aux conclusions d'études de certains auteurs, me paraissait contestable du fait qu'elle ne reposait sur aucune méthode de recherches et de mesures objectives aussi je décidais de faire une étude systématique des fautes de lecture chez les enfants dits dyslexiques, d'en faire une classification rigoureuse et de comparer les résultats à ceux de bons lecteurs ayant subi des épreuves parallèles. Cette comparaison pourra infirmer ou confirmer l'opinion très répandue : la dyslexie se caractérise par certaines fautes en particulier les inversions statiques ou dynamiques.

Pour vérifier l'hypothèse de différences de résultats non significatives, j'ai employé la méthode expérimentale : application de tests, dépouillement des résultats, calculs et comparaisons par les techniques statistiques.

Une interprétation des constats suivra ce travail. Elle ne débouchera pas sur une grande théorie psychologique ou pédagogique mais donnera-t-elle, peut-être, un éclairage nouveau à ce phénomène d'actualité qu'est la dyslexie et apportera-t-elle une modeste contribution à une meilleure connaissance de ces troubles.

HYPOTHESES

Selon les constats de leurs recherches sur la dyslexie, les auteurs ont émis différentes hypothèses pouvant expliquer ce trouble. L'énumération de ces « causes » est longue et ne converge pas toujours. Des corrélations ont été mises en évidence entre les facteurs psychologiques, intellectuels, pédagogiques, physiologiques et la dyslexie.

Certains expérimentateurs expliquent les difficultés dans l'apprentissage de la lecture par des troubles de l'adaptation au milieu social, des carences du milieu familial, des erreurs pédagogiques. D'autres mettent l'accent sur une affectivité perturbée : angoisse, anxiété, instabilité psycho-motrice. La cause peut se trouver aussi dans un retard de la parole, des défauts de prononciation. Pour Delacroix « la base de l'acquisition du langage écrit est la formation d'habitudes articulatoires et auditives, la construction de figures motrices et sonores qui se correspondent ». Les déficits instrumentaux : difficultés sensorielles (auditives ou visuelles : mauvaise centration de la vue, instabilité du regard) ; les troubles moteurs, les maturations tardives du cerveau peuvent être aussi l'origine d'une mauvaise acquisition lexicale.

Pour LEFAVRAIS, l'asynchronisation de la promenade oculaire et de la formulation c'est-à-dire de l'émission de phonèmes est la première responsable de la faute de lecture. La synchronisation des deux activités est difficile car elle tend à être constamment troublée par la rapidité de la polarisation c'est-à-dire la pression qu'exerce l'antécédent de lecture sur le sujet pour poursuivre l'activité lexicale. Cet aspect dynamique est un

facteur de la dyslexie. La pression de la polarisation provoque l'appréhension de structures de mots connus sur les mots à lire et entraîne l'erreur. La lecture incorrecte est donc la conséquence d'une ignorance des structures des mots, « elle est l'effet d'une limite d'efficacité en regard de telle pédagogie proposée ».

Pour la majorité des chercheurs, ces différents facteurs ne sont pas les plus importants et déterminants. Pour eux, tout le problème de la dyslexie se situe au niveau de la structuration temporelle ou de la structuration spatiale chez l'enfant. Les difficultés qu'éprouve ce dernier à posséder une bonne représentation de son schéma corporel, les troubles de latéralisation et de l'orientation qu'il présente, parfois la gaucherie ou l'ambidextrie qu'il a, sont aussi des facteurs négatifs dans l'apprentissage du langage écrit.

Cette mauvaise organisation de l'espace proprioceptif est considérée comme spécifique du mauvais lecteur. Elle entraîne les fautes qui semblent le caractériser — difficultés à différencier les positions des lettres, ce qui donne lieu à des inversions statiques (reproductions symétriques ou même inversées : b et d - n et u) — impossibilité de « reconnaissance de groupes de deux ou trois lettres au sein desquels le lecteur inverse l'ordre des lettres » (DUGAS). Les troubles du sens gauche - droite ont pour conséquence les inversions dynamiques : **garde - grade ; veille - vielle**.

Enfin pour S. BOREL-MAISONNY, les difficultés à apprécier la nature des phonèmes ou éléments articulatoires de la parole s'écoulant dans le temps, à se rappeler cet ordre d'écoulement expliquent la formation des fautes chez le dysloxié.

Ces chercheurs se sont tenus à ce seul critère pour expliquer et définir la dyslexie. Par la suite, ils ont imaginé des tests qui font ressortir les insuffisances de ces structurations. On connaît par exemple : le « Réversal test » basé sur la notion d'espace et de présentation qui établit un indice de dispositions visuelles indispensables pour aborder la lecture ; le test des droites et des courbes de S. MOREL qui permet de repérer les enfants qui éprouvent des difficultés au point de vue mémoire visuelle des signes écrits diversement orientés. Le dessin du losange de B. SIMON avec possibilité de symétrie et d'inversion peut être, s'il n'est pas réussi, un signe d'apprentissage difficile de la lecture.

Toutes les hypothèses émises par les expérimentateurs semblent être vérifiées à leur point de vue par la particularité des enfants ayant des troubles de la lecture à commettre des fautes très spécifiques telles que les inversions statiques ou dynamiques, les confusions.

Rendue sceptique par des explications si différentes et même opposées des troubles de la lecture, par la définition de la dyslexie par la spécificité des fautes, j'ai voulu à mon tour avancer des hypothèses vérifiables par la méthode expérimentale.

1^{re} HYPOTHESE.

L'enfant dyslexique se révèle par une lecture difficile très incorrecte avec une grande variabilité dans les erreurs.

2^o HYPOTHESE.

L'enfant dyslexique ne commet pas des fautes privilégiées ou caractéristiques ; les fautes n'ont pas une structure particulière qui les différencie de celles des bons lecteurs et l'affirmation classique selon laquelle le mauvais lecteur se manifeste par une propension à faire des inversions est contestable.

L'étude expérimentale entreprise peut donner une réponse à la question : « le symptôme essentiel de la dyslexie réside-t-il dans une défectologie spécifique ? ».

Pour la vérification de mes hypothèses, j'ai voulu une méthode qui permette une étude comparative des résultats d'une série d'investigations. La méthode analytique, monographique ne me permettait pas de le faire : prendre quelques enfants mauvais lecteurs, étudier leur cas risquait de fausser mes conclusions : les manifestations de la dyslexie étant très diverses suivant les déficiences, je n'aurais eu qu'un aspect très particulier de la faiblesse en lecture. Or il fallait que j'aboutisse à des résultats rigoureux qui reflèteraient la dyslexie dans son aspect le plus général. Pour atteindre ce but, j'ai choisi la **méthode expérimentale avec les techniques statistiques**.

Mes hypothèses ne peuvent être acceptées ou rejetées que dans la mesure où j'établis une comparaison entre les résultats d'une population de mauvais lecteurs et les résultats d'une population de bons lecteurs, d'où la nécessité de travailler sur deux échantillons indépendants issus de ces ensembles parents.

Les deux groupes choisis, je les soumetts à un ensemble d'épreuves. Avec les résultats obtenus, je calcule des moyennes, des pourcentages, des fréquences dans chaque échantillon et par la méthode statistique du χ^2 (comparaison de fréquences) appliquée à des ensembles indépendants, je cherche si les différences de leurs fréquences sont significatives d'une différence entre les échantillons.

Reprenons point par point, le déroulement de cette méthode.

PRESENTATION DES ECHANTILLONS

Les deux groupes d'expérimentation sont issus respectivement d'une population de bons lecteurs et d'une population de mauvais lecteurs. Ils se composent chacun de 20 élèves. Ces derniers ont été choisis dans les classes

primaires de PERSAN et de BEAUMONT-SUR-OISE. Afin que l'étude soit plus complète, j'ai pris des enfants des deux sexes en même nombre :

- 10 garçons faibles en lecture
- 10 filles faibles en lecture
- 10 garçons excellents lecteurs
- 10 filles excellentes lectrices

Ces élèves fréquentent des écoles où les méthodes d'apprentissage de la lecture sont différentes.

Pour éliminer dans les études comparatives entre bons lecteurs et mauvais lecteurs, la variable âge, j'ai apparié les enfants ainsi :

un garçon dyslexique de 8 à 3 m d'âge réel et un garçon bon lecteur du même âge réel et de la même école.

Les couples formés se répartissent ainsi :

- 1 couple de 7 ans
- 3 couples de 8 ans
- 10 couples de 9 ans
- 3 couples de 10 ans
- 2 couples de 11 ans

Grâce à la collaboration des instituteurs, des psychologues scolaires, des rééducateurs, j'ai pu connaître avec précision le niveau mental, les résultats scolaires, le comportement des enfants choisis.

L'échantillon des bons lecteurs se compose d'élèves réussissant très bien dans le domaine scolaire, possédant parfaitement le mécanisme de la lecture et la compréhension des textes.

Les « faibles » en lecture m'ont été proposés par les orthophonistes, les rééducateurs, les psychologues et les directeurs des écoles. Parmi la liste assez longue d'enfants ayant des difficultés dans l'acquisition du langage écrit, j'ai choisi ceux qui présentaient les manifestations les plus frappantes de la dyslexie.

Je présente ci-dessous l'échantillon des dyslexiques, je donne leur âge réel au moment de la passation des épreuves :

- la classe qu'il fréquente ;
- les résultats aux tests d'intelligence ;
aux tests de niveau de lecture et d'orthographe ;
- des observations, des particularités.

Les garçons

Prén. Nom	Age réel	Cours	Test d'intell.	Tests : Lect. Orth.	Observations
Ph. De.	10 à 5 m	CE 2	B.S. : 90 Kohs : 101 Bender : âge réel	Lect. : « notre lapin » inf. au C.P. Orth. : R.U.P. chaque mot est déformé	
Je. Du.	1 a 3 m	CE 2		Lect. : très difficile	Gaucher - gros retard de la parole - du langage
Re. Du.	9 a 10 m	CE 2	BèS. : 89 Kohs : 125	Lect. : niveau C.E.-1 nombr. erreurs. Orth. : S.U.B. E.S. C.E.-2 Chaque mot est déformé	— Latéralité discordante — Ambimanie — Zézalement
Ja. Ru.	9 a 10 m	CE 1	B.S. : 81 Kohs : 102	Lect. : batterie Inizan 4° décile	Enorme retard de la parole et du langage
Di. Ke.	9 a 8 m	CE 2	B.S. : 87 Kohs : 98 Prudhommeau AM 6,6 Dame de Fay 6,6	Lect. : « notre lapin » vitesse niv. C.E.-1, fautes assez nombreuses Orth. : R.U.P. (10,4,8) Q, 7 ans	— Désavantage sur le plan verbal — Léger schlintement
Al. Go.	9 a 7 m	CE 2	B.S. : 89 Kohs : 95	Lect. : « notre lapin » niv. C.E., très syllabé Orth. : R.U.P. (13,9,6)	
Md. Ey.	9 a 2 m	CE 2	B.S. : 100		Zézalement
Da. Fe	8 a 2 m	CE 1	B.S. : 103 WISC (V 103 (P. 107)	Lect. : nombr. hésitations corrigées	
Da. So	7 a 11 m	CE 1	Terman (A.M. 6,6) B.S. : 83	Lect. : début C.E.-1 Orth. : S.U.B. E.S. confusion ch. j, pas de gpes cons, pas de syllabes inversées	— Schlintement — Gros retard de la parole — Déficience sur le plan verbal — Instabilité

Les filles

Cä. Gi.	11 a 3 m	CM 1	B.S. : q.i 80 WISC 93 (V 88 P 100 Echec spectaculaire aux cubes de Kohs	Orth. : R.U.P. (5,5,3) sup. au Q 3 de 9 a	Mauvais rythme
Sy. De	10 a 9 m	CM 1	B.S. : 85 WISC : 111	Dyslexie grave	Gauchère - appareil dentaire Difficultés d'élocution
Md. Ru.	10 a 8 m	CE 2	B.S. : 96 WISC (V 94 P 102 Khos 102	Orth. : R.U.P. moins de 8 ans	
Ma. De	9 a 8 m	CE 2	B.S. : 106 WISC (V 102 V 106	Lect. : le « printemps », vitesse : 4° cl. de 8 a Correct. : 5 cl. de 8 a Orth. : R.U.P. légèrement supr. au Q3 de 8 a	Trépanation assourdissement Difficultés d'expression orale
Be. De.	9 a 1 m	CM 1	B.S. : 82 WISC (V 80 P 102 Kohs 105	Orth. : SUBES CE 1 : 8° décile CE 2 : 1° décile	
Fr. Ke	9 a 7 m	CM 1	WISC (V 84 P 111	Orth. : R.U.P. (10-6-3) infr. au Q3 de 9 a. nbreus. confusions, erreurs dans les groupes	
Mo. Rz	9 a 9 m	CM 1	B.S. : 92 WISC (85 (117 Kohs 72	Orth. : R.U.P. (9-3-7) inf. au Q3 de 10 ans	
Cl. Ri.	9 a 1 m	CE 1	WISC (V 94 P 96	Orth. : R.U.P. Q3 de 8 a lecture très déficiente	
Ch. Br.	8 a 1 m	CE 2	B.S.		
Jo. Le.	8 a 5 m	CE 2	B.S. : 88 Kohs : 116	Dyslexie très marquée	Instabilité

Après la consultation des dossiers, j'ai pris soin de ne choisir pour mes expériences que des enfants de quotient intellectuel normal : j'ai voulu éliminer la débilité comme facteur de la dyslexie. Chez les filles, le Q.I. BINET SIMON est en moyenne de 92 ainsi que chez les garçons ; les Q.I. les plus bas sont respectivement 80 et 81 et les plus élevés 106 et 103. Les dossiers donnaient aussi les résultats au test de WISC, au test de Kohs, on trouve pour ce dernier une moyenne de 103. Une seule fillette a eu un échec spectaculaire à cette dernière épreuve.

Dans le domaine des résultats scolaires, j'ai constaté que les garçons suivaient presque tous une classe de niveau inférieur à celui correspondant à leur âge réel.

- 1 garçon a 3 ans de retard
- 3 garçons ont 2 ans de retard
- 5 garçons ont 1 an de retard
- 1 garçon suit une scolarité normale

Par contre, les filles sont dans la majorité au cours correspondant à leur âge.

- 2 filles ont 2 ans de retard
- 2 filles ont 1 an de retard
- 6 filles sont dans la classe normale

Dans l'ensemble, la réussite scolaire est moyenne. Les enfants dyslexiques semblent avoir de meilleures aptitudes pour l'acquisition du calcul, certains se situent avec un bon classement. Comme nous pouvons le supposer, c'est dans l'apprentissage de la langue française écrite et orale que les échecs s'accumulent. Ceux-ci freinent le cours normal de la scolarité et comme ils sont plus nombreux et importants chez les garçons que chez les filles, la différence dans la fréquentation des cours peut s'expliquer ainsi.

Quant à leur niveau en lecture et en orthographe, j'ai noté pour ces disciplines, les résultats aux batteries de lecture de LOBROT, d'INIZAN et de LEFAVRAIS, au R.U.P. et au S.U.B.E.S. Ils sont inférieurs à la normale, ils révèlent donc un retard ou une faiblesse dans l'apprentissage du langage écrit et oral. Ils me permettent de pouvoir qualifier ces enfants de « dyslexiques » et de les considérer comme les éléments incontestables de mes études.

Voulant analyser plus profondément les composants de l'échantillon, je me suis penchée sur chaque cas pour connaître leurs particularités. Chez les filles, le trait dominant est un retard dans l'expression orale, des difficultés de langage ; on compte parmi elles une gauchère. Les garçons présenteraient plus de troubles que leurs compagnes et plus accentués. Ils dénotent aussi des déficiences sur le plan verbal, un retard de la parole auquel s'associeraient des troubles articulatoires : zézaiement, schlintement soumis pour beaucoup à des rééducations. Le comportement semble aussi être plus perturbé : instabilité, fatigabilité, inattention.

(A suivre). **Ibérica RANZ**

**Journées d'études
des 22 et 23 novembre 1969**

les facteurs de l'apprentissage de la lecture

A qui ne connaît pas encore le 29, rue d'Ulm, dans le V^e arrondissement de Paris, à l'ombre du Panthéon, le bâtiment de l'Institut pédagogique national, où s'effectuent des recherches en pédagogie nombreuses et variées, présente un caractère assez austère que la bonne humeur des 150 participants aux Journées d'Etudes de l'A.F.L. eut bientôt fait de vaincre, en ces 22 et 23 novembre 1969 : rien ne vaut la montée, puis la descente d'escaliers autant élégants qu'interminables... pour préparer au dialogue !

Ce fut donc sous le signe de la sympathie, de l'ouverture et de l'intérêt que s'animèrent ce samedi et ce dimanche commissions et séances plénières consacrées aux thèmes suivants :

- **Activité mathématique et lecture.**
- **Activité de l'écolier et apprentissage de la lecture au C.P.**
- **Rôle de l'organisation spatio-temporelle dans la lecture.**
- **Réception oculaire et intelligence dans le cas d'échec au cours de l'apprentissage de la lecture.**
- **Répercussion chez l'adulte de l'apprentissage de la lecture.**
avec respectivement R. BIEMEL, A. INIZAN, J. PIACERE, P. LEFAVRAIS et Cl. PHILIPPE comme animateurs.

Le samedi après-midi fut consacré aux commissions au sein desquelles, après une brève introduction du problème par l'animateur, s'établit un échange approfondi et fructueux, d'arguments et de témoignages entre les participants, dont beaucoup trouvèrent le temps trop court.

Le dimanche, en séance plénière, chacun des animateurs présenta un compte rendu enrichi des apports de la veille, qui fut suivi d'une discussion où l'ensemble des participants put cette fois apporter sa contribution.

Chacun de ces thèmes conduisit l'auditoire à se persuader un peu plus encore que si la lecture est un outil, c'est un outil bien complexe dont tout

éducateur doit savoir user pour une formation authentique de l'esprit de l'enfant.

Que soient, enfin, particulièrement remerciés Mlle Abadie, Inspectrice générale des écoles maternelles, Mme Mira Stambak, Maître de recherches au C.N.R.S., et M. J. Zemb, Professeur à la Sorbonne qui ont bien voulu si aimablement mettre leur compétence et leur esprit au service de notre cause en introduisant les rapporteurs de nos différentes commissions et en dégagant les conclusions de nos discussions.

Mlle GUILLEMAIN.

1^{ère} Commission :
R. BIEMEL

ACTIVITES MATHÉMATIQUES ET APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

Rappel de la situation traditionnelle au C.P.

— **Calcul** : dressage programmé des mécanismes de base. Le maître montre par exemple une représentation d'un nombre sous la forme d'une plaquette domino Herbinière-Lebert à toute la classe et les enfants répètent ce qu'ils voient à l'aide du matériel individuel.

— **Organisation de la classe** : attaque frontale dans le cadre d'une leçon collective (la classe : un régiment qui marche au même pas).

— **Programme du C.P.** : les nombres de 1 à 100 avec comme premier but le « dix » au mois de décembre ; les quatre opérations. Vocabulaire inexact : deux et trois font cinq, alors que 2 et 3 ne font rien du tout, car il s'agit d'une opération.

— **Lecture** : la méthode traditionnellement la plus répandue est dite mixte, par exemple « Pigeon vole », « Je veux lire », « Daniel et Valérie », etc. D'une façon générale, on retrouve pour la lecture dans la méthode traditionnelle le schéma stimulus-réponse, c'est-à-dire le dressage.

Remarques préalables.

On peut se demander pour quelles raisons cette méthode de dressage, aussi bien pour le calcul que pour la lecture, s'est imposée et s'est maintenue d'une façon générale dans tous les pays qui ont introduit l'enseignement obligatoire au XIX^e siècle. La réponse doit être cherchée sans doute dans le sentiment d'insécurité des enseignants d'une part, dans l'organisation planifiée des programmes et leur contrôle autoritaire par les inspections d'autre part.

Il faut cependant remarquer que certains pédagogues étaient conscients des dangers du dressage et de ses conséquences : les blocages. Ainsi Froebel

avait **interdit** aux jardinières **d'enseigner** quoi que ce soit et leur demandait de se contenter de faire jouer les enfants. Vers 1920 les méthodes actives furent mises au point en Allemagne sous le titre de **Arbeitsunterricht**, travail par équipes ou par ateliers, méthodes et techniques que Freinet connut et dont son propre travail s'inspira.

Mais tout se passait comme si les blocages convenaient à une société qui se contentait d'une couche sociale restreinte pour répondre aux besoins de la culture littéraire et scientifique.

Situation actuelle.

La situation actuelle est caractérisée par les progrès de la recherche fondamentale concernant le processus d'apprentissage. En même temps, le développement d'une société post-industrielle se manifeste par des exigences nouvelles à l'égard de la « productivité » de l'école, ce qui implique la mise en question des traditions pédagogiques.

Processus d'apprentissage et activités mathématiques de 5 à 6 ans.

La théorie de l'apprentissage que nous faisons nôtre est celle de Z.P. Dienes. Ses travaux en laboratoire et l'application des résultats dans des milliers de classes un peu partout dans le monde nous ont fait adopter sa théorie qui peut être considérée à l'heure actuelle comme la plus efficace. L'essentiel de cette théorie peut être caractérisé par le rôle qu'y joue la notion d'**environnement**. « Un organisme vivant **apprend** quelque chose quand il est capable de s'adapter à un environnement ».

Ainsi, par exemple, l'enfant **construit** jusqu'à sa cinquième année son langage à partir de la langue parlée par son entourage. Plus cette langue est riche, plus le langage de l'enfant sera riche.

L'environnement mathématique.

Comme nous ne sommes pas entourés de structures mathématiques, contrairement à la thèse du calcul « naturel », par exemple, il s'agit de construire artificiellement un environnement mathématique que l'on appelle habituellement « laboratoire de mathématique ». A la différence du matériel didactique traditionnel (dominos, réglettes, bûchettes, etc.), il ne s'agit pas d'une symbolisation physique ou visuelle qui aide au dressage, mais d'un ensemble riche et varié. Il faut naturellement observer que ce laboratoire peut également être mal employé. C'est là un risque inhérent à tout matériel.

Laboratoire de mathématique, et Programme 1969 au C.P.

La composition du laboratoire de mathématique dont nous disposons actuellement est déterminée par les quatre voies d'approche parallèles : les voies logique, ensembliste, relationnelle et spatiale. Les notions arithmétiques et algébriques appartiennent à une phase ultérieure. Si par exemple,

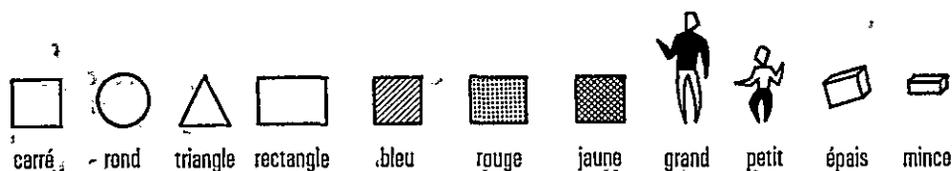
le nouveau programme du C.P. tient en deux lignes : Notion de nombre naturel, comparer deux nombres, addition, c'est que la notion de nombre naturel doit être fondée sur un domaine prénommé qui exige que l'on fournisse aux enfants des expériences logiques, ensemblistes et qu'on leur fasse découvrir les relations d'équivalence, de différence et d'ordre entre objets et entre ensembles.

On se demande parfois si l'apprentissage de la logique ne risque pas de priver les enfants de leur créativité, de leur spontanéité. Un tel risque est certain si l'on voulait à la façon traditionnelle faire apprendre par cœur des choses non comprises. Mais, en vérité, les notions dont il s'agit seront découvertes par les enfants dans des jeux qui font précisément appel à leur spontanéité, à leur imagination et à leur réflexion.

Cette phase ludique est la première phase du processus d'apprentissage et si on ne lui accorde pas toute l'importance qu'elle requiert tout l'apprentissage risque d'être bloqué. Chose digne de remarque, cette première phase pose les plus difficiles problèmes aux enseignants en raison de son aspect apparemment non-directif. La classe organisée en équipes de quatre enfants joue, fait du bruit, discute librement pour découvrir par exemple les propriétés des blocs logiques ou d'un autre « univers ». Puis ces équipes joueront selon des règles avec le même matériel. Par exemple en appliquant la relation d'équivalence « avoir même forme, même couleur ». En fait, les enfants disposent très tôt de la relation « être pareil » et de la relation « pas pareil ». La relation d'ordre leur est également familière sous la forme de la relation de préférence.

Apprentissage de la lecture.

Les jeux avec un matériel structuré conduisent très vite à l'utilisation d'une écriture d'un alphabet. Ainsi par exemple pour noter les jeux ou exercices faits avec les blocs logiques, on dispose du code suivant :



Il est intéressant de constater que si l'on demande à des enfants comment écrire carré, ils dessinent spontanément un carré. Il en va de même pour les autres formes. Mais la nécessité d'une écriture ou d'un dessin s'impose si l'on veut garder la trace d'un jeu, par exemple si l'on joue le jeu des vingt questions qui consiste à découvrir par des questions bien posées un élément du jeu mentalement choisi par un enfant ou par le maître. En effet, les enfants ne se souviennent pas des questions posées. Il faut donc les noter pour s'en souvenir.

Toutefois l'activité qui consiste à apprendre à lire si elle est dans une certaine mesure intégrée à l'activité mathématique exige une organisation propre, c'est-à-dire la création d'un environnement **lecture**.

Environnement lecture.

L'élément de base de cet environnement est évidemment la langue. Les enfants savent parler, mais leur langage n'est pas très riche. Pour l'enrichir, il faut leur fournir des expériences, c'est-à-dire des situations qui donnent lieu à des observations, à la discussion de ces observations. Cette création de situations n'est pas une tâche facile. Il faut y associer les enfants en leur demandant d'apporter par exemple des jouets, des objets qui font partie de leur environnement familial, un train électrique, une poupée, etc. L'observation ou la situation vécue donnera lieu à un texte que le maître écrira au tableau. Faut-il demander aux enfants de le copier ?

Lecture et écriture.

Nous pensons que la lecture est une activité sui generis qu'il ne faudrait pas lier dès le départ à l'écriture. Dans la lecture l'enfant associera une image auditive à une image visuelle. Comme il n'y a pas grand-chose de « pareil » entre ces deux sortes d'images, il faut que l'association soit fortement motivée. On sait qu'il y a des mots qui ont une bonne structure pour les enfants, par exemple les prénoms des camarades. Il se révèle efficace que les enfants disposent de petits cartons sur lesquels ces prénoms seront écrits. A ces cartons s'ajouteront d'autres mots appartenant aux textes très courts nés d'une situation vécue ; si par exemple la maîtresse a apporté des tomates en classe, l'enfant apprendra à lire la **tomate est rouge**. A côté des cartons, les enfants auront un cahier où la maîtresse écrira au fur et à mesure les textes qu'ils voudront posséder pour les lire. Les cartons ont l'avantage de permettre à l'enfant de poser plusieurs phrases avec les mêmes mots.

Cette manière de travailler, fondée sur la relation d'équivalence : reconnaître deux mots pareils sans demander leur écriture peut commencer pour certains enfants à partir de la moyenne section des écoles maternelles, et en grande section elle peut être généralisée. La condition d'une activité efficace, c'est que l'on n'aille pas trop vite et qu'on n'oblige pas un enfant à jouer le jeu des cartons s'il a du mal à associer l'image auditive d'un mot à l'image visuelle. Une autre condition de base est de s'en tenir très strictement à la zone de vocabulaire la plus fréquente du vocabulaire actif des enfants. Cette zone ne peut pas être établie d'avance, elle dépend par exemple dans une large mesure de la télévision. Des mots comme fusée Apollo ou l'avion Concorde peuvent appartenir à un moment donné au vocabulaire le plus fréquent. L'intégration de l'apprentissage mathématique à l'apprentissage de la lecture fondée sur l'exploitation de situations vécues exclut l'utilisation des méthodes de lecture existantes. J'ai eu l'occasion

moi-même de constater à quel point les méthodes existantes sont incompatibles avec l'activité mathématique fondée sur l'expérience des enfants. A la demande du regretté Roger Gal je m'étais chargé de deux C.P. où la méthode de lecture était « Pigeon vole ». Or pendant la leçon de lecture les enfants étaient condamnés à être les consommateurs passifs d'une programmation linéaire. Ils s'ennuyaient, ils contestaient. L'opposition entre l'activité mathématique et la leçon de lecture était totale. Mais les enfants ne voulaient plus être passifs. J'ai fait la même observation dans les classes où l'on se sert de « Je veux lire » ou de « Daniel et Valérie ». Il y a incompatibilité. On peut sans doute objecter que le travail de la confection des cartons, de l'écriture des textes dans les petits livres de lecture des enfants est assez important et pose des problèmes de discipline. Ce n'est vrai que pendant les premières semaines, aussi longtemps que les enfants n'ont pas appris à travailler en équipes. Il ne faut pas oublier que par l'intégration des deux activités, certaines équipes peuvent faire de la mathématique et d'autres peuvent lire.

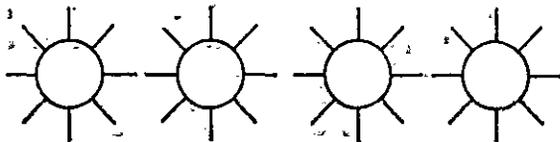
L'écriture.

On demandera sans doute à quel moment l'écriture doit intervenir. D'une façon générale les enfants eux-mêmes commencent spontanément à vouloir écrire. Mais il faudra faire précéder cette phase par des exercices qui préparent la main à organiser l'espace en dessinant des signes. Il existe une possibilité rarement exploitée qui consiste à mimer des comptines et de petites histoires par des gestes. Les enfants inventent eux-mêmes des gestes simples pour « dessiner » en l'air les histoires. Dans une seconde phase ces gestes symboliques sont traduits en dessins très simples comme ci-dessous par exemple :

En allant jouer
J'ai vu des flaques d'eau



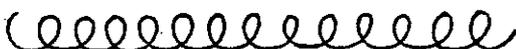
Puis le soleil est venu
Les flaques sont parties



J'ai pris ma corde
J'étais bien content



Puis je suis vite rentré
pour le goûter



Il s'agit dans un certain sens d'une écriture par l'image. L'intérêt de ces jeux est d'aider l'enfant à organiser ses gestes dans l'espace d'abord, puis dans le plan. Quand faut-il faire ces jeux d'écriture symboliques ? A partir de l'âge de quatre ans, mais il y a des enfants mal latéralisés au C.P. qui feront avec fruit ces jeux d'écriture dans une étape qui précède l'utilisation de l'écriture proprement dite. Les jeux mathématiques comportant des jeux de symétrie, puis, à l'aide de miroirs, des jeux de réflexion. Découvrir les axes de symétrie des majuscules d'imprimerie est à un moment donné à la fois un jeu passionnant et riche en enseignement. Quelles sont les grandes lettres qui changent dans le miroir et celles qui ne changent pas ? Dans la cour de l'école on aura joué les jeux des axes de symétrie du rectangle, du triangle et du carré (Dienes « Exploration de l'espace et pratique de la mesure »).

Quelle écriture choisir quand les enfants demandent à écrire ? La plupart du temps on choisira le script à cause de sa ressemblance avec les caractères d'imprimerie. C'est le script qui aura déjà été utilisé par la maîtresse dans la confection des cartons et c'est également en script qu'elle aura écrit dans le cahier individuel de l'élève les histoires que l'enfant aura inventées et qu'il désirera lire.

Il est évidemment recommandé d'utiliser une machine à écrire à grands caractères :

Isabelle est ici

A l'aide de cette machine on peut préparer les fiches que les enfants colleront dans leurs cahiers.

Conclusion.

La nouvelle pédagogie des mathématiques fondée sur le processus d'apprentissage est la méthode abstractive, c'est-à-dire une méthode qui permet aux enfants d'abstraire à partir de leurs expériences. Cette méthode change nécessairement aussi bien les relations maître-élève que l'apprentissage dans les autres disciplines. L'intégration, la coordination deviennent donc une nécessité. Nous avons essayé d'indiquer comment l'apprentissage de la lecture peut tirer profit de l'activité mathématique. Certes, il faudrait illustrer cette coordination par l'exemple vivant de salles de classe ou, comme nous l'avons fait parfois, par des films qui montrent des situations d'apprentissage.

A la lumière de notre expérience, la préparation à la lecture devrait commencer dès la moyenne section des maternelles et être développée à la grande section. Il serait même souhaitable que la maîtresse de la grande section puisse suivre les enfants au cours préparatoire comme c'est déjà le cas dans certaines écoles à Ivry.

Il s'ensuit que pour plus de la moitié des enfants du C.P. la pratique et le perfectionnement en lecture à l'aide d'un instrument comme la collection « Je lis tout seul » peut permettre la découverte de la lecture silencieuse et le contrôle efficace de la compréhension.

Rainer BIEMEL.

BIBLIOGRAPHIE SUCCINCTE

- Z.P. Dienes : Pensée et structure O.C.D.L.
Z.P. Dienes : Les six étapes du processus d'apprentissage (communication au Congrès International des mathématiques, Lyon 1969) à paraître.
Z.P. Dienes : Les premiers pas en mathématique O.C.D.L.
N. Picard : Des ensembles à la découverte du nombre, livre théorique et livre du maître.
N. Picard : Activités mathématiques I, livre théorique.
N. Picard : La mathématique à l'école élémentaire.
— A la conquête du nombre (C.P.).
— A la conquête du nombre (C.E.1.).
— A la conquête du nombre (C.E.2.) O.C.D.L.
Bray-Clausard : Initiation mathématique à l'école maternelle.
— Les jeux d'Isabelle et de Jean.
— Les jeux de Nathalie et de Frédéric.
Bray-Clausard : Initiation mathématique de la maternelle au C.E.
— Les jeux de Valérie et d'Olivier O.C.D.L.
L. Gostelow : Picture story approach to infant teaching, Evans.

É D I C O P E

NOUVEAU :

La mathématique contemporaine au Cours Préparatoire

par le Groupe 24

Pour le maître :

Un dossier comprenant 3 livrets :

- Réflexions (cahier blanc)
- Leçons (cahier bleu)
- Annexes et divers (cahier bulle)

80 pages 21x27..... 10 F

Pour l'élève :

Un livret individuel d'exercices-tests :

"A la découverte de la mathématique"

68 tableaux 21x14

Couverture 4 couleurs.... 6 F

Ce matériel constitue la synthèse de recherches menées par plusieurs équipes de professeurs. Il a été testé, en Dordogne, sur 10 Cours Préparatoires en 1967/68, puis sur 50 C.P. en 1968/69, dans le cadre d'une expérience-développement dont les résultats sont directement utilisables par les éducateurs.

**Documentation sur demande à
ÉDICOPE, 2, boulevard Saint-Denis, PARIS-X^e**

MATH. CONTEMPORAINE C.P.

**BON pour remise de
50 %
sur un spécimen complet**

à découper et à utiliser avant le 30/6/1970

MATÉRIEL "TIERS TEMPS"

*Grand choix d'articles de qualité,
sérieusement expérimentés.*

FORTES REMISES

- Livres pour bibliothèque de classe (documentation, activités diverses).
- Disques avec play-back
- Montages et découpages
- Jeux
- Lectures actives
- Découverte de la nature
- Matériel auto-didactique

nomenclature et tarif sur demande

MATÉRIEL "VACANCES"

- Cahiers "Activités-Vacances" 2 niveaux : C.P. et CE-1.
- Fiches de révision et rattrapage en français et calcul, tous niveaux du CE-1 au CM-2.
- Cours d'entretien (matières principales, de la 8^e à la 3^e incluse).

documentation sur demande

É D I C O P E

2, Bd Saint-Denis

PARIS-X^e

TÉL. : COM 69-31

INTELLIGENCE ET RECEPTION OCULAIRE DANS L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE ET SES ECHECS

CAUSES DES ECHECS SCOLAIRES SELON LES ENSEIGNANTS

On ne peut apprendre à lire à un enfant à n'importe quel moment : nous le savons tous mais nous ignorons au-dessous de quel âge il est vain de tenter de l'enseigner.

Nous avons essayé de déterminer cet âge car il est essentiel, pour la bonne conduite d'une bonne pédagogie, de le connaître.

Cette recherche nous a été suggérée, en particulier, par les résultats d'un sondage effectué auprès des enseignants des établissements publics en vue de connaître leurs opinions quant aux causes responsables des échecs scolaires.

Ce sondage révèle que pour les maîtres :

- 4 % des élèves échouent à cause d'une mauvaise santé.
- 4 % des élèves échouent à cause d'un retard du langage.
- 6 % des élèves échouent à cause d'un retard affectif.
- 15 % des élèves échouent à cause d'une carence éducative ou scolaire.
- 28 % des élèves échouent à cause d'un comportement inadapté.
- 42 % des élèves échouent à cause d'une immaturité intellectuelle ou d'un retard intellectuel.

Le niveau intellectuel apparaît donc ici le principal responsable des échecs mais cette notion doit être nuancée : les enfants de niveau intellectuel normal peuvent éprouver des difficultés pour apprendre à lire si leurs niveaux de développement sont insuffisants au moment où ils apprennent.

C'est le cas des enfants trop jeunes : ils sont immatures pour les disciplines de la lecture s'ils n'ont pas, au moment de l'apprentissage, des niveaux intellectuels élevés.

Un écolier peut échouer sans être un retardé intellectuel.

Cette réflexion nous conduit à l'hypothèse suivante : l'immaturité intellectuelle est la cause essentielle des échecs des apprentissages de la lecture quelles que soient les formes que revêtent ces échecs et la terminologie qu'on leur accorde.

Cette étude se propose d'infirmier ou de confirmer cette hypothèse mais aussi d'apporter une contribution à la pratique de l'expérience psychopédagogique car il ne sert à rien de vouloir prouver si nous n'en avons pas les moyens.

LES DISPOSITIFS

D'EXPERIENCE

Nous obtiendrons des informations à partir de l'expérience si nous en connaissons bien le dispositif (qui est souvent une situation de lecture) et si les causes que nous engageons dans ce dispositif provoquent des effets facilement appréhensibles.

L'analyse d'un dispositif d'expérience peut être difficile parce que la psychologie du lecteur en constitue l'essentiel et parce que nous ignorons la plupart des actes mentaux qui participent à la dynamique de l'acte de lecture sinon comment ils y participent.

Sans cesse, en cours d'expérience, nous sommes les témoins de notre ignorance.

Par exemple.

Nous avons déjà fait lire à 3000 enfants la phrase expérimentale suivante : « et vif et gai le geai sur l'écaille argentée du bouleau promène un brin d'osier ».

Le mot osier a provoqué de nombreuses fautes du genre « ossier », « oziaire », mais un seul écolier a dit « acier ».

La faute est singulière et nous surprend. Nous ne pouvons l'expliquer car nous ignorons ce qui, dans le dispositif, l'a provoquée.

Une enquête nous apprend que l'enfant a été témoin de faits cruels de guerre et a vu tuer des hommes à coups de couteau.

Deux autres fautes singulières que commet l'enfant dans le même texte confirment qu'il existe bien une relation entre un aspect, que nous ignorions, de la situation de lecture et la manière de lire de l'enfant.

Ces deux fautes sont : sang et couteau.

Nous connaissons bien les dispositifs de lecture si nous les organisons, pour les besoins de l'expérience, en fonction de ce que nous connaissons des lignes essentielles de l'activité et des actes mentaux qui y participent.

Ce sont là des raisons, parmi d'autres, qui nous ont incités à poser le problème de la nature des relations entre l'intelligence et l'activité de lecture.

En un premier temps nous devons, pour résoudre ce problème, rechercher si ces relations existent et en particulier, au moment, de l'apprentissage.

C'est ce que se propose cette étude.

Voici une situation expérimentale dont le dispositif est bien connu et qui permet d'obtenir quelques effets appréhensibles de causes qui ne sont rien d'autre que les interractions assez particulières du sujet et du texte.

Elle fait intervenir, dans un certain ordre, quelques composantes de l'acte de lecture comme les perceptions, la compréhension, les intégrations, etc...

Les incorrections obtenues (effets appréhensibles) caractérisent ces composantes et l'ordre de leurs interventions.

Elles permettent de vérifier que les composantes et l'ordre d'intervention sont tels que nous le voulions lorsque nous avons monté le dispositif.

L'expérience s'adresse à de jeunes enfants persévératifs c'est-à-dire qui ont tendance à répéter, dans le cours d'une activité, certains des actes qui composent cette activité.

Le test de l'Alouette commence ainsi :

L'alouette

Sous la mousse ou sur le toit...

Le texte est placé devant l'enfant (assis à notre gauche) et nous ne nous préoccupons pas de lui, apparemment.

Il regarde le texte peut-être, ou les images, ou commence à lire pour lui.

On prolonge cette situation de 5 à 15 secondes selon les cas puis il est invité à lire.

On lui dit : « Tiens, tu lis » et on lui montre le titre « **L'alouette** » en disant : « **L'alouette** » de manière que le phonème « **ou** » soit bien perçu puis on montre le mot « **sous** ».

Si le regard de l'enfant, au moment où il commence à lire sur ordre, quitte le mot « **sur** » (ce qui est possible puisqu'il a eu à sa disposition quelques secondes qu'il a peut-être utilisées pour commencer à déchiffrer silencieusement) il pourra dire « **sur** » en voyant « **sous** » par persévération ou par émission orale normale consécutive à la perception oculaire du mot « **sur** » qu'il n'a peut-être pas eu le temps de dire intérieurement et silencieusement.

Au moment où l'écolier dit « **sur** » à la place de « **sous** » il vient d'entendre le phonème « **ou** » de « **L'alouette** » et il voit le mot « **sous** ».

Il déchiffre ensuite : « **la mousse ou** ».

Il a ainsi vu ou entendu quatre fois le graphème ou le phonème « **ou** » et il peut par persévération répéter « **ou** » en voyant « **sur** » qu'il lit alors « **sous** » aidé en cela par d'autres persévérations, la compréhension et certaines intégrations.

Il a ainsi commis la faute, appelée à tort « inversion » dont cette expérience montre le mécanisme et démontre, avec bien d'autres, que cette faute n'existe pas dans la forme qu'on lui prête habituellement.

ALEAS D'UNE DEFINITION DE L'ECHEC EN LECTURE

Pour rechercher si l'immaturation intellectuelle est cause d'échec dans l'apprentissage de la lecture nous devons définir au préalable ce que nous appellerons réussite, ce que nous appellerons échec.

Il n'est pas ici d'évidence qui ne nous dispense de prudence.

On peut juger d'un résultat en lecture sous différents angles, selon les différentes facettes de cette discipline.

Savoir lire est-ce comprendre ce qu'on lit, le comprendre vite ou le comprendre avec précision ? Est-ce savoir décoder les mots, déchiffrer rapidement, ne pas commettre d'incorrections, être très habile en combinatoire, ignorer ce qui dans l'acte de lecture est inutile, savoir appréhender le mot de préférence à la syllabe ou la syllabe de préférence au mot, le groupe de mots de préférence à de plus petites unités sémantiques ?

Ou, moins analytiquement, est-ce parvenir au niveau de lecture qui permet la résonance et la mobilisation de l'équipement culturel ?

A cause de ces incertitudes la définition et le constat de l'échec sont aléatoires et d'autant que nous jugerons en fonction de nos exigences personnelles, que nous comparerons involontairement l'enfant aux autres enfants de la classe, de la famille, de l'école, du secteur géographique.

Mais ces difficultés sont légères en regard de celles que nous oppose ce que nous devons comprendre de l'acte de lecture lorsque nous voulons le définir par sa nature propre et définir l'échec et la réussite à partir de cette définition.

L'acte de lecture est en effet une composition d'apprentissages fragmentaires (nous en avons énumérés quelques-uns) et cette composition est telle que chacun des moments de l'activité de lecture est l'harmonieuse synchronisation de ces apprentissages.

Une bonne lecture est-elle cette harmonieuse synchronisation ou son produit ?

Voici un sondage qui fait apparaître l'incertitude qui s'attache aux définitions de l'échec et de la réussite.

SONDAGE SUR LA DEFINITION DE L'ECHEC ET DE LA REUSSITE DANS L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

58 élèves de deux-cours préparatoires lisent, dans le cours de la même semaine du mois de janvier les phrases suivantes : « sous la mousse ou sur le toit, dans les haies vives ou le chêne fourchu, le printemps a mis ses nids, le printemps a nids au bois. Amie Annie du renouveau c'est le doux temps ».

Le premier cours préparatoire comporte 28 garçons.

Les enseignants interrogés disent que les résultats sont excellents que tous les enfants lisent bien sauf deux ou trois qui sont retardés.

Le second cours préparatoire comprend 28 fillettes.

Les enseignantes expriment ainsi leurs opinions quant aux résultats obtenus dans cette classe : « L'année n'est pas exceptionnelle. C'est très moyen et nous devons accepter un pourcentage d'échecs. Certaines années sont meilleures ».

Si nous comparons la correction de lecture des mots renouveau, printemps, haies, fourchu, temps, annie, bois, vives, amie, toit, chêne, mousse, doux, ses, au, nids, obtenue chez les garçons à celle obtenue chez les fillettes nous nous apercevons que les mots sont correctement lus par les garçons dans les proportions suivantes : (voir tableau)

et par les filles dans les proportions suivantes : (voir tableau)

Si nous établissons maintenant, pour chacun des mots, le rapport suivant :

Nombre de fillettes ayant correctement lu le mot.

Nombre de garçons ayant correctement lu le mot.

Nous obtenons les rapports suivants :

RECAPITULATIF

Mots lus	Proportion de bons lecteurs		Nombre de filles ayant correctement lu le mot pour 1 garçon l'ayant bien lu
	C.P. garçons	C.P. filles	
renouveau	4 %	15 %	1,7
printemps	4 %	20 %	5
haies	4 %	5 %	1,25
fourchu	8 %	5 %	0,6
temps	12 %	30 %	2,5
Annie	15 %	15 %	1
bois	15 %	50 %	3,3
vives	15 %	30 %	2
amie	18 %	35 %	1,9
toit	18 %	55 %	3
chêne	22 %	30 %	1,3
mousse	22 %	55 %	2,5
doux	25 %	40 %	1,6
ses	25 %	65 %	2,6
au	29 %	55 %	1,8
nids	29 %	55 %	1,8

Ces rapports explicitent des niveaux de lecture plus faibles dans la classe où ils sont admis comme bons que ceux de la classe où ils sont jugés faibles.

Quelle est ici la définition de la réussite que nous devons accepter ?

Où est l'erreur ?

Il n'y a pas d'erreur !

Nous sommes en présence de trois appréciations de natures différentes et celle que j'emploie (appréciation de la lecture correcte de mots dans un contexte) est aussi valable que les deux autres mais ne l'est pas plus.

Elle ne permet pas d'apprécier une bonne lecture et par conséquent de savoir quel maître est plus indulgent ou plus exigeant que l'autre.

Elle permet d'attirer notre attention sur le problème de la définition de l'échec et sur les dangers des appréciations subjectives qui portent ici sur des écoliers qui apprennent assez difficilement, là sur des écolières qui apprennent plus facilement et par ailleurs à l'aide d'un système qui ne prouve rien.

Les conclusions que nous autorise ce sondage sont celles-ci : les fillettes lisent mieux les mots du contexte proposé que les garçons.

Il ne nous permet pas d'affirmer que les garçons lisent moins bien que les fillettes.

POPULATION SCOLAIRE

EXAMINEE

Nous avons examiné systématiquement pendant trois ans les enfants et les adolescents qui nous étaient adressés pour déficits de lecture aux consultations d'un Centre médico-psychopédagogique de Paris.

A cette population nous avons ajouté les élèves pris en charge pour rééducation, pendant la même période, par deux rééducatrices de deux autres Centres.

Ces enfants ont été examinés à l'aide de tests de type Binet et d'épreuves de connaissances dont le test de « L'alouette » pour la lecture.

Nous avons aussi utilisé des épreuves de lecture de la Société A. Binet et le test : « Notre lapin ».

Ces enfants nous étaient adressés par les assistantes, les conseillers d'orientation, les directeurs d'établissements, les maîtres, les médecins, les psychologues scolaires.

Les motifs invoqués étaient les suivants : retards, échecs, difficultés en lecture, alexie, dyslexie.

Nous avons défini l'échec en lecture de cette manière : il y a échec lorsque le niveau de lecture est inférieur au niveau intellectuel de l'écolier.

CARACTERISTIQUES DE CETTE POPULATION

Âges réels des enfants : 7 ans à 16 ; 7 ans.

Nombre d'enfants : 103.

Classes fréquentées : CP à FEO ; 6^e à 3^e des CEG, ens. moderne, ens. court.

Niveaux intellectuels : 4 ans à 14 ans.

Quotients intellectuels : 59 à 115.

QI inférieurs à 80 : 6,6 %.

QI de 80 à 90 : 34,9 %.

QI de 90 à 100 : 22,1 %.

QI supérieurs à 100 : 36,2 %.

Les valeurs médianes et les indices de dispersion de cette distribution n'ont pas été étudiés.

Nous remarquons que 93 % de ces enfants ont des niveaux normaux ou supérieurs à la moyenne.

PREMIERE INTERPRETATION

Notre première explication des échecs fut celle-ci : un écolier trop jeune au moment de l'apprentissage ne peut apprendre qu'avec difficulté ou échouer.

Mais 49 des écoliers de notre population sont nés entre le 1^{er} janvier et le 1^{er} juillet et 54 sont nés entre le 1^{er} juillet et le 31 décembre.

Ainsi, au moment où l'enseignement était dispensé (septembre au cours préparatoire) y avait-il plus d'enfants âgés dans cette population que d'enfants jeunes.

EXTRAPOLATION DES NIVEAUX INTELLECTUELS

Nous avons alors considéré, non l'âge réel de l'écolier au moment de l'apprentissage mais son niveau de développement intellectuel que nous déterminons par extrapolation.

Les enfants qui nous sont présentés ont entre 7 ans et 16 ; 7 ans.

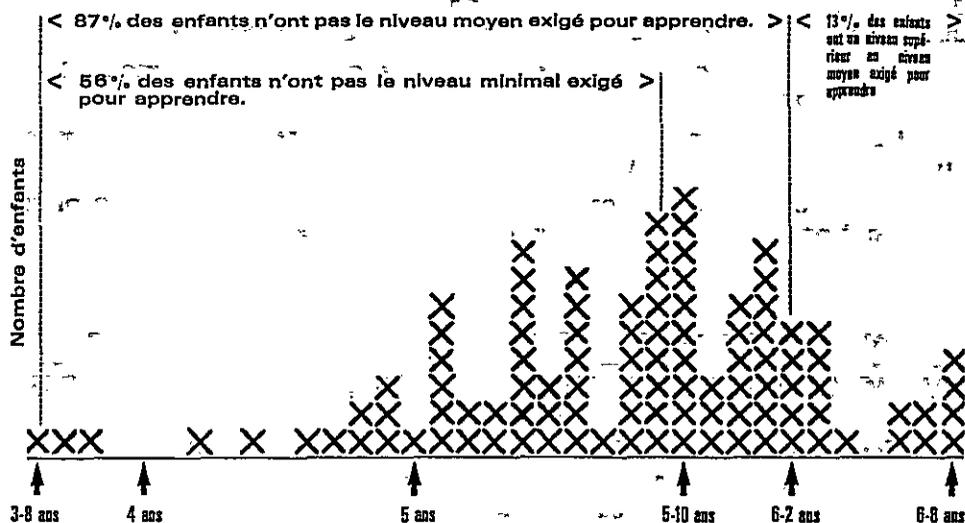
Nous connaissons les âges qu'ils avaient au cours préparatoire (ou dans

la grande section de l'école maternelle s'ils ont appris à lire dans cette section).

Nous connaissons leurs quotients intellectuels.

Nous en déduisons leurs niveaux de développement intellectuel au moment de l'apprentissage.

**NIVEAUX DE DEVELOPPEMENT
AU MOMENT DE L'APPRENTISSAGE
DE LA LECTURE DES 103 ENFANTS
RELEVANT D'UNE REEDUCATION**



Niveaux de développement intellectuel au moment de l'apprentissage.

**CONJONCTION DE L'IMMATURITE INTELLECTUELLE
ET DES DEFICITS SENSORIELS
DANS L'ECHEC DES APPRENTISSAGES
DE LA LECTURE**

L'observation des enfants réapprenant à lire en rééducation devait nous orienter vers la recherche d'autres causes d'échec.

Certains de ces enfants portaient des lunettes et d'autres manifestaient après une lecture un peu prolongée une fatigue oculaire manifeste : ils se frottaient un œil, se plaignaient d'être fatigués de regarder et chez certains la fatigue oculaire était évidente.

La fréquence de ces observations nous a conduits à faire le recensement systématique des troubles de la vision : myopie, strabisme, fatigue oculaire, astigmatisme, hypermétropie, hétérophorie, dégénérescences diverses.

Pour ce recensement nous avons surtout utilisé les diagnostics médicaux. Quelquefois nous nous sommes contentés de notre propre observation lorsque le trouble était évident comme dans certains cas de strabisme et lorsque l'enquête ne nous apportait aucune information.

Puis nous avons déterminé pour chaque zone de niveau intellectuel de notre distribution le nombre d'enfants souffrant de troubles oculaires au moment de l'apprentissage de la lecture, vision corrigée ou non.

La plupart de ces enfants n'étaient pas appareillés, au moment de l'apprentissage.

La négligence des parents était quelquefois en cause sinon leur manque d'information sur ces problèmes.

En outre des déficiences oculaires sont difficiles à suspecter a priori et ne sont pas signalées : l'hétérophorie en est un exemple.

DISTRIBUTIONS COMPAREES DES NIVEAUX INTELLECTUELS AU MOMENT DE L'APPRENTISSAGE ET DES DEFICIENCES OCULAIRES

Zone des niveaux de développement de 5 ans à 5 ans 4 :

1 enfant sur 3 a une gêne oculaire.

Zone des niveaux de développement de 5 ans à 5 ans 9 mois :

2 enfants sur 3 ont une gêne oculaire.

Zone des niveaux de développement de 5 ans 10 à 6 ans 5 mois :

2 enfants sur 3 ont une gêne oculaire.

Zone de développement de 6 ans 6 mois à 6 ans 9 mois :

1 enfant sur 2 a une gêne oculaire.

INTERPRETATIONS

Interprétons les distributions !

Un groupe d'enfants n'a pas appris à bien lire parce que leurs niveaux

de développement, leurs maturités intellectuelles étaient insuffisantes au moment de l'apprentissage :

Ce sont les enfants qui avaient de 3 ans 8 mois à 5 ans 9 mois. Certains de ces enfants ont pu être gênés parce qu'ils voyaient mal.

On remarque que le nombre de déficits oculaires augmente lorsque le niveau intellectuel augmente comme si des enfants qui atteignent à la maturité intellectuelle nécessaire pour apprendre à lire se voyaient frustrés de cette possibilité à cause de troubles de la vision dont le handicap s'ajouterait au handicap d'une maturité intellectuelle presque suffisante pour apprendre à lire.

Il y aurait conjonction de causes.

Ce sont les enfants ayant de 5 ans 8 mois à 6 ans 4 mois de niveau au moment de l'apprentissage.

Le nombre de déficiences oculaires diminue chez les écoliers les plus aptes au moment de l'apprentissage : niveaux intellectuels de 6 ans 6 mois à 6 ans 8 mois).

On doit donc admettre que pour certains enfants (les moins nombreux) la conjonction de causes est relevée par une autre intervenant à ces niveaux.

L'examen de leur situation scolaire nous la fait entrevoir : leurs niveaux de lecture sont ceux des classes qu'ils fréquentent mais leurs niveaux intellectuels sont supérieurs ; ils plafonnent au niveau de l'enseignement qu'ils reçoivent et ils ne sont pas réellement en échec.

CONCLUSIONS

De ce résumé nous dégagerons en outre ceci : l'approche des problèmes de la lecture est difficile et exige beaucoup de prudence dans nos démarches.

L'étude de la genèse des causes qui engendrent les échecs si elle est avant tout une recherche de leur nature doit être complétée par une étude de leur fréquence : la connaissance des fréquences devant nous permettre d'établir un ordre d'urgence dans la résolution des problèmes éducatifs, pédagogiques, sociaux et médicaux des enfants qui apprennent à lire.

Nous savons déjà que l'enfant n'apprend à lire que s'il est prêt pour cela et si ses aptitudes ne sont pas contrariées par des déficiences sensorielles.

P. LEFAVRAIS.

dossiers pédagogiques

Voici la liste des dossiers pédagogiques que l'Institut Parisien de l'Ecole Moderne met à la disposition de ses ADHERENTS EXCLUSIVEMENT. Pour emprunter un dossier, adressez une liste d'au moins trois titres (prévoir les cas d'indisponibilité) à : M. J. RENAUD, I.M.P. Léopold-Bellan, 4, rue du 136^e-de-Ligne, 94 - Bry-sur-Marne.

DOSSIERS DISPONIBLES

- | | |
|--|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Travaux Manuels, Albums 2. Etude du milieu (géographie, histoire, sciences) 3. 2^e degré : 1^{er} cycle 4. Education physique, danses 5. Enseignement du français 6. Contrôles, (brevets, docimologie, examens, tests, inspections) 7. Modernisation matérielle d'une classe 8. Relations humaines, institutions 9. Education sexuelle 10. Psychologie de l'enfant 11. Enseignement Programmé, pédagogie cybernétique 12. Psychologie des profondeurs, psychanalyse 13. Enseignement à l'étranger 14. Mathématique 15. Lecture 16. Relations avec les parents 17. Coopérative scolaire, autogestion 18. Correspondance interscolaire 19. Dessin, peinture 20. Documentation, fichier scolaire 21. Journal scolaire 22. Organisation et individualisation du travail 23. Auxiliaires audiovisuels 24. Santé | <ol style="list-style-type: none"> 25. Doctrines pédagogiques 26. Rééducations, psychothérapie 27. Poésie, théâtre libres 28. Education musicale 29. L'Université, institution de classe 30. L'I.P.É.M. comme institution de classe 31. Psychosociologie 33. Documentation Générale (Catalogues) 34. Relations I.P.É.M. - Mouvement Freinet (photocopies) 35. Classes d'inadaptés 36. Maternelles 37. Vers l'Université Critique 38. Classes de Transition et Terminales 39. Textes officiels 40. Techniques graphiques 41. Bilans et perspectives du monde moderne 42. Textes pour une révolution 43. Comités d'Action 1^{er} degré 44. Bulletin signalétique du C.N.R.S. : section « Sciences de l'Education » (les 4 plus récents volumes parus) 45. Cantines et restaurants scolaires 46. Architecture scolaire 47. Formation professionnelle 48. Syndicalisme universitaire 49. Equipes pédagogiques 50. Comment démarrer |
|--|---|

Ces dossiers sont mis à jour en permanence par retraits et adjonctions de documents. Chaque emprunteur a la possibilité d'intervenir dans cette mise à jour puisqu'il lui est demandé toute remarque sur leur contenu, leur organisation, leur présentation, et d'y adjoindre (éventuellement) des documents.

Les dossiers doivent être réexpédiés, soigneusement emballés et bien ficelés, au PLUS TARD 15 JOURS après réception, joindre 4 F pour frais d'envois.

écouter, lire, regarder

L'imaginaire est ce qui tend à devenir réel.
André BRETON.

DISQUES

D'UN OPERA DE VOYAGE (B. Jolas), Adès 17 001, 17' (33), G.U., 7,20 F — Une nouvelle édition de la collection « Impact de la Musique contemporaine ». La pochette dit l'essentiel. Reste quand même à s'interroger pourquoi si peu de femmes deviennent ce que Betsy Jolas est devenue... Orchestre du Domaine Musical dirigé par G. Amy. **Un bon disque. (M.F.)**

MADRIGAUX (C. Gesualdo), Harmonica Mundi, Opus 8, 25 (33), G.U. — Prince Italien (1560-1613), Gesualdo fut aussi un remarquable musicien : compositeur, claveciniste, luthiste et... chanteur. Les 7 madrigaux enregistrés ici, témoignent de sa volonté d'aller jusqu'au bout dans l'exploitation des moyens d'expression vocale. Les enfants habitués ou non à la musique moderne, y puiseront des idées pour chanter hors des sentiers battus de la tonalité. **(M.F.)**

LA MUSIQUE DES GRIOTS (Niger), Ocora 15, 30 (33), mono. — Tout est si bien fait dans les disques Ocora : présentation, notice, photos, enregistrement, pressage, mise-en-plage... qu'il n'y a qu'à se répéter : **achat prioritaire**. D'autant qu'il s'agit toujours de documents uniques. **(M.F.)**

QUATUOR II (B. Jolas), **HERMA** (Y. Xenakis), **ARCHIPEL I** (A. Boucœurchliev), La Voix de son maître, CVB 2 190, 30 (33), G.U. — Un **très beau disque**, réunissant 3 œuvres très différentes : l'organisation du discours musical, le choix des instruments, les notices des compositeurs eux-mêmes révèlent des options originales. Je vous laisse le plaisir d'autres découvertes. **(M.F.)**

SIGMA - CANTATE POUR ELLE - DAHOVI - MINIATURES POUR L. CARROLL (I. Malec). Philips, 836, 891, 30 (33), B.U.). — Malec est une des personnalités marquantes du G.R.M. (Groupe de Recherches Musicales de l'O.R.T.F.). Les 4 compositions présentées ici ont été écrites entre 1961 et 1966, 2 d'entre elles font appel à une bande magnétique. A écouter et ré-écouter ces musiques, on se familiarise avec **un créateur chez qui le lyrisme fait bon ménage avec une certaine rigueur de pensée**. Des musiques que j'aime. (M.F.)

CONTEMPORARY FIVE (A. Shepp), Polydor, 623, 235, 30 (33), G.U. — Enregistrées en 1963 dans un cabaret danois, avec Don Cherry (co), John Tchicai (as.), Don Moore (b.) et J.-L. Moses (dr.), ces 6 improvisations véhémentes et excessives ne donnent pas cette impression de monotonie plus ou moins voulue par tant d'autres pièces de « free jazz ». Les auditions répétées, actives, vous feront saisir **les beautés secrètes des créations du groupe** du grand saxo-ténor négro américain. Pochette en anglais seulement. (M.F.)

PERIODIQUES

La lecture de « **L'Éducateur** », tribune du mouvement Freinet, ne laisse jamais indifférent. Le n° 3 (déc. 69) permet à chacun de constater que les critiques portées contre la technique du texte libre par les élèves de J. Legal rejoignent une partie de celles que je formulais ici il y a 2 ans (« **Inter-éducation** », 3, p. 11 sqq). Le n° 4 (janv. 70) me rend perplexe : quand E. Freinet s'en prend à la « hiérarchie agonisante » et aux « hauts mandarins » de l'Éducation Nationale, vise-t-elle aussi Roger Ueberschlag, chef du bureau de la recherche et de l'expérimentation au Ministère de l'Éducation Nationale et membre du Comité Directeur (sic) du mouvement Freinet, oublie-t-elle la participation d'un autre membre de ce même comité aux travaux de la Commission Ministérielle dite de la Rénovation Pédagogique ? Ce numéro contient un encart dans lequel on apprend que « **les groupes d'École Moderne ne veulent pas contester la compétence réglementaire de l'inspecteur en matière de note professionnelle** », cela ne risque-t-il pas de les placer dans une position équivoque et inefficace quand il s'agit d'aider des camarades persécutés par l'inspecteur dont ils dépendent... comme c'est le cas pour cet encart ? A noter encore : des réflexions linguistiques de R. Fayry, passionnantes comme d'habitude et un texte sur l'autogestion qui rappelle judicieusement une parole de Freinet définissant l'objectif des éducateurs : « **aider à la naissance d'un homme qui saura lutter pour une société dont la justice, la fraternité et le travail désaliéné seront les fondements** ». Oui ! « **L'Éducateur** » ne laisse jamais indifférent, vertu majeure pour une revue de militants. Encore un numéro de « **Partisans** » (Editions Maspéro) à ne pas manquer : le n° 50, sous-titré « **L'alibi pédagogique** ». A côté des disques — que j'ai souvent signalés ici — **Musique et Culture**

(24, Av. des Vosges, 67 - Strasbourg) édite chaque mois des **feuilletts** (Les Benjamins de la Musique), avant-programmes facilitant l'audition active des émissions « Pour les jeunes... musiques du monde » et des **fiches**, jaunes (compositeurs) ou blanches (œuvres) au total, une documentation utilisable par les enfants eux-mêmes (à partir du CM 2), une documentation qui a sa place à l'école, à la M.J.C., en colo... (M.F.)

LIVRES

MESSAGE ET MASSACRAGE (M. Mac Luhan, O. Fiore), Ed. J.-J. Pauvert, rel., 165 x 290, 157 p. Les théories de Mas Luhan nous sont, chaque jour, plus accessibles ; dans ce livre, le sociologue a fait équipe avec un graphiste pour nous persuader plus intimement que la forme c'est aussi de l'idéologie. Même si nous le savions déjà, **ce beau livre dérangera nos habitudes mentales**. Besogne salutaire. (M.F.)

DYNAMIQUE DES GROUPES ET EDUCATION : Le groupe-classe (M.-A. Bany et L.-V. Johnson ; traduit par Cl. Tournadre), Dunod, br., 155 x 240, 344 p. Table : I. Introduction ; II. Caractéristiques des groupes-classes : La cohésion du groupe ; structure du groupe et processus d'interaction ; les normes du groupe ; buts du groupe ; III. Les facteurs qui influencent le comportement du groupe en classe : La composition du groupe ; les styles de leadership ; la frustration ; IV. Techniques de changement : Techniques de décision de groupe ; les méthodes de résolution des problèmes de groupe ; l'étude du groupe-classe. L'analyse, annexée à l'ouvrage, dit : « Ouvrage consacré à l'exploration des processus de groupe. Il montre comment les communications, les normes régissant les interactions, la manière dont sont perçus ou déterminés les objectifs du travail commun, les styles d'autorité, ont une influence sur la cohésion, le climat du groupe, le destin du processus enseigner-apprendre ». C'est exactement cela. Peut-être vous permettra-t-il de résoudre les problèmes qui surgissent chaque jour dans la vie de la classe. A lire, en priorité. (M.V.)

INTRODUCTION A LA PSYCHOLOGIE DYNAMIQUE (A. Collette), Université Libre de Bruxelles, 261 p. Voici une initiation très claire et bien conçue à la psychologie dynamique, appelée parfois psychologie des profondeurs. Au lecteur dérouté par la profusion des écrits, par les termes ésotériques, A. Collette donne les moyens et le désir d'aborder les textes de Freud, Jung, Adler, etc. (D.L.)

LES CONTRADICTIONS DE LA CULTURE ET DE LA PEDAGOGIE (A. de Peretti), Epi, 270 p. Table : I. Carl Rogers ou les paradoxes de la présence ; II. Contre le dogmatisme éducatif ; III. Les finalités de l'éducation ; IV. Culture et acte pédagogique ; V. Projet pédagogique et formation des enseignants ; VI. Non-directivité et non-répressivité ; VII. Sismologie de Mai. Rien de bien nouveau dans ce livre que l'on ne sache déjà. Il n'est

jamais mauvais de redire pour convaincre, mais qu'on le fasse avec plus de précisions. Aucune solution constructive envisagée. (M.G.)

LE MINIDICTIONNAIRE (J. Auverdin), Ed. de l'Education Populaire, 77, rue Th.-Verhaegen, Bruxelles-6, agr., 135 x 210, 72 p., 35 FB. L'auteur dit que ce livret est un cahier de mots et non un dictionnaire : je ne comprends pas... Quoi qu'il en soit, **cet outil doit rendre des services appréciables en maternelle et dans les C.P.** Il débute par un index, se continue par une liste de « petits » mots. Les mots, imprimés en cursive dans un cadre, sont présentés par ordre alphabétique, des cadres vides ont été prévus pour ajouter des mots. 2 erreurs non négligeables : pas d'onglets pour faciliter les recherches et surtout pas d'article devant les noms. Un oubli regrettable : l'auteur ne nous dit pas comment ont été choisis les mots de son dictionnaire. (M.F.)

LA CULTURE PLANIFIEE (G. Bensaïd), Ed. du Seuil, br., 12 x 18, 319 p., 18 F. L'action culturelle de l'Etat se fait par l'intermédiaire des équipements collectifs : piscine, théâtre, stade, etc... Connaître les besoins à plus ou moins longues échéances est donc nécessaire pour avoir des prévisions raisonnées. Mais, les équipements culturels ne sont-ils pas pour les gouvernements ou les collectivités locales détenteurs des deniers publics, des instruments pour faire passer leurs visées politiques ? Mais, l'Etat n'a pas encore élaboré une politique culturelle. **Les différentes commissions des plans successifs proposent et le gouvernement tranche par opportunisme**, sans tenir compte des objectifs qu'il a lui-même fixés. Afin d'éviter le gaspillage d'argent et de compétences, il n'est plus possible de se passer de planification. D'ailleurs, le système français de planification nationale ne remet pas en cause les structures profondes de la société française. Tel n'est pas son objet. Mais, il s'avère indispensable d'avoir une continuité dans les plans établis afin que les animateurs culturels et socio-culturels, les responsables à tous les niveaux puissent agir efficacement. Ce livre, bien documenté et se référant aux sources officielles, peut les y aider. (J.B.)

DIBS : Développement de la personnalité grâce à la thérapie par le jeu (Dr V. Axline), Flammarion, 248 p.; 16 F. N'ayant aucune expérience de psychologie, ce livre m'a appris comment on pouvait soigner un enfant soi-disant « anormal ». Le docteur a retransmis intégralement ses entretiens avec le jeune garçon de 6 ans, et l'on découvre, petit à petit, qu'en fait il est d'une intelligence supérieure, mais perturbé par sa vie familiale. Le Dr V. Axline semble travailler selon la doctrine de C. Rogers et de ses disciples. « Ceux-ci utilisent la valeur constructive du jeu mais se refusent à interpréter, conseiller, orienter (au contraire des psychanalystes qui estiment cette intervention nécessaire à la cure) au profit d'une attitude de compréhension en vue d'une psychothérapie non-directive ». (J.G.)

LE LANGAGE SECRET DES ANIMAUX (V.-B. Droscher), R. Laffont, br., 135 x 215, 303 p. Table : 1. Un homme qui n'a pas réussi ; 2. Les

cheminements vers un langage articulé ; 3. Passion, fidélité, altruisme ; 4. Politique démographique des sociétés animales ; 5. Les sciences politiques chez les animaux sauvages ; 6. Les joies du mal ; 7. Civilité puérile et honnête chez les singes ; 8. Les trois colonnes de l'intelligence ; 9. L'aube de l'humanité. menteur, passionné, secourable, créateur... C'est de l'animal dont il est question. Des comportements surprenants, inattendus, sont ici décrits, lesquels touchent au respect de la hiérarchie, aux rites, aux tabous sexuels, à l'éducation, à l'égalité des sexes, aux traditions, à l'orgueil de classe, aux névroses, aux psychoses, aux carences de la présence maternelle, à la compréhension du rôle de l'outil. Qu'en pensez-vous : « Les hommes font, dans une large mesure, ce qu'on leur dit de faire, sans tenir compte du contenu de l'acte et sans scrupules de conscience, tant qu'il s'agit d'ordres venus d'une autorité légitime qui dégage leurs responsabilités » (p. 208) ? (M.V.)

...ET AUSSI TANT D'ESPOIR : Avec ceux qu'on appelle les « Jeunes Voyous » (P. Seurat), R. Laffont, br., 140 x 200, 332 p. C'est vrai, c'est dur, c'est pur. Ça choque notre « logique », notre « morale », notre conformisme. L'auteur (celui de « Pourquoi tant de colère ») essaie de nous introduire précautionneusement (pour ne pas traumatiser notre pauvre entendement) dans le monde des jeunes voyous, des blousons noirs, attendant de nous, non un jugement (si ce n'est notre autocritique), mais de la compréhension. (M.V.)

LA SOCIÉTÉ DE REPRESSION (G. Mury), Ed. Universitaires, br., 140 x 200, 332 p., 15 F. Table : Le mystère de mai. Pour une analyse marxiste. Chronique des enragés. La révolte du quartier Latin. Autre vie, autre monde. Rébellion de la jeunesse. La spontanéité, un seul mot, 2 idées. Problème international de la révolution. La grande alliance. La société de processus. Le processus du logement. Le prolétariat et la bureaucratie. Marx contre les robots. Les petits d'hommes au pays des automates. Que faire ? J'ai lu ce livre avec beaucoup d'intérêt. Et, j'ai été sensible à l'absence de dogmatisme de l'auteur d'autant qu'il se réclame du maoïsme. L'étude de ce qu'il nomme « la société de processus » est menée avec rigueur et clarté, elle attire souvent l'adhésion malgré des références à quelques postulats marxistes aujourd'hui reconnus inconsistants. Reste la question du stalinisme que Mury a l'air de refuser de traiter au fond. **Cette restriction n'empêche pas cet essai d'être rédigé sans sectarisme ni outrance.** Ce n'est pas si fréquent. (M.F.)

UN MONDE INCONNU : Nos enfants (Dr A. Arthus), Casterman, br., 256 p. 120 x 200, 15,00 F. Table : Vitalité ; Inhibition ; Les peurs infantiles ; Enurésie ; Le lit et la table ; Le « complexe d'infériorité » ; Attachement excessif aux parents ; Les menteurs ; Les désobéissants ; Les jaloux ; Les kleptomanes ; Difficultés scolaires ; Tous les problèmes sexuels. L'auteur a groupé des exemples de difficultés biopsychologiques qu'il a choisis parmi les cas qu'il a à résoudre. « Savoir libérer le tout petit progressive-

ment et insensiblement, pour le faire glisser sur la pente qui le conduira vers son indépendance affective et intellectuelle ». C'est peut-être cela la libération recherchée. (M.V.)

LE FRANÇAIS : PEDAGOGIE GLOBALE DE LA COMMUNICATION ET DE L'EXPRESSION (R. Gloton), les Cahiers de l'École et la Vie, n° 3, Ed. Armand Colin, agr., 170 x 230, 47 p. Les promesses du titre, trop ambitieux, ne sont pas tenues par les 4 ou 5 comptes rendus d'expériences de ce livret. En effet, les textes, pour intéressants qu'ils sont, demeurent de portée très limitée (C.M. et F.É.). Les erreurs contenues dans le dernier n'en facilitent pas la compréhension. (M.F.)

L'ÈRE DE L'OPULENCE (J. K. Galbraith), Calmann-Lévy, br., 140 x 210, 330 p., 16,45 F. Table (extraits) : De l'inégalité ; De la sécurité économique ; Les impératifs de la demande ; L'intérêt porté à la production ; La vente à crédit ; L'inflation ; L'illusion monétaire ; La nouvelle position de la pauvreté ; Travail, loisir et nouvelle classe ; Sécurité et survie. L'auteur analyse les idées et théories qui, actuellement, prévalent dans l'organisation économique de notre société. Celles-ci étaient valables dans un monde où la pauvreté était générale, où la production représentait une nécessité vitale et arrivait à peine à satisfaire les besoins primordiaux. A notre époque, pour la majorité des consommateurs occidentaux, les dits besoins sont satisfaits. Il faut alors réactiver des besoins en sommeil, optimiser leur utilisation en les diversifiant, en les exacerbant, en les fragmentant, permettant ainsi l'absorption d'une production pléthorique, l'important étant de fournir du travail, mais surtout un revenu à chacun. Cette abondance de biens, destinés à la consommation privée contraste avec la pauvreté et la misère des services publics. (M.V.)

PRINTEMPS DE REVOLTE A STRASBOURG (P. Feuerstein), Ed. Saisons d'Alsace, br., 180 x 225, 115 p., ill. Table : Le feu sous la cendre ; L'incendie ; Comment meurent les flammes ; Aspects particuliers du mouvement à Strasbourg ; Révolution, information et culture ; Un bilan provisoire ; Un des rares livres consacrés aux événements de mai-juin 68 en province, province où des étudiants — **sensibles aux thèses situationnistes** — avaient bloqué des institutions dès 1966. Texte cursif, soigneusement illustré et documenté, indispensable à qui veut comprendre le mouvement dans son ensemble. (M.F.)

MUTATIONS 1990 (M. Mac Luhan), Ed. Mame, br., 11 x 21, 103 p. Table : I. Comment on s'aimera demain ; II. L'avenir de l'éducation ; III. La véritable influence de la télévision sur vos enfants ; IV. Les grandes mutations qui vous concernent. Notre imagination sociologique (ou son absence) tisse les futurs en construisant sur la technologie, mais en faisant abstraction de la nature humaine. Refusant d'analyser le monde qu'elle crée, elle s'exerce et se complait dans des structures périmées : spécialisation, parcellisation, standardisation ; vie humaine visuelle et compartimen-

tée (d'où disjonction complète de l'enfant et de la vie, dissimulation de la vie sexuelle), anéantissement du riche univers sensuel du corps entier au « bénéfique » d'une partie. Or, le prolongement nerveux de l'homme en dehors de son corps, grâce aux innombrables serveurs de la communication ; le monde non-spécialisé des machines électroniques, impliquent sensibilité, intuition, ouverture d'esprit, recherche d'un nouveau moi. C'est le recul de la fragmentation et de la compétition devant l'engagement total dans la vie. Malgré cela, la plupart des écoles préparent des écoliers à un monde qui n'existe déjà plus. (M.V.)

Livres reçus dont la lecture n'a pas motivé de compte rendu : UN OUVRIER PARLE (enquête de J. Minces) Ed. du Seuil ; JEUX AUDIOVISUELS (E. Limbos), Editions Fleurus.

TELE

VISION

LA MUSIQUE ET L'IMAGE, TVS, 1^{re} chaîne, 25-11-69, 14 h 45. — J'ai regardé cette émission avec ma classe (CM2). Au début, très bonne impression, les enfants étaient très intéressés, ils participaient dans l'ensemble à la discussion en proposant des réponses aux questions posées. Mais, après l'audition de « Nuages » de Debussy, ils étaient fatigués. L'émission d'une durée de 40 minutes environ, était trop longue pour des enfants de CM2 (l'émission s'adressait au secondaire) habitués pourtant à 1 h 30 d'écoute de disques réparties dans la semaine, en classe. Voilà pour les remarques d'ensemble, pour le particulier, ils ont apprécié le rapport « évocation — image » immédiat, les questions posées : ils étaient pris par le jeu ; mais ils auraient préféré un montage semblable au moment du passage intégral d'un morceau de musique, plutôt qu'une simple vue de l'orchestre ou du clavecin. Expérience à poursuivre, mais en diminuant la durée. (M.G.)

J.B. : Joëlle BERTAUT, **M.F. :** Michel FALIGAND, **J.G. :** Josette GAUVIN, **M.G. :** Michel GAUVIN, **D.L. :** Danièle LECERF, **M.V. :** Marcel VAN OVERBECK, jan. 70.

CONGRES VIE ET ACTION

Il aura lieu les 30 avril, 1^{er}, 2 et 3 mai 1970, au Grand Palais des Congrès de Saint-Malo. Thème : **La Mer, source de Vie**. Renseignements détaillés : Vie et Action, 62, avenue Foch, 59 - Marcq-Lille.

Publié par **CULTURE & DEVELOPPEMENT**, l'ouvrage

ENQUÊTE-PARTICIPATION & ANIMATION

par *Guy LE BOTERF*

est paru en Février 1970.

Cet ouvrage est une contribution à l'élucidation du contenu et du sens de cette méthode d'intervention psychosociale.

Après en avoir décrit les objectifs, les hypothèses et le déroulement, l'auteur présente un certain nombre de réflexions sur ce qu'implique et signifie l'enquête-participation au niveau du rôle rempli par ses animateurs, tout en la situant par rapport aux conceptions de la "recherche active" et du "changement volontaire".

Si vous désirez recevoir cet ouvrage, remplissez et détachez le talon ci-dessous, joignez-y la somme de **9,00** Frs et envoyez le tout à l'adresse suivante :

**CULTURE &
DEVELOPPEMENT**

27, rue Cassette, Paris-6^e - C.C.P. 21.494.85

Téléphone : 222.38.95

M., Mme, Mlle

Adresse

désire(nt) recevoir exemplaires de "Enquête-Participation et Animation".

Prix 9,00 Frs. (frais de port inclus).

Date Signature.

**assemblée générale
du 23-1-1970
procès verbal**

L'Assemblée Générale de l'A.P.C. s'est tenue le 23 janvier 1970 au siège de l'Association, à l'Institut Pédagogique National, 29, rue d'Ulm, Paris-5^e, sous la présidence effective de M. le Professeur Léon DELPECH.

La séance est ouverte à 18 h 45 par une allocution du Président faisant la rétrospection de l'Association au cours de laquelle il exprime sa satisfaction sur les points suivants :

- Reprise d'activité de l'Association.
- Mise à jour de la correspondance et organisation des activités.
- Installation d'une centrale de pédagogie cybernétique à PAU.
- Perspective d'action en liaison avec la Maison de la Culture de Firminy.

Le Président, après avoir manifesté son optimisme demande que soit prévu la reprise d'un cycle de conférences d'informations.

La parole est ensuite donnée à M. Henri PERRET, Secrétaire Général, lequel présente le rapport moral, au cours duquel il retrace l'activité renais-sante de l'Association en 1969, année au cours de laquelle les adhésions ont quadruplé le nombre des cotisations recensées à fin 1968.

M. Pierre MEYNE, trésorier, prend ensuite la parole pour présenter le bilan des comptes de l'année écoulée approuvé par le Commissaire aux comptes.

Suivant l'ordre du jour, l'Assemblée se prononce à l'unanimité, compte tenu des mandats présentés par M. PERRET, sur les points suivants :

- Renouvellement d'un tiers du Conseil d'Administration.
- Rapport moral et bilan.
- Désignation des membres du bureau.

A l'issue du vote, le bureau est constitué comme suit :

- Président : M. le Professeur Léon DELPECH.
- 1^{er} Vice-Président : P.-J. DUBOST.
- 2^e Vice-Président : S. MAESTRACCI.
- Secrétaire Général : H. PERRET.
- Secrétaire Général adjoint : D. BLANCHO.
- Trésorier : P. MEYNE.
- Trésorier adjoint : P. DUFORT.

En outre, un nouveau membre est appelé à siéger au Conseil d'Administration en la personne de Mme M. ARRIBEUX, de Pau, dont la candidature a été présentée par M. H. PERRET.

Passant aux questions diverses, l'Assemblée écoute avec intérêt un exposé détaillé de M. P. DUBOST sur les manifestations dans le cadre de la Maison de la Culture de Firminy en février prochain, auxquelles l'Association prendra une part active.

D. BLANCHO, fait ensuite le point sur l'action qui a abouti à la mise en place des premiers éléments d'une Centrale de Pédagogie Cybernétique à Pau, grâce à l'esprit d'entreprise et au dévouement de la famille ARRIBEUX. Il déplore en cette circonstance, la carence habituelle des services officiels concernés.

M. Claude METAIS prend ensuite la parole.

Il signale que pour sa part, il entreprend une action sur le plan linguistique dans des locaux scolaires et souhaite que l'Association puisse y participer.

L'ordre du jour étant épuisé et personne ne demandant plus la parole, la séance est levée à 20 heures.

Vu : le Président
L. DELPECH.

Le Secrétaire Général,
H. PERRET.

vie des commissions a.f.l.

En prolongement de nos journées d'études annuelles, dont nous commençons le compte rendu qui se poursuivra dans les prochains numéros d'Interéducation, l'AFL vous propose de participer à ses commissions de travail, sous une forme à définir en commun avec leurs animateurs. Trois thèmes d'études et de recherches ont été actuellement définis.

- Activité mathématique et premier apprentissage de la lecture.
Animateur : M. Biemel, 65, rue Cl.-Bernard, Paris-5^e.
- La lecture de loisir chez les enfants. Bibliothèques scolaires de 4 à 13 ans. Analyses d'ouvrages. Consultation de livres et fichiers sur place.
Animateur : Mlle Vallet, 29, Bd Victor-Hugo, 92 - Neuilly.
- Recherche et réflexion sur l'ensemble des activités de communication par le langage : parler - écouter - lire - écrire. Relation entre ces quatre opérations de communication.
Animateur : M. C. Philippe, 10, Bd du Temple, Paris-11^e.

Les personnes intéressées sont invitées à se faire connaître soit à l'AFL, soit directement aux animateurs.

BUREAU A.F.L. 1970

- Président : M. J. Piacère - 3, rue A.-Chérioux, 92 - Issy-les-Moulineaux.
- 1^{er} vice-Président : M. Cl. Philippe - 10, Bd du Temple, Paris (11^e).
- 2^e vice-Président : Mme J. Chavardés - 41, Bd Henri-IV, Paris (4^e).
- Secrétaire : M. R. Biemel - 69, Av. Bosquet, Paris (7^e).
- Secrétaire-adjoint : Mme D. Bartout - Gr. scolaire, 26, Av. P.-Vaillant-Couturier, 92 - Bagneux.
- Trésorière : Mlle M. Guillemain - 4, rue G.-Rouanet, Paris (18^e).

réflexions sur un congrès

Chaque congrès a son visage. Le souvenir qu'il laisse est unique. C'est pourquoi l'attente qu'on a du suivant est toujours neuve.

A celui qui s'achève, deux interventions, il me semble, donnent une dimension particulière :

— Celle d'un lycéen, et

— Celle de M. Fabre.

Le plus jeune, et pour la première fois, se réclamait du G.F.E.N. au nom des lycéens. Il s'affirmait capable — avant même d'être adulte — de « remettre en question les idées reçues », de « participer de façon active et positive à la création et à l'amélioration des situations futures » (1)

Quant à M. Fabre, sa dernière intervention fut une démonstration, magistrale et émouvante, du sens de notre action.

Il s'agissait d'abandonner une vision centrée sur des souvenirs, pour se placer face à la réalité actuelle, telle qu'elle est vécue et définie par d'autres. Il s'agissait de se débarrasser de tout ce qui, antérieurement, avait été reconnu et ressenti, pour appréhender un « objet » neuf, extérieur à soi. Il s'agissait d'avoir, pour soi-même, cette attitude « d'honnêteté et de fidélité aux faits », qu'exige, en particulier, l'exercice d'observation tel que nous le concevons, et tel que, tant de fois, M. Fabre nous a pressés de le conduire.

Intégralement, il s'est placé lui-même dans cette attitude. Il a appréhendé, compris, reconnu, analysé, défini, cette réalité nouvelle qui lui découvrait certains moments du Congrès.

Les conséquences logiques, et pour chacun de nous du choix que nous faisons, il en était la démonstration magistrale.

Elle était émouvante par ce qu'elle impliquait de rigueur morale, et par la volonté manifestée, d'exiger d'abord de soi-même, et d'atteindre, coûte que coûte, cet idéal d'homme « capable d'un effort constant de renouvellement » (1) que nous prétendons définir et viser.

Le Congrès — avec l'ensemble des militants du G.F.E.N. — se doit de rendre hommage à une telle attitude ; et, à travers elle, aux qualités d'intelligence et de courage qui l'ont rendue possible.

(1) Statuts du G.F.E.N. Art. II.

La remise en cause n'est jamais facile. La volonté de référence et de soumission à « l'objet », des qualités d'analyse et de synthèse, d'autant plus grandes que « l'objet » est plus complexe, un détachement et un dépassement de soi, que le poids et la richesse des souvenirs rendent plus difficiles — quelque fois douloureux — tout cela est nécessaire, pour qu'elle soit valable.

Il est émouvant et réconfortant que M. Fabre, en même temps qu'une démonstratoîn, nous ait donné cette leçon.

Notre jeunesse du mois de mai, qui explosa dans la contestation, Il est émouvant et réconfortant, qu'à travers M. Fabre, elle puisse se reconnaître en nous.

Laure AUMASSON.

Note de lecture (gfen)

« Journal de la Commune Étudiante »

« Journal de la Commune étudiante ». Aux Editions du Seuil.

Présentation : Alain Schnapp et Pierre Vidal Paquet. Textes et Documents : Novembre 1967 - Juin 1968.

870 pages dont 15 de bibliographie, 362 documents, c'est dire le sérieux de ce gros livre que présentent deux historiens.

Comme ils l'expliquent dans l'introduction, « ce livre n'est pas une hisoître de mouvement de Mai... Il cherche à faire parler les textes, à en faire miroiter les différentes facettes ».

.. A ce titre, il est remarquable : tracts, croquis, comptes-rendus d'Assemblées, procès-verbaux de commissions, lettres ouvertes, le Mouvement de Mai revit avec sa complexité, son enthousiasme, son amertume, certains de ses aspects ignorés, ou mal connus.

Un livre solidement documenté et bien construit, encore incomplet bien sûr, mais qu'il est bon de lire attentivement, et que je recommande.

Laure AUMASSON.

appel des cotisations 1970

Pour faire face à un développement rapide, le congrès de Paris s'est donné de nouveaux moyens d'organisation, ce qui implique des ressources financières accrues. Il a décidé comme première mesure indispensable, plutôt que l'augmentation pure et simple de la cotisation annuelle qui pourrait gêner les jeunes enseignants, l'institution d'une contribution volontaire liée aux ressources de chacun et dont le taux à titre indicatif est fixé comme suit :

Montant des revenus annuels	Montant de la contribution annuelle
— Inférieurs à 1.000 F	15 F
— De 1.000 à 2.000 F	20 F
— De 2.000 à 3.000 F	40 F
— De 3.000 à 4.000 F	50 F
— Au-dessus de 4.000 F	60 F
— Etudiants et lycéens sans ressources	1 F

Le Congrès a eu conscience que s'était demandé à chaque adhérent un effort financier important. Toutefois, considérant que cette décision conditionne le développement national du G.F.E.N., il l'a conçu comme un appel à l'esprit militant et comme un engagement volontaire excluant, a priori, toute idée de contrôle bureaucratique.

Les cotisations sont à verser aux trésoriers des groupes régionaux et, pour les adhérents « isolés » directement à la trésorerie nationale. Ceux d'entre vous qui ont déjà versé leur cotisation 1970 à l'ancien tarif, jugeront librement s'ils doivent nous faire parvenir un complément de cotisation.

LISTES DES TRESORIER REGIONAUX

13 - BOUCHES-DU-RHONE

Groupe d'Aix-en-Provence - Trésorier : Edmond CLEMENT, logement scolaire Grassi,
13 - AIX-EN-PROVENCE.
C.C.P. 1.155.09 - Marseille.

14 - CALVADOS

Groupe de Caen - Trésorière : Mme TIRARD, Institutrice, Ecole Maternelle, avenue
Guynemer, 14 - CAEN.
C.C.P. : G.F.E.N. section du G.F.E.N. 503-91-Y - Rouen.

33 - GIRONDE

Groupe de Bordeaux - Trésorière : Mme TOUZEAU, Institutrice, 7, rue Tastat,
33 - BORDEAUX.
C.C.P. 4066 - Bordeaux.

59 - NORD

Groupe de Lille - Trésorier : R. QUAEGEBEUR, 35, rue de Barœul, 59 - MARCQ-EN-
BARCEUL.
C.C.P. : Groupe des Amis de l'Ecole Nouvelle 376.94 - Lille:
Groupe de Valenciennes - Trésorier : Jacques HALLIEZ, Directeur de l'école mixte,
rue du Caruot, 59 - VALENCIENNES.
C.C.P. 839-50 - Lille.

72 - SARTHE

Trésorier : PARDIGON, Instituteur, 72 - MEZIERES-s/PONTHOIN.
C.C.P. 658-28 - Rennes.

77 - SEINE-ET-MARNE

Trésorier : André ROUX, Directeur de l'Ecole de garçons, 77 - DAMPMART.

93 - SEINE-SAINT-DENIS

Trésorière : Mme Marie-Thérèse TOURNEUX, 73, Allée Bayard, 93 - LIVRY-GARGAN.
C.C.P. 31.118.89 - La Source.

REGION PARISIENNE (autre que 77 et 93)

Trésorière : Mme Laure AUMASSON, 8, rue Clavel, Paris (19°).
C.C.P. 30.017.20 P - La Source.

Trésorerie Nationale — C.C.P. : G.F.E.N. 5.307.62 - PARIS

Les trésoriers transmettront les demandes de renseignements et la correspondance
aux responsables intéressés. N'hésitez pas à prendre contact.

INTERÉDUCATION

Revue bimestrielle

Administration : 67, Avenue Gambetta, PARIS-20^e

Tél. PYR. 61-84

Le Directeur : M. PIACÈRE

3, Rue A. Chérioux, 92-ISSY-LES-MOULINEAUX

« Interéducation » est une revue éditée, en coopération par six groupes de pédagogie expérimentale, indépendants les uns des autres. « Interéducation » est gérée par un conseil d'administration de 12 membres (2 représentants de chaque association). Les responsabilités sont regroupées en six postes de travail attribués pour une seule année à chacun des groupes, le roulement s'effectuant automatiquement selon l'ordre alphabétique. Le comité de rédaction réunit un représentant de chaque groupe. Il siège une fois par mois pour approuver à l'unanimité l'éditorial (écrit à tour de rôle par chacun des six groupes), pour arrêter la maquette du numéro préparée par le secrétaire de rédaction dont le rôle de coordination est strictement technique. Chaque association dispose du sixième des pages, ni le comité de rédaction, ni le secrétaire de rédaction n'ont qualité pour intervenir dans le contenu des textes proposés, la liberté d'expression dans « Interéducation » n'étant limitée que par la loi de juillet 1881 sur la presse.

Pour 1970, les responsabilités sont ainsi réparties :

- Problèmes de la publicité : A.P.C. (M. PERRET),
- Secrétariat de l'association : G.É.R.R.É.N. (M. BLONDEL),
- Trésorerie : G.F.É.N. (M. CHAILLIÉ),
- Présidence de l'association : G.R.I.P. (Mme J. HENRY),
- Comptabilité-matières : I.P.É.M. (A.-M. JOZEAU),
- Secrétariat de rédaction : A.F.L. (J. PIACÈRE).

La publicité pose des problèmes délicats à toute publication, à plus forte raison à l'organe de mouvements comme les nôtres. Le Conseil d'Administration d'Interéducation a décidé de donner à cette publicité un caractère de lien entre les industriels, les distributeurs et les utilisateurs de matériel et de services à caractère éducatif et pédagogique.

Abonnement : 6 numéros, France : 25 F - Étranger : 30 F

L'abonnement doit être souscrit exclusivement par l'intermédiaire d'une association : avec ou sans adhésion à celle-ci (bulletins pages 95 et 96). Au dos des chèques, précisez : abonnement ou ré-abonnement ou adhésion.

Seules, les demandes de modification d'adresse accompagnées de 4 timbres à 40 centimes sont prises en considération.

Pour éviter tout délai de transmission et travail supplémentaire aux responsables, envoyez le courrier concernant les associations ou les personnes aux adresses figurant en page IV de la couverture.

Commission Paritaire 46-062



Association Française pour la Lecture
I.P.N., 29, rue d'Ulm, 75-PARIS-5°, C.C.P. 17-545-29 Paris

M., Mme, Mlle : _____ Prénom : _____

Adresse personnelle : _____

Fonction : _____

Pour 1970, formule choisie :

Adhésion et abonnement groupés : 30 F - Abonnement simple à INTERÉDUCATION : 25 F - Adhésion simple : 15 F

A détacher et à adresser (chèque joint) à Monique GUILLEMAIN, trésorière de l'A.F.L., 4, rue Gustave-Rouanet, 75-Paris-18°.



Association de Pédagogie Cybernétique
I.P.N., 29, rue d'Ulm, 75-PARIS-5°, C.C.P. 20-120-27-Paris

M., Mme, Mlle : _____ Prénom : _____

Adresse personnelle : _____

fonction : _____

Cotisation individuelle : 25 F — Personne morale : 250 F

Mode de paiement : C.C.P. , chèque bancaire , mandat



Groupe d'Etudes et de Recherches des Rééducateurs de l'Education Nationale

Adhésion et abonnement groupés : 30 F⁽¹⁾ - Abonnement seul : 25 F - Adhésion seule : 10 F

Bulletin à envoyer à Michel JOUËN, 3, rue Fleury-Pankouke, 92 - MEUDON, C.C.P. G.É.R.R.É.N., 21.075.85 Paris.

M., Mme, Mlle.: _____ Prénom : _____

Adresse personnelle : _____

Fonction : _____

(1) L'adhésion comprend l'abonnement à "INTERÉDUCATION" et aux bulletins de liaison du G.É.R.R.É.N

GFEN

GRUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE

Retourner ce bulletin accompagné des trois volets de votre chèque à
Laure AUMASSON, 8, Clavel, Paris-XIX^e
chèque libellé au nom de Laure AUMASSON, C.C.P. 30.017.20 P. - Centre 50 La Source

M., Mme, Mlle : Prénom : Fonction :

Adresse professionnelle :

Adresse personnelle :

Abonnement à « Interéducation » : 6 numéros : 25 F.

GRIP

Groupe pour la Rénovation des Institutions Pédagogiques

M., Mme, Mlle : Prénom :

Adresse personnelle :

Fonction :

Pour 1970, formule choisie :

Adhésion et abonnement groupés : 35 F - Abonnement simple à INTERÉDUCATION : 25 F - Adhésion simple : 15 F

Détacher et adresser (avec chèque joint) à Jeanne HENRY, 75, rue Crozatier, PARIS-12^e - C.C.P. La Source 31.184.26

IPEM

Institut Parisien de l'École Moderne

Adhésion à l'I.P.É.M. * Abonnement à « INTERÉDUCATION »

L'Adhésion à l'I.P.É.M. donne droit :

- au service gratuit d'« INTERÉDUCATION » (automatique),
- au service gratuit du bulletin « Le Lien Pédagogique » (sur demande),
- au prêt de « Dossiers Pédagogiques I.P.É.M. » (liste dans « Interéducation » pairs),
- à être informé de toutes les activités de l'I.P.É.M. (stages, groupes de travail, conseils d'administration, conférences...).

Abonnements et adhésions partent du mois impair suivant le versement.

Pour adhérer, retournez cette fiche et les trois volets de votre chèque à :

Louis COTTÉ, 4, allée Marcel-Cerdan, 91-Yerres.

M., Mme, Mlle Prénom : Fonction :

Adresse professionnelle

Adresse personnelle

Désire adhérer à l'I.P.É.M. (cotisation : 35 F)

ou s'abonner à « INTERÉDUCATION » (6 n° : 25 F)

} rayez la mention inutile

Ci-joint un chèque ou mandat (35 F ou 25 F), libellé au nom de l'I.P.É.M., C.C.P. Paris 823-48.

**ACTUALITÉS
PÉDAGOGIQUES
ET
PSYCHOLOGIQUES**

NOUVEAUTÉS :

Andrée Girolami-Boulinier.

VOCABULAIRE ET LANGAGE

Suggestions Essais de progression à l'usage des maîtres

26 F

Suzanne Borel-Maisonny.

PERCEPTION ET ÉDUCATION

La parole et la perception des sons

28 F

Janine Méresse-Polaert.

**ÉTUDE SUR LE LANGAGE
DES ENFANTS DE 6 ANS**

Préfaces de L. Legrand et J.-Cl. Chevalier

24 F

GFEN

Groupe Français d'Éducation Nouvelle, (Groupe Parisien)

- pour une mutation radicale de l'Enseignement dans une optique démocratique humaniste et scientifique, pour une confrontation permanente et ouverte de l'expérimentation et de la pratique pédagogique.

Correspondance : Raymond MILLOT, 35, Rue Montéra, PARIS-XII^e.

APC

Association de Pédagogie Cybernétique,

- regroupe des enseignants et des techniciens,
- établit des contacts sur le plan national et sur le plan international,
- assure le dialogue et l'action concertée pour mettre la machine au service de l'homme dans l'éducation.

Siège Social : I.P.N. 29, Rue d'Ulm PARIS-V^e.

Correspondance : Henri PERRET, Boîte Postale n° 38, 92-RUEIL.

IPEM

Institut Parisien de l'École Moderne,

- pose comme principe que tout progrès de l'éducation est conditionné non seulement par les découvertes scientifiques et techniques mais aussi par l'organisation politique, économique et culturelle de la société,
- se propose de sensibiliser aux problèmes posés par une modernisation continue de l'enseignement, d'expérimenter et diffuser des solutions à ces problèmes pour la réalisation de l'Université-Critique, ouverte à tous, contestation permanente de la société et de son évolution.

Siège social : I.P.N. 29, rue d'Ulm, PARIS-V^e.

Correspondance : Michel FALIGAND, 8, Allée Roland-Garros, 94-ORLY, Tél. 235-43-73.

GRIP

Groupe pour la Rénovation des Institutions Pédagogiques.

- préconise de nouvelles institutions scolaires, à la fois dans les classes et dans les structures de l'éducation nationale, dans le sens de l'auto-gestion et de la pédagogie institutionnelle.

Correspondance : Michel LOBROT, 248, Rue de Noisy-le-Sec, 93-BAGNOLET.

AFL

Association Française pour la Lecture,

affiliée à l'International Reading Association (IRA)

- assure la présence française dans l'étude mondiale des problèmes relatifs à la lecture,
- s'efforce de promouvoir l'intérêt de l'opinion publique pour la solution de ces problèmes et en particulier pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement de la lecture à tous les niveaux.

Siège social : I.P.N. 29, rue d'Ulm, PARIS-V^e.

Correspondance : Claude PHILIPPE, 10, Bd du Temple, PARIS-XI^e.

GERREN

Groupe d'Études et de Recherches des Rééducateurs de l'Éducation Nationale,

- pour une étude globale de l'inadaptation scolaire,
- pour une prévention plutôt que pour des remèdes,
- pour une pédagogie scientifique.

Siège social : I.P.N. 29, Rue d'Ulm PARIS-V^e.

Correspondance : Dominique VERGNE, 8, Rue M.-Berthelot, 92-MONTROUGE.

Prix 5 F.