

INTEREDUCATION

revue éditée en coopération par :

JUSTIFICATIF

éducation
nouvelle
GFEN

techniques
pédagogiques
APC

l'éducation
demain
IPEM

autoformation
GRIP

promotion
de la lecture
AFL

action
rééducative
GERREN

n° 15 mai-juin 70

INTERÉDUCATION . 15

face à l'échec scolaire, *éditorial* 1

POINTS DE VUE

de l'eau dans notre vin, *M. Faligand*, I.P.E.M. 2
le g.f.é.n. et l'école fondamentale, G.F.E.N. 7
la grève de paul lafargue, G.F.E.N. 10
sois sage et tais-toi, *Francine Mézerette*, I.P.E.M. 12

TÉMOIGNAGES

vivre avec les adolescents " inadaptés " d'une section d'éducation
spécialisée, *Alain Caporossi*, G.R.I.P. 16
ma chronique, *Ubu*, I.P.E.M. 27
l'éducation nouvelle au lycée, *Pierre Girard*, G.F.E.N. 29

ÉTUDES

les facteurs d'apprentissage de la lecture (suite), A.F.L. 42
- activité de l'écolier et apprentissage de la lecture au CP, *André Inizan* 49
- les répercussions de l'apprentissage de la lecture chez l'adulte, *Cl. Philippe*
où va l'orthophonie, *André Inizan*, G.E.R.R.E.N. 62
qu'est-ce que la dyslexie (suite), *Ibéria Ranz*, G.R.I.P. 72
cybernétique et recherche : vers une théorie cybernétique de la motivation,
Henri Perret, A.P.C. 78

DOCUMENTATION

école critique, gestion tripartite, I.P.E.M. 101
écouter, lire, regarder, I.P.E.M. 102
bibliographie, G.R.I.P. 107

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

Publicité : Mme A. FALIGAND, 8, allée Roland-Garros, 94-ORLY, Téléphone 235-43-73

Face à l'échec scolaire

Il y a quelques mois, un article paru dans « Le Monde » s'intitulait « Les cinq-sept », = cinq ans de présence prévue à l'école primaire, du C.P. au C.M.2 ; sept ans de présence effective pour beaucoup des enfants de France !

« Echecs » scolaires, d'abord en lecture (un enfant sur quatre), puis en orthographe, en grammaire, en calcul... qui entraînent les retards scolaires, puisqu'à tous ces échecs on applique le même remède : le redoublement !

Echecs ultérieurs, en français, en langues, en mathématiques, en sciences et pourquoi pas ?... en histoire, en géographie... Et, de nouveaux retards avec le même remède.

L'orientation accompagne le redoublement, et se décide sur les mêmes critères : les notes !

Le passage de 1^{re} en terminale est d'ailleurs « administratif » et reconnu comme tel.

On a, ou on n'a pas la moyenne.

On me parlera des élèves lents, qui ont besoin d'une année supplémentaire ; on me citera même des enfants à qui le redoublement « a fait du bien ». **Mais** faire deux fois la même chose, ce n'est pas aller à son rythme ! **Mais** la maturité, le sérieux cela vient avec l'âge, que l'enfant redouble ou monte de classe **Mais** on peut combler des lacunes, tout en progressant.

Le redoublement, l'orientation, sont des moyens commodes de se donner bonne conscience (en se débarrassant d'un enfant, ou du problème qu'il pose, ou devrait poser à l'adulte).

Il est plus facile d'expulser un « perturbateur » que de réfléchir au sens de son comportement, aux moyens d'en supprimer les causes. Passivité, agitation, insolence, correspondent à une impossibilité ou à un refus : impossibilité, qui a de grandes chances de n'être pas intellectuelle, ni définitive ; refus, qui est un moyen de défense...

Il ne suffit pas aux adultes progressistes que nous sommes de condamner un système. Il faut savoir que nous en sommes les instruments. Nous qui retardons, orientons, éliminons..... pour qui travaillons-nous ? **pour** les enfants, ou **pour** notre employeur ? Quels sont nos buts, et quel est notre rôle ? Est-il normal d'accepter comme une fatalité, ces échecs, ces éliminations, ces retards massifs ? N'est-ce pas de notre devoir d'y réfléchir, de nous y opposer, et, déplaçant notre jugement des enfants vers nous, remettant en cause le « pourquoi » et le « comment » de notre métier, de chercher les moyens de les faire cadrer, l'un et l'autre, avec notre idéal ? Celui dont nous nous réclamons, par exemple, dans les mouvements d'éducation nouvelle.

Interéducation.

de l'eau dans notre vin ?

« La lucidité est la blessure-la plus proche du soleil ».

Mai 68.

J'ai lu le texte de Chevillard-Pichot (« **Interéducation**. 13, p. 2 sqq) avec beaucoup d'intérêt et beaucoup d'attention car il pose les problèmes — sinon le problème — de notre revue les plus importants. Ce qui suit est une lecture critique de ce texte, ordonnée par le fil conducteur du texte lui-même.

1. L'analyse porte sur les 8 premiers numéros. Cela veut dire que les textes questionnés les plus récents datent de février 1969. Sans en faire le reproche au camarade du G.R.I.P., on peut remarquer que, depuis cette date et en particulier avec le n° 14 (« Propositions pour une charte I.P.É.M. »), la pratique et la théorie que notre groupe construit au jour le jour dans la poursuite du but commun (« libérer l'homme des forces d'aliénation ») ont reçu des précisions qui oblitèrent plusieurs des objections de Chevillard-Pichot.

2. Je veux bien admettre que la critique de Chevillard-Pichot se place dans une perspective politique, mais je refuse la définition (1) que mon interlocuteur donne du mot politique. Selon moi, l'adjectif politique désigne **ce qui est relatif à l'organisation et à la gestion des affaires publiques**. Il va sans dire qu'une telle définition invite celui qui fait une analyse à examiner le rôle de l'État — comme le veut Chevillard-Pichot — mais pas seulement ça.

3. Cette remarque constitue un premier point de désaccord fondamental

(1) Définition que je n'arrive pas à relier au matérialisme dialectique, méthode exclusive revendiquée par Chevillard-Pichot.

et elle me conduit à allonger la liste des textes référencés (2) par le camarade du G.R.I.P. Ces textes — oubliés, et oubliés dans quels buts ? — sont les suivants :

- éditoriaux des numéros : 4, 5, 6 et 8 ;
- n° 3 : A. et B. Bourgarel pour une adaptation de l'école primaire aux enfants de bidonvilles : 5 pages (ipém) ;
- n° 6 : A. et J. Gilbert : Ecole maternelle et enfants non-franco-phones : 5 pages (ipém) ;
- n° 8 : Ubu : Chronique : 2 pages (ipém) ;
- n° 8 : P. Omnès : le sens de notre action : 4 pages (gfén).

Ceci m'amène à constater que :

3.1. Six (Chevillard-Pichot a déjà compté ceux des n° 1 et 7) sur huit des éditoriaux ont réuni les six associations sur des textes politiques orientés vers le but commun : « libérer... » ;

3.2. C'est alors non pas 89 pages sur 720 (soit 12,5 %), mais 110, soit un peu plus de 17 % qui traitent de problèmes politiques. Et, je laisse de côté 5 ou 6 pages de notes de lecture dans lesquelles pourtant nos préoccupations se montrent, rarement exclusivement techniques...

4. Position stratégique et tactique du G.R.I.P. : n'étant pas membre de ce groupe, je n'ai ni la conviction ni la compétence nécessaire pour répondre. Je note seulement que dans le n° 14 d' « **Interéducation** », Lobrot (GRIP) dialogue avec Chevillard-Pichot (GRIP).

5. Reste l'I.P.É.M. et moi. Chevillard-Pichot commence en suggérant que ma pensée n'a pas une grande cohérence. L'argumentation (?) ne m'a pas convaincu. Au contraire. Chevillard-Pichot me semble déçu. Sans plus. Il n'affirme pas, il démontre encore moins. La première partie de son analyse tend, en effet, à persuader le lecteur attentif que, quelques soient les textes dans lesquels je m'exprime, je postule constamment que le problème de l'éducation est d'abord social et politique. Et si ce principe **servait à relier les différentes idées** que je formule sur les problèmes d'éducation, n'en assurerait-il pas la **cohérence** (cf. Larousse) ? De plus, en partie organisée, par le hasard, la vie quotidienne est souvent faite d'incohérences — ou qui, sur le moment, nous paraissent telles. Aussi me semble-t-il impossible que ma pensée — que je veux en prise directe sur cette vie quotidienne — ne témoigne pas, parfois, d'incohérences.

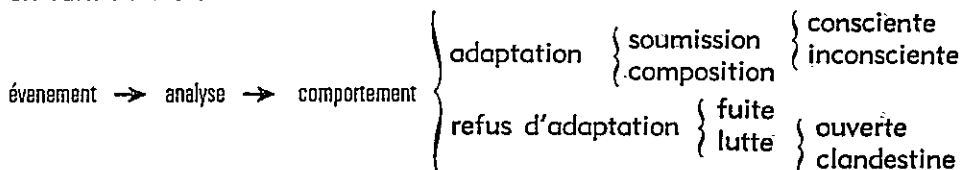
6. « Si nous recherchons dans ces textes ne fût-ce qu'une ébauche de stratégie, tout devient flou », écrit Chevillard-Pichot, qui, **5 mots après**, ajoute : « Nous pouvons au mieux distinguer trois options stratégiques ». Difficile de se contredire si totalement en si peu de temps. Savoir si la

(2) Le tableau publié par Chevillard-Pichot compte plusieurs erreurs qui, toutefois, ne dévalorisent pas la critique qui en est déduite.

stratégie dite de l'aménagement révolutionnaire sommairement décrite dans notre texte du n° 14 paraîtra floue, elle aussi, à Chevillard-Pichot ?

7. La définition la plus commune du **réformisme** est : **tout changement opéré en vue d'une amélioration**. Je suis résolument réformiste du moment que les changements (réformes) qui me sont octroyés par l'adversaire ou que je lui arrache, sont autant de moyens (déjà facteurs d'une amélioration si minime soit-elle) de me rapprocher du but radical que je me suis fixé. Autrement dit, certaines réformes constituent une partie des moyens susceptibles d'atteindre la fin générale : la révolution. Je ne connais aucun révolutionnaire véritablement responsable qui, dans les faits, refuse **toutes** les réformes. Souvent même, il lui arrive de récupérer et détourner des réformes apparemment opposées à ses objectifs terminaux... Qualifier le principe fédéraliste de « vieille conception proudhonnienne » ne suffit pas à prouver qu'« il a fait historiquement long feu » (sic) et puis, avant de risquer un pronostic sur les vertus d'une charte, ne serait-il pas plus rigoureux d'attendre qu'elle ait été élaborée ?

8. N'ayant jamais dit ni écrit que le changement en pédagogie (le pédagogisme ?) est nécessaire et **suffisant** à l'avènement d'une société révolutionnaire, je persiste dans un réformisme dont je sais et ne cache pas les limites, en réaffirmant qu'il semble indispensable de mettre en œuvre et diffuser des expériences pédagogiques immédiatement réalisables et déjà facteurs de progrès, de remises en question, sortes de tremplin pour l'avenir, en répétant que je vois là un élément non négligeable de la stratégie que j'essaie de définir et de promouvoir. Je me demande si, quand ils s'en prennent au pédagogisme, ses adversaires (3) ne se donnent pas bonne conscience en essayant de donner mauvaise conscience aux soi-disant technocrates de la pédagogie nouvelle. Car, ils ont l'air d'oublier que si l'idéologie dominante peut détourner, filtrer, intégrer des techniques, des principes, voire une idéologie (hum !), les révolutionnaires peuvent aussi détourner, filtrer, intégrer ces mêmes moyens dans un but radicalement opposé. Car, ils ont l'air d'oublier que tout système éducatif est un miroir et aussi un moteur. Dans son texte, « Education et révolution » (4), Lobrot illustre cette affirmation en rappelant les avatars de la psychosociologie ; on pourrait multiplier les exemples. Il ne faut pas oublier que, devant une situation, les stratégies possibles résultent de la lucidité de l'analyse qu'on en fait. Je les schématise ainsi :



(3) cf. **Partisans**, n° 50, **Cahier Rouge**, n° 13, tous les deux chez Maspéro.

(4) cf. « **Interéducation** », n° 13, p. 62 sqq.

En fonction de ce schéma, je définis ma tactique à l'aide des éléments suivants :

1. l'Etat capitaliste me place, me surveille et me paie pour perpétuer un système basé sur l'exploitation de l'homme par l'homme,

2. récusant cette fonction ancillaire et répressive, **je me définis comme un agent de changement social**,

3. je limite ma collaboration avec l'administration aux seules actions préjugées indispensables à mon maintien dans le système universitaire bourgeois car, étant donné la finalité que je poursuis (destruction dudit système), j'estime avoir intérêt à demeurer dans la place (tactique du ver dans le fruit). Je refuse donc les comportements suicidaires (type « Tract des 24 »),

4. je recherche tous les types d'actions — de préférence collectives et anonymes ou masquées — me permettant le maximum de sabotages négatifs et/ou positifs.

Alors ?

Par crainte d'être accusé de pédagogisme, dois-je refuser de faire (dans ma classe comme partout ailleurs) de l'expression libre et de la pratique institutionnelle, les deux domaines fondamentaux du changement en éducation. Fondamentaux parce que **difficilement récupérables** et parce que **techniques de vie indispensables dans la société révolutionnaire** que je souhaite.

9. Bien que militant dans l'I.P.É.M. depuis une dizaine d'années, je ne saurais répondre que **seul le pédagogisme réunit** les membres de l'I.P.É.M. (5). Et quand cela serait, je ne vois pas en quoi cela constituerait la preuve par l'absurde qu'y voit Chevillard-Pichot.

10. Je me suis déjà expliqué sur le texte « **Démission franche et massive** » ; je n'ai rien à ajouter (6).

11. Pour me convaincre d'**opportunisme**, il aurait fallu que Chevillard-Pichot « pose clairement le problème (à la suite des événements vécus et à leur lumière) » : l'I.P.É.M. (ou Faligand, je ne sais plus qui est en question) a-t-il agi sous la pression des circonstances (lesquelles ?) en reniant (7) ses principes (lesquels ?) et pour sauvegarder ou multiplier ses intérêts (lesquels ?) ? quand ? où ? comment ?... Rien de tel n'apparaît dans la critique du camarade du G.R.I.P. qui s'étonne que l'événement provoque l'action (il est évident qu'une relation symétrique unit ces deux termes) (8) et me

(5) Les réponses aux questions posées aux adhérents à l'occasion de l'assemblée générale de décembre 69 que nous essaierons (la place !) de publier ici le prouvent.

(6) Sinon d'inviter les lecteurs que la question intéresse à lire : « **Contribution au problème de l'organisation révolutionnaire** » in « Les Temps Modernes », n° 282.

(7) C'est justement le contraire que je prétendais dans le texte visé.

(8) cf. schéma ci-dessus, p. 4.

reproché « d'ériger à la hâte en stratégie ce qui n'est que tactique événementielle ». Pour ce qui est de la hâte, Chevillard-Pichot a bien raison : en mai et juin 68, je n'ai pas gardé la tête froide et je ne le regrette pas. Par contre, rien dans le texte critiqué (**compte rendu** bref, incomplet et subjectif) ne donne à penser que j'essaie de définir une stratégie, pas même une tactique.

12. Ce paragraphe qui assimile notre (ma ?) stratégie à une « fuite en avant » a recours, davantage encore, aux affirmations gratuites, aux expressions obscures. Étant incapable de définir cette « fuite en avant », malgré les guillemets, je n'ai rien compris à la pseudo-argumentation qui prétend la caractériser. Pour que le dialogue ne tourne pas court sur ce point, il conviendrait que Chevillard-Pichot reprenne son analyse au moyen d'un vocabulaire maîtrisé.

13. Par contre, je suis absolument d'accord avec Chevillard-Pichot quand il affirme que « l'objectif commun aux six groupes n'a pas une signification identique pour chacun d'eux ». Qui plus est, je l'ai toujours pensé ; car s'il en avait été autrement, ces six associations n'auraient été que les six commissions d'un seul groupe. Malgré cela, le bilan de notre coopération me semble indiscutablement positif, mais il est vrai que ce jugement tient compte de réalités qui ne sont pas perceptibles dans les textes publiés. Chevillard-Pichot a raison de nous reprocher de n'avoir pas analysé le concept d'aliénation. Mais, je crois qu'il était plus urgent de repérer, démasquer, dénoncer, affaiblir les forces d'aliénation pour définir — en fonction des objectifs que nous poursuivons — **une stratégie dont l'application puisse être généralisée, quel que soit le secteur professionnel considéré du fait même qu'elle est soutenue par une théorie générale de la société.** C'est à cette ambition qu'essayaient de répondre les « Propositions pour une charte IPÉM », et, ce faisant, nous ne prétendions pas, nous, que, notre méthode soit « la seule permettant de poser scientifiquement le problème ». Mais, je vais plus loin. Je pense, en effet, que ces propositions, certains textes publiés ici par nos soins, nos activités tentent d'éclairer l'essentiel d'aujourd'hui : **la critique en pratique et en théorie de la vie quotidienne** — donc l'analyse minutieuse, souvent reprise, du phénomène déterminant qu'est la généralisation de l'aliénation (concept, sources, agents, moyens, formes...). Cette critique radicale est un élément indispensable à la création de forces suffisantes pour un **CHANGEMENT TOTAL DE LA VIE QUOTIDIENNE.** †

Michel FALIGAND, fév. 70.

Lorsqu'elle veut fonder une nouvelle époque, l'humanité doit rompre sans ménagement avec le passé ; elle doit poser en principe que ce qui a existé jusqu'à ce moment est égal à rien. Ce n'est qu'en agissant de la sorte qu'elle trouvera la force et la joie de se lancer dans de nouvelles créations.

L. FEUERBACH, 1835

le g.f.é.n. et l'école fondamentale

(PROJET DE PROGRAMME PÉDAGOGIQUE REVENDICATIF)

Outre ses prises de position sur les problèmes des finalités contenu, formation des maîtres, qui ne sont pas rappelés ici, le G.F.E.N. a élaboré ce qui lui paraît constituer une plate-forme minima en vue d'une rénovation véritable de l'école, de la maternelle au premier cycle.

1) Un maître supplémentaire (**titulaire**) par groupe de 10 classes ou fraction de 10 classes. Ce maître n'est pas destiné à remplacer les maîtres malades ou en congé, mais à assurer :

- A — le remplacement des maîtres en stage,
- B — une partie de l'animation pédagogique.

2) Institution de l'année sabbatique, ouvrant sur un niveau supérieur de culture générale et pédagogique du corps des enseignants.

3) Le travail d'équipe tendant à se développer, remise en cause du statut du Conseil des Maîtres, qui doit devenir l'organisme de direction collégiale des établissements, sous la responsabilité du directeur et avec l'aide des parents. L'équipe inclut également le psychologue scolaire et les professeurs spécialisés.

4) Refonte totale de la responsabilité civile et administrative, compte tenu des méthodes d'Education nouvelle qui exigent le travail par groupes séparés, hors la présence du maître, et la libre circulation des enfants dans l'école et parfois même hors de celle-ci.

5) Refonte, avec l'accord des syndicats, de certaines règles administratives quant à la nomination des maîtres, en vue de la formation — chaque

fois que les maîtres en revendiquent le droit — de véritables équipes pédagogiques polyvalentes où chaque maître, suivant sa ou ses spécialités, jouera le rôle d'animateur et de conseiller auprès de ses collègues, l'ensemble des maîtres se déterminant sur une orientation pédagogique commune.

6) Organisation d'une véritable Recherche en Education, comprenant :

A — des services de coordination scientifiques nationaux, académiques et départementaux, chargés d'animer, coordonner, confronter les recherches entreprises,

B — des écoles ouvrant à la recherche et à l'innovation, animées par un personnel volontaire composant une équipe dont tous les membres se choisissent librement sur la base d'une orientation comme — notamment à l'occasion de l'ouverture d'un nouvel établissement.

Les expériences et innovation doivent être multiformes.

A — expérimentations à partir de programmes donnés dans le cadre des activités d'un département de la recherche pédagogique de l'I.P.N. ou d'U.E.R. en science de l'éducation, et pourvues des moyens nécessaires,

B — expériences d'innovation libre, lancées après présentation du projet, complétées par une confrontation suivie avec toutes les autres expériences,

C — expériences à l'initiative des mouvements d'Education nouvelle et sous leur responsabilité pédagogique.

7) Liberté d'utilisation des crédits de fonctionnement, qui doivent être gérés par les conseils d'établissement (maîtres, parents, élèves). Mise à la disposition généralisée des moyens les plus modernes.

8) Révision des normes architecturales, compte tenu :

A — des méthodes d'éducation nouvelle (travail par groupes, ateliers, clubs...),

B — de la nécessité de la libre circulation des enfants dans l'établissement,

C — des moyens d'information et d'enseignement modernes,

D — de l'utilisation permanente de l'école en tant que foyer culturel pour les parents et les enfants.

9) Mise à la disposition des écoles des moyens de déplacement nécessaires (cars, autobus), outre la gratuité pour tous les transports en commun (y compris la S.N.C.F.). Gratuité pour toutes les visites scolaires d'établissements dépendant de l'Etat ou des Municipalités (musées, monuments, expositions, etc...).

10) Possibilité pour les parents de pénétrer dans les établissements et d'y contribuer — dans le cadre du plein accord avec les maîtres ou le maître (selon le cas) — en fonction de la spécialité ou de leurs goûts, au travail éducatif.

11) Révision des buts et moyens de l'inspection, à tous les niveaux. L'inspection ponctuelle individuelle, de caractère hiérarchique, doit être supprimée, et la notion même d'inspection remplacée par celle d'animation. La visite doit être collective, prévue d'après un programme établi par toutes les parties intéressées, ne revêtir aucun caractère inquisitorial, mais contribuer à coordonner les efforts et à améliorer les moyens, techniques et contenus de l'enseignement, dans le cadre du travail d'équipe.

12) Le développement des écoles maternelles, tant en milieu rural qu'en milieu urbain, pour les enfants de 2 à 6 ans, et disposant d'un personnel mixte (l'absence totale d'hommes constitue une erreur psychologique), ouvrira la possibilité pour toutes les familles (et l'obligation pour l'Etat) de la perspective d'une école maternelle ouverte librement à leurs enfants, dès l'âge de deux ans. Cette revendication ne peut être dissociée de l'obligation pour l'Etat d'un personnel hautement qualifié dans sa totalité (certificats de psychologie notamment), sans lequel l'école maternelle ne remplirait pas sa fonction de rééducation maxima des handicaps culturels socio-familiaux.

13) Formation d'un personnel enseignant en un cadre unique, pour les enfants de 2 à 16 ans (fin de la scolarité obligatoire). L'obtention d'une échelle unique de traitements dans ce cadre est un impératif pour un haut niveau de formation culturelle et de qualification pédagogique. Outre leur formation universitaire, les maîtres seront choisis en fonction de leurs ressources psychologiques et socio-affectives. Possibilité doit être donnée de quitter l'enseignement ou d'y entrer, compte non tenu de l'âge des candidats ni de leur situation antérieure, s'ils disposent des diplômes requis.

14) Limitation des effectifs par établissements (200 pour 8 classes en maternelle, 250 pour 10 classes en primaire, 400 pour 16 classes en 1^{er} cycle).

Le voisinage immédiat de 2 ou plusieurs unités autonomes permettra de faciliter les implantations nécessaires et leur plein emploi (stadés, piscines, salles de spectacles, d'expositions, etc...).

15) Institution de la mixité totale, à tous les niveaux.

16) Mise en place progressive des structures qui feront des établissements scolaires de véritables maisons de la culture permanentes pour les enfants et les jeunes — et pour les adultes, les foyers de l'éducation permanente.

la grève de paul lafargue

En accord avec le bureau national du G.F.E.N., le groupe de Montreuil a diffusé dans les écoles locales le texte suivant, relatif à la longue grève conduite par les enseignants de l'école PAUL-LAFARGUE à MONTREUIL.

En septembre 1968, l'administration, pour faire face à la prolongation de la scolarité obligatoire, a rassemblé dans les locaux disponibles (les séus de la commune) d'une école élémentaire 200 jeunes dont 140 adolescents de 14 à 16 ans, parmi lesquels 100 dits « inadaptés ».

Ils sont répartis en :

- 3 perfectionnements primaires,
- 4 perfectionnements professionnels,
- 2 fins d'études orientées,
- 1 classe de rattrapage.

Ces enfants ont été souvent rejetés par d'autres établissements (école nationale de perfectionnement, Collège d'enseignement technique, Collège d'enseignement secondaire) faute de places et sur la foi de tests dont la valeur n'est pas absolue.

Dans les classes de perfectionnement professionnel, un seul atelier de bois fonctionne, si bien que au lieu des 15 heures d'atelier légalement prévues par semaine, 75 adolescents n'en ont que 4 ; les 25 autres n'ont rien.

Un atelier de fer a cessé de fonctionner depuis novembre, faute de matière première et le professeur a obtenu son changement.

Un troisième atelier n'est ni équipé ni pourvu de professeur.

De toutes façons, les professeurs ne peuvent dispenser qu'un enseignement préprofessionnel débouchant sur la fonction de manoeuvre.

Deux de ces classes sont confiées à des maîtres remplaçants débutants.

Les élèves, conscients de la situation et de l'avenir qui les attend, deviennent de plus en plus opposés à l'école et un climat d'insécurité permanente d'agressivité, de refus systématique de tout travail s'est instauré dans l'école.

Pour toutes ces raisons, les enseignants de l'école « spécialisée » Paul Lafargue sont en grève depuis le 12 janvier.

Dans la situation de cette école-ghetto, se retrouvent, concentrées, les plus graves contradictions de l'éducation nationale.

Le G.F.E.N. condamne de telles situations et rappelle son principe de lutte contre toute ségrégation :

« Une école réellement démocratique doit avoir pour fonction de surmonter au maximum les handicaps culturels, sociaux-familiaux. Son efficacité se mesure à la fois au refus total de l'échec et à la création des conditions qui permettront le développement maximum de chaque enfant. Elle doit donc pallier les injustices dues au milieu socio-culturel par de nouvelles structures... » (Congrès du G.F.E.N. Aix-en-Provence 1968).

Parmi ces conditions nous citons :

Le passage de tous les élèves dans les établissements communs de 12 à 16 ans, avec possibilité de rattrapage à tous les niveaux.

Le recrutement en nombre suffisant d'éducateurs ayant reçu une formation universitaire et pédagogique de haut niveau.

Une rénovation pédagogique de l'enseignement à tous les échelons, avec les moyens propres à l'assurer.

Le 26 janvier 1970.

Si l'enseignement public ne s'adapte pas, il sera dépassé par un enseignement libéré des tabous et des idées reçues.

Entreprise, 18-10-69

A NOS ABONNÉS

Un remaniement profond de l'équipe du G.F.E.N. Parisien a causé quelques perturbations dans l'enregistrement et le routage d'INTEREDUCATION. Nous avons fait le maximum pour remédier à cette situation. Cependant quelques-uns de nos abonnés sont encore victimes d'une réception discontinuée ou nulle. Pour rétablir rapidement une situation normale ; nous les prions de nous signaler sans retard les anomalies qu'ils pourraient constater dans la réception de leur revue.

sois sage et tais-toi !

« ÇA EXISTE TOUJOURS LES GRÈVES D'INSTITUTEURS !!!
*Et pourtant, le S.N.I. et l'administration se chargent de les laisser
 « pourrir ».*

A l'école dite « spécialisée » Paul Lafargue (93 - Montréuil), 13 instituteurs ont entamé une grève illimitée depuis le 12 janvier. A cette date (18-2-70), le S.N.I. (départemental et sous-section) leur demande de rentrer sagement au travail, sans aucune modification de leurs conditions de travail. Je souhaite vivement que ces collègues prennent leurs responsabilités d'éducateur et refusent cette sommation !

Voici quelques explications de leurs conditions de travail (**tract du Comité de grève**).

Dès la rentrée scolaire 1968-69, les conditions d'enseignement étaient désastreuses :

— le groupe scolaire, à l'origine destiné à des classes primaires, était construit par la commune en prévision d'une extension démographique du quartier (H.L.M.). S'il existait une école mixte, l'école « Garçons » se trouvait vide. Aussi y furent placées onze classes dont la majorité était de type « perfectionnement » et « perfectionnement professionnel », recrutant essentiellement des inadaptés déficients intellectuels.

Or, rien n'avait été prévu pour ces enfants, ni structure adaptée, ni maîtres qualifiés, ni ateliers, ni professeurs d'ateliers en nombre suffisant pour les plus âgés (14 à 16 ans). Les enseignants, le S.N.I., l'A.P.E. du groupe, la municipalité alertèrent les instances académiques et ministérielles.

A la rentrée 1969-70, la situation se trouvait aggravée.

OU SONT LES RACINES DU MAL ? Elles ne se cantonnent pas, en ce qui concerne l'école Paul Lafargue, à Montréuil et à l'enseignement des inadaptés en général, à une simple pénurie matérielle ou une carence de formation du personnel enseignant.

1. Le recrutement de ces enfants est déjà arbitraire.

— tests verbaux défavorisant les immigrés et certaines classes sociales ;

— manque de véritable formation psychologique des instituteurs dits « spécialisés » chargés de faire passer ces tests ;

— 1 000 dossiers sont examinés en quelques heures par la Commission Médico-Pédagogique chargée du recrutement de ces classes.

D'où des conclusions très discutables quant au Q.I. des enfants, aux différents déficits éventuellement décelés et aux solutions psycho-pédagogiques proposées.

CE QUI FAIT QUE LES CLASSES DE PERFECTIONNEMENT, AUSSI BIEN PRIMAIRES QUE PROFESSIONNELLES, SONT LARGEMENT COMPOSÉES DE FAUX DÉFICIENTS INTELLECTUELS.

Preuve en est que :

a. Nombre d'enfants, testés ailleurs, dans d'autres conditions (Centre O.P.H.S. par exemple), sont jugés d'intelligence « normale » ou même supérieure à la moyenne.

b. Beaucoup d'adolescents en classe de Perfectionnement Professionnel n'y ont été « orientés » que par manque de place en Collège Secondaire ou Technique.

2. Le contenu et les conditions d'enseignement dans les classes dites « normales » contribuent pour une grande part à la multiplication des cas d'inadaptation. Programmes, notes, examens, sanctions, l'école fait passer les « bons » et rejette les autres dans ces classes spécialisées où rien n'est fait pour les en sortir.

A Paul Lafargue, par exemple : Pour les 100 adolescents de classe de Perfectionnement Professionnel, 75 d'entre eux n'ont que 4 heures de bricolage bois par semaine (au lieu de 15 heures) ; les 25 autres n'ont aucune heure d'atelier depuis le début de l'année scolaire.

Un seul professeur d'atelier est en fonction.

Pour les 8 classes spécialisées (sur 10 au total) :

— 3 instituteurs seulement sont titulaires du C.A.E.I. ;

— 3 autres sont de simples suppléants enseignants pour la première fois ;

— les crédits de fonctionnement des ateliers (machines, matériaux) sont dérisoires et alloués au « compte-gouttes », à tel point qu'un atelier a dû cesser de fonctionner dès novembre 1969 ;

— les professeurs d'atelier n'ont le droit que de donner un enseignement manuel ; il leur est interdit d'assurer une formation professionnelle ou pré-professionnelle.

3. Après l'école, sans aucune formation professionnelle, sans aucun « bagage » scolaire, ces faux déficients intellectuels n'ont plus, à l'étape

suivante, que le faux choix : **Chômage ou Surexploitation**. (Même si, à la « sortie », quelques élèves plus « heureux » ont décroché le D.F.E.O. — Diplôme de Fin d'Etudes Orientées — qui remplace aujourd'hui le Certificat d'Etudes Primaires, ils se trouvent tout aussi démunis dans le monde du travail, car ce diplôme n'est pas reconnu par les chefs d'entreprise.

Des anciens élèves nous ont montré leur feuille de paye :

— 50 heures par semaine pour 17 F ou 50 F **par mois** ;

— 40 heures par semaine pour 700 F par mois ;

mais, le décapage à l'acide comportant de **graves risques**, la prime était incluse dans ce salaire.

La totalité de ces considérations a fait que les enseignements de l'école Paul Lafargue se sont mis en grève illimitée dès le 12 janvier sur les revendications suivantes minimales :

— 1 atelier par classe de perfectionnement professionnel ;

— 1 professeur par atelier ;

— crédits et matériel de fonctionnement, nécessaires, identiques à ceux d'une section spécialisée de C.E.S.

Les enseignants ont formé un comité de grève, regroupant les syndiqués du S.N.I., du S.N.E.A.S. et les non-syndiqués, des distributions de tracts ont été faites dans la rue, aux C.E.T., au lycée, dans les écoles de Montreuil, aussi à la Faculté de Vincennes (inutile d'insister peut-être sur ce que le mot « Vincennes » a de terrifiant pour les « braves » instituteurs).

Quant à la direction du S.N.I. 93, je n'ai pas suffisamment de courage à en retracer l'évolution, non pas que cela tienne trop de place (elle n'a pas été très mobilisatrice !!), mais simplement parce que c'est profondément démoralisant d'être encore syndiquée à ce jour ! Juste une chose à soulever : les seules interventions de la direction ont eu pour but de dénoncer les grévistes, de les traiter d'aventuristes. Pourquoi ? Les enseignants de Paul Lafargue ont « l'audace de discuter », de décider de leurs tracts, sans demander toujours l'avis des responsables.

SOIS SAGE ET TAIS-TOI

LAISSE FAIRE LES RESPONSABLES !

Je voudrais ajouter pour ceux qui risquent de juger déplacée une telle intervention dans « **Interéducation** » qu'un tel problème est aussi pédagogique et concerne tous les instituteurs.

Plus généralement, le problème des inadaptés est soulevé à travers cette école-ghetto. C'est un alibi de plus dans une société qui, incapable de remettre ses structures en question, engendre des troubles et fait semblant de remettre en place des structures palliatives.

Francine MÉZERETTE, fév. 70.

■ du fait de la parution des
NOUVEAUX PROGRAMMES pour aider
les instituteurs à travailler dans une
perspective moderne et efficace.

Les

ÉDITIONS DELACHAUX ET NIESTLÉ
présentent une **NOUVELLE ÉDITION**
SIMPLIFIÉE du **MANUEL 1** des

MATHÉMATIQUES MODERNES **A L'ÉCOLE PRIMAIRE**

grâce aux

NOMBRES EN COULEURS

de

G. CUISENAIRE

destinée au **C.P.** et au début du **C.E. 1**

cette collection **C.P.** et début du **C.E. 1 - C.E. 2** (avec
livre du maître) sera enrichie cette année par la parution
du Manuel 4 (C.M. 1).

 delachaux
niestlé

32, Rue de Grenelle, Paris 7^e

vivre avec les adolescents "inadaptés" d'une section d'éducation spécialisée

QU'EST-CE QU'UNE SECTION D'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE ?

La S.E.S. constitue une annexe d'enseignement spécialisé dans le cadre de certains C.E.S. (1 C.E.S. 600 sur 4, en principe). Elle accueille 90 élèves, garçons et filles de 12 à 16 ans répartis en 6 classes « pratiques de perfectionnement », soit :

- une sixième ;
- une cinquième ;
- deux quatrièmes ;
- deux troisièmes.

Ces enfants reçoivent, entre 14 et 16 ans, une formation de type « préprofessionnel » et « professionnel », en couture et enseignement ménager pour les filles, en menuiserie et mécanique pour les garçons.

L'équipe enseignante comporte actuellement trois professeurs techniques adjoints (2 masculins et 1 féminin) et 5 instituteurs spécialisés dont un « responsable » de la section.

La mise en place et le fonctionnement d'une S.E.S. posent des problèmes à la fois nouveaux et très spécifiques qu'il importe de résoudre en équipe.

Cependant, la bonne volonté des personnels concernés ne saurait faire miracle. Nous avons entrepris une action ferme sur le plan syndical, afin que nous puissions effectuer notre tâche dans des conditions satisfaisantes. Nous réclamons des crédits suffisants pour nous permettre d'assurer

la formation des élèves. Nous demandons la création de postes budgétaires supplémentaires (maître d'éducation physique et instituteur-éducateur spécialisé en particulier) afin, par exemple, que l'horaire hebdomadaire d'un maître de 4^e et 3^e qui respecterait les instructions ministérielles ne soit plus de 32 heures de service !

PREMIER BILAN DU TRAVAIL

ACCOMPLI A LA S.E.S.

La S.E.S. du C.E.S. de Planoise à Besançon a été ouverte à la rentrée de 1967. Depuis septembre 1968 l'effectif est complet.

L'objectif principal des maîtres et P.T.A. qui constituent l'équipe enseignante est l'insertion socio-professionnelle satisfaisante des adolescents qui leur sont confiés. Ils ont entrepris, pour ce faire, une modernisation de leur enseignement et accordent la plus large place aux besoins globaux des élèves ainsi qu'à leurs intérêts réels.

Malgré le peu de recul dont je dispose pour apprécier le travail de notre équipe, je peux faire deux constatations préliminaires :

— La nature des rapports que nous pouvons établir au sein de l'équipe enseignante, et par conséquent, entre maîtres et professeurs techniques et élèves, dépend essentiellement de la nature de nos relations avec la direction du C.E.S. Je dois reconnaître que, de ce point de vue, nous sommes particulièrement privilégiés à Planoise.

— Une atmosphère de franche cordialité et même d'amitié entre les membres de l'équipe, alliée à un souci de communication et de confrontation dans le respect réciproque contribue de façon très importante à l'établissement du climat éducatif.

A l'analyse je découvre que l'évolution globale de la Section est la résultante des deux évolutions parallèles, de l'équipe enseignante d'une part, de l'ensemble des élèves d'autre part. Les phases qui ont constitué cette évolution globale sont souvent concomitantes : les découvertes et les prises de conscience du groupe d'élèves s'effectuent simultanément à celle du groupe d'adultes. Mais il arrive aussi qu'une même phase apparaisse successivement chez les enseignants, puis chez leurs élèves : il y a alors mise en évidence des inter-réactions qui existent entre l'un et l'autre groupe. De plus, le passage d'une phase à la suivante s'effectue de manière assez rapide. Mais dans le second cas quelle peut être la part d'une lente maturation souterraine, invisible ?

L'analyse que j'effectue maintenant par ce tableau commence au moment de mon arrivée à la S.E.S. en septembre 1968.

TABLEAU DE L'ÉVOLUTION COMPARÉE

suivie par les enseignants d'une part, par les élèves d'autre part
avec mise en évidence des points communs aux deux évolutions.

Chronologie	Evolution des enseignants	Points communs entre ces 2 évolutions	Evolution des élèves
Septembre 68	Les enseignants font connaissance entre eux.	Prise de contact et de connaissance.	Les élèves font connaissance entre eux.
	Les enseignants observent les élèves : leur observation est en partie basée sur l'inquiétude.	Période d'observation.	Les élèves observent les enseignants : leur observation est en partie basée sur la crainte. Cette période s'accompagne, pour une large part de réserves.
Novembre 68	Des problèmes nouveaux apparaissent dus à l'adolescence, à la mixité, à la séparation entre travail de classe et travail d'atelier. Confrontations entre enseignants à propos de cas individuels particulièrement perturbés et (ou) perturbateurs, à la lumière de renseignements sur leurs milieux : social et familial.	Prise de conscience de la spécificité de la S.E.S.	Premiers contacts avec le travail d'atelier. Premier apprentissage d'une vie scolaire mixte, pour un grand nombre d'élèves. Découverte parfois inquiétante de la liberté dont ils disposent. D'où violentes réactions d'agressivité : ils essaient de provoquer la réaction autoritaire des enseignants et les testent tout à la fois.
Décembre 68	Proposée et en grande partie organisée par les enseignants.	Fête de Noël.	Participation de chaque classe mais surtout des élèves de 12 à 14 ans.
Janvier 1969		— Mise en place échelonnée dans le temps de techniques nouvelles (pas forcément dans les mêmes classes). — Activités d'expression libre (correspondance, échanges et voyages interscolaires, activités coopératives). — Ouverture sur l'extérieur.	
	Les enseignants commencent à parler de leurs difficultés.	Naissance de l'esprit coopératif	Apparition de l'unité des élèves au niveau de la classe : « chauvinisme ».

<p>Juin 1969</p>	<p>La découverte de difficultés communes les rassure : rôle dynamique et « psychothérapique » des réunions de synthèse. Cependant l'aspect négatif prédomine trop souvent.</p> <p>Tentative de constitution du groupe S.E.S. par les enseignants qui proposent un grand « conseil interclasses » : échec (1).</p> <p>Les enseignants provoquent une réunion avec des collègues de plusieurs autres S.E.S.</p> <p>Les enseignants proposent d'organiser un voyage scolaire collectif en fin d'année.</p> <p>Il s'avère que ce voyage devient un moyen, un outil qui permet de créer un esprit collectif chez les élèves mais aussi chez les enseignants.</p> <p>Difficultés d'appréciation du travail accompli sur le plan de la socialisation malgré l'insertion professionnelle satisfaisante de la plupart des élèves qui ont terminé leur scolarité.</p>	<p>Les entreprises collectives.</p>	<p>— « Hein m'sieur, c'est vrai qu'c'est dans notre classe qu'y a les plus jolies filles ? »</p> <p>Apprentissage du pouvoir de décision des élèves, au niveau de leur classe.</p> <p>Prise de conscience de l'utilité d'avoir des échanges interclasses. Le voyage scolaire est financé par la mise en commun des ressources des coopératives de classes et d'ateliers et par l'effort collectif de vent de billets de tombola.</p>
<p>Septembre 69</p>	<p>Par contre, après les premières semaines de classe, les enseignants constatent qu'un important travail en profondeur a été accompli en 1968-1969. Ils en mesurent l'importance et en récoltent les fruits.</p>	<p>Introduction des techniques. Expression libre, activités coopératives, correspondance, plans de travail établis par les élèves.</p>	
<p>Octobre 1969</p>	<p>1) Tous les anciens élèves viennent nous voir, parfois fréquemment.</p> <p>2) Certaines réussites sont spectaculaires : Zoubida, une Algérienne de 15 ans qui a fait, l'an dernier, deux fugues de chez elle et qui ne se plaignait pas à l'école :</p> <p>— « M'sieur ma mère elle dit que ça va pas dans ma tête ! ».</p>	<p>Constatations effectuées par les enseignants.</p>	<p>3) Constitution beaucoup plus rapide que l'année précédente des groupes-classes (tous les groupes ont subi des transformations). Acceptation des responsabilités.</p>

Novembre 69	<p>Moi : — « Pourquoi ? » Zoubida : — « Parce que l'an passé toujours je pleurais, je voulais pas venir à l'école et cette année quand je suis malade et que je pense pas venir à l'école : je pleure ! »</p> <p>5) Evolution collective positive : Disparition de l'esprit de compétition entre élèves et d'opposition collective à l'adulte.</p> <p>Ces « réussites » stimulent et encouragent les enseignants. Elles les libèrent de leurs inquiétudes. Ils voient leurs difficultés avec de plus en plus d'optimisme. L'aspect positif prédomine largement. Ils notent une ardeur tout à fait exceptionnelle des élèves dans leur travail.</p>	<p>Apparition de « messages fleuris ». Journal scolaire qui sert de lien entre toutes les classes. Constitution du « Groupe S.E.S. » « Le Conseil des Présidents ». Elaboration d'un règlement intérieur, prises de décisions (1).</p>	<p>4) L'esprit coopératif acquis l'an passé est transmis par les anciens à ceux qui viennent arriver à la S.E.S. Dans la classe, le pouvoir de décision appartient au conseil de classe ». Apparition des plans de travail. Les élèves prennent en charge leur travail scolaire et décident, chaque semaine, de l'organisation de leur travail.</p> <p>6) Les élèves acceptent, mieux que l'année précédente, leur situation. Alors que les élèves du C.E.S. hurlent sous leur préau, une fille de la S.E.S., qui l'an passé ne voulait pas « rester dans cette école de fous », plaisante : « Et ils disent que c'est nous les anormaux ! ». Au niveau de la section les élèves réclament le pouvoir de décision.</p>
Décembre 69	<p>Les enseignants éprouvent le besoin de multiplier avec les élèves des relations qui sortent du cadre scolaire. En réponse à une demande formulée au niveau du « Conseil des Présidents » ils constituent des clubs-loisirs pour les volontaires : pendant l'inter-classe pour les demi-pensionnaires, le jeudi matin pour tous.</p>	<p>Prise en charge par les élèves de leurs activités. Vers l'autogestion</p>	<p>Décision et organisation, par les élèves exclusivement (à l'aide du Conseil des Présidents et des conseils de classe), d'une exposition-vente et d'une fête de Noël (1). Les garçons préparent plus particulièrement l'exposition (fabrication d'objets à l'atelier). Les filles des six classes s'organisent entre elles et demandent qu'on leur accorde des moments pour se retrouver, seules, afin de « préparer la fête ».</p>
Janvier 1970	<p>Recherche et mise au point d'outils pédagogiques et psychologiques permettant une étude précise des élèves, individuellement, et en groupes.</p>	<p>La créativité s'enrichit.</p>	<p>La richesse en propositions s'accroît ; une vision générale du monde extérieur apparaît : Sur proposition d'un élève de 3^e sa classe communique, en Conseil des Présidents, un appel lancé par la Société Protectrice des Animaux à propos d'un trafic de chiens volés puis vendus à des laboratoires qui procèdent sur eux à des expériences cruelles. Une action s'organise : signature d'une pétition et envoi d'un don à la S.P.A. Apparition d'un « Conseil des trésoriers » animé par un « Trésorier général ».</p>

Ce tableau montre assez bien que l'évolution de l'ensemble des élèves est liée à celle de l'équipe enseignante. Un certain esprit de mise en commun des difficultés et des réussites, un désir de communication et d'échange entre les adultes favorise la naissance d'un climat propice à la coopération. La découverte par les maîtres des richesses que recèlent leurs élèves libère leur oblativité potentielle.

Un courant dialectique circule entre adultes et adolescents heureux de vivre ensemble : **leur créativité commune s'enrichit** d'une manière qu'ils n'auraient osé prévoir.

Comme me disait un garçon de 15 ans : « Les deux premières années ça allait pas ; mais cette année on sent que ça va ! ».

De même qu'une loi socio-économique veut que la richesse appelle la richesse, je pense qu'une loi humaine veut que la joie et la générosité appellent la joie et la générosité.

GENÈSE D'UNE INSTITUTION : --- **« LE CONSEIL DES PRÉSIDENTS »**

Dans le domaine de la socialisation, cette institution que les élèves se sont donnée a été l'aboutissement de tout un travail en profondeur au niveau de chacune des six classes de la section. Un « conseil de classe » dans chacun des groupes familiarise les élèves, et les enseignants, à une vie coopérative basée sur la liberté d'initiative pour chacun des membres de la collectivité, sur la confrontation et l'approfondissement des points de vue dans un esprit de compréhension et d'entraide.

Certaines classes désirant organiser une fête de Noël, les maîtres proposent qu'elle le soit par un « conseil inter-classes ». La première réunion a lieu le 2 novembre 1968 de 13 h. 30 à 14 h. Y participent : le président, le secrétaire et le trésorier de chaque classe, soit 18 élèves ; et les 8 enseignants. La composition du conseil a été préalablement décidée par les classes. Les élèves encore très dépendants des adultes souhaitent que « leur » maîtresse ou maître soit là. Encore méfiants, ils veulent, face à nous, se retrouver suffisamment nombreux.

Au cours des premiers conseils, seuls les leaders opposants prennent la parole et posent des questions plutôt agressives aux enseignants et non pas au conseil :

— Est-ce qu'on a le droit de fumer ?

Il n'y a pas de véritable dialogue. Les représentants de chacune des classes posent leurs questions, exposent leurs problèmes et leurs revendications individuelles. Il s'agit souvent de questions de détail. La désignation d'un président de séance qui donne la parole est la seule décision que

prendra le conseil à propos de son fonctionnement. Je demande au Conseil de fixer, à la fin de chaque séance, la date de la réunion suivante. La fête de Noël est ainsi « organisée ». Il s'agit, en réalité, plutôt d'une succession d'informations et d'ajustements que d'une véritable organisation collective : Chaque classe explique ce qu'elle compte présenter aux autres. Je propose qu'un goûter accompagne la fête, l'idée est adoptée.

À la fin du dernier conseil qui précède la fête, nous ne leur faisons pas penser à fixer la date de la séance suivante, aucun élève n'y pense. À la rentrée de janvier personne ne parle plus du « conseil inter-classe ». Nous laissons faire et attendons.

Aux questions individuelles de quelques présidents ou secrétaires je réponds : « Discutez-en entre vous pour savoir si vous voulez vous réunir et convenez d'une date ». Aucune initiative en ce sens ne sera prise par les élèves jusqu'en juin 1969.

À propos de l'étude des causes de cet échec nous avons envisagé les possibilités suivantes :

— « l'égoïsme » de chaque classe, la débilite des élèves, leur instabilité, leur manque d'initiative... rendent un tel conseil utopique ;

— les questions agressives de certains élèves qui « font du mauvais esprit » ont provoqué des réactions parfois trop fermes de certains éducateurs ce qui confirme les leaders opposants dans leur méfiance vis-à-vis des adultes, et par conséquent du conseil ;

— nous étions trop nombreux ;

— nous étions trop pressés (les conseils avaient lieu pendant les récréations prolongées ou avant la reprise de l'après-midi) et, en conséquence, les maîtres proposaient trop rapidement et trop souvent des solutions aux questions débattues, les élèves n'ayant plus qu'un pouvoir de choix.

Cependant le climat se modifie dans les classes. Un esprit coopératif naît et mûrit lentement. En fin d'année nous décidons de mettre en commun les ressources des différentes coopératives de classes et d'ateliers pour organiser un voyage de fin d'année à Bâle. Chaque classe me demande de la tenir au courant de « ce que font les autres ! ».

Comme nous n'avons pas assez d'argent, je propose d'organiser une tombola. Tous les élèves participent à la vente des billets, non sans rechigner pour certains, mais ils acceptent de se conformer à la décision générale. En fait, il s'agit du premier effort collectif, point de départ important pour la constitution de l'unité de la S.E.S.

Le 7 juin nous voilà partis pour la Suisse. Nous arrivons au zoo de Bâle vers dix heures et nous laissons les élèves entièrement libres d'organiser leur visite... et de dépenser l'argent que nous venons de leur échanger. La tentation est grande de « prendre » des chocolats peut-être trop exposés, et l'un d'eux y succombe. D'autres, plus subtils, profiteront de la crédulité

des gens qui, pour voir exhauser un vœu, jettent des pièces dans certaines fontaines dont le fond est recouvert d'un fin grillage muni de deux poignées. Mais qu'importe, nous avons décidé, nous aussi, de bénéficier pleinement et sans contrainte d'aucune sorte, de notre visite.

Les rencontres entre notre groupe d'adultes et les groupes d'élèves sont toujours très cordiales et éclairées de sourires. Si l'on nous demande des renseignements sur les animaux, nous essayons d'y répondre.

La première consigne que nous avons donnée a été suivie scrupuleusement : il s'agissait de se retrouver à midi pour que nous puissions distribuer les repas. La seconde fut plus difficile à respecter par tous : il s'agissait de se retrouver, devant la sortie cette fois, pour aller visiter le port. Nous avons découvert parmi les élèves deux catégories d'individus : « les inquiets » qui, de peur d'être oubliés, attendaient depuis longtemps au point de ralliement, et les « confiants » qui se disaient : « de toute façon ils ne partiront pas sans nous ! ». Les derniers avaient raison.

À la rentrée de septembre 1969 nous bénéficions de conditions beaucoup plus favorables que celles de l'année précédente. L'unité au sein de chaque classe se constitue rapidement ; l'unité de l'équipe enseignante est assurée. Les élèves nous connaissent. Nous sommes beaucoup plus confiants et rassurés. En octobre nous proposons la création d'un journal scolaire commun à toutes les classes de la S.E.S. Début novembre un concours est organisé pour en choisir le titre. Chaque classe fait ses propositions, un vote général de tous les élèves décide de retenir un titre gai proposé par les plus jeunes : « Messages fleuris ».

On commence aussi à parler de fête de Noël et certains élèves me demandent de convoquer un « conseil inter-classes » pour savoir « si on veut organiser une fête de Noël ». Cette fois l'initiative vient des élèves qui manifestent une volonté d'organisation.

Fort de l'échec de l'année précédente, je propose à la fille qui formule cette demande de voir les autres présidents et de venir me trouver avec eux afin que nous en discutions d'abord entre nous.

La première rencontre a lieu le lundi 10 novembre 1969. Chaque président informe ses collègues sur ce qui se fait dans sa classe. A l'issue d'une heure et demie de réflexion commune, il est convenu que chacun demandera à ses camarades s'ils veulent organiser avant les vacances de Noël : une exposition-vente de travaux et une fête-goûter.

Les présidents décident de se retrouver dans mon bureau, avec « leurs » secrétaires et en ma seule présence, tous les lundis à quatorze heures (donc durant les heures de classe). Ils me demandent tout de même mon avis, pour la forme.

Douze élèves, un adulte : le « Conseil des Présidents » est né. C'est leur œuvre, et ils n'en sont pas peu fiers.

Une période de tâtonnement s'ouvre, au cours de laquelle un règle-

ment intérieur sera progressivement élaboré ; de façon informelle au début. Le 24 novembre 1969 il est décidé d'organiser une fête de Noël (5 classes pour et une abstention) et une exposition (3 pour, 2 contre et une abstention). Chaque classe fait ses propositions de participation aux deux manifestations ; des ajustements sont opérés par le Conseil mais pour certaines décisions les participants demandent à consulter les camarades de leur classe.

Le 8 décembre le Conseil élabore les premiers éléments de son règlement. Constatant que l'attention de certains se disperse (dans mon bureau ils sont sollicités par la machine à écrire, le téléphone, les livres, les papiers...) je propose que le Conseil se réunisse, dorénavant, en salle de technologie. Mon idée est adoptée par dix voix contre deux ; je m'abstiens. Jusqu'ici nous avons voté à main levée ; je pose la question du mode de vote et me tais jusqu'à la fin du Conseil qui durera deux heures, sauf pour répondre à des questions techniques ou pour effectuer de rapides synthèses des discussions en cours. Après de rudes débats, tournant parfois à l'empoignade, les décisions suivantes sont prises.

— « Comment votera-t-on ?

à bulletin secrets : 3,

à main levée : 9

— « Faut-il un « Président des présidents »,

oui : 11,

non : 1,

— « Combien de temps le Président des présidents est-il Président ? »,

une semaine : 0,

quinze jours : 12,

un mois : 0

— « Monsieur Caporossi votera-t-il comme nous ? »,

oui : 12,

non : 0.

Pour entente commune, sans que des votes n'interviennent, il est convenu que l'on s'arrangera pour que chaque classe ait la Présidence à son tour mais sans établir de roulement. Il est possible de révoquer (les élèves disent « renvoyer ») le Président ou n'importe quel membre du Conseil s'il fait preuve de mauvaise volonté. Dans ce cas il faut refaire des élections dans sa classe.

Le premier « Président des présidents » est élu à l'unanimité sur proposition de deux camarades. C'est lui qui avait animé la discussion, c'est un leader positif qui s'est imposé.

Au fil des conseils des décisions importantes sont prises. Les élèves

de 3^e, élus comme représentants de leur camarades de la S.E.S. au Conseil d'Administration du C.E.S., font le compte rendu de la réunion à laquelle ils ont assisté le 13 décembre et demandent à faire partie, de droit, du Conseil des Présidents. Cette proposition provoque une réaction de défense. Une partie du Conseil veut préserver l'exclusivité de ses prérogatives ; s'ensuit une discussion passionnée :

— « Ils ont qu'à vous faire le compte rendu du conseil d'administration, c'est tout ».

— « Alors on leur demande de nous informer et on les renvoie ! Je ne suis pas d'accord ».

— « Si vous voulez qu'on dise au Conseil d'Administration ce que veulent les élèves de la S.E.S., il faut qu'on fasse partie du Conseil des Présidents ».

Il est décidé par 11 voix contre une et une abstention, que les élèves élus au Conseil d'Administration peuvent participer au Conseil des Présidents s'ils le veulent.

Dans le même temps les garçons des différentes classes préparent plus particulièrement l'exposition. Les filles des six classes s'organisent entre elles pendant les récréations et demandent qu'on leur accorde des moments pour se retrouver seules et par petits groupes, afin de préparer la fête de Noël. Elles présenteront en particulier un spectacle très réussi et très apprécié de « play-back » qui nous permettra d'applaudir les Sheila, Sylvie et autres Rika.

Conclusion en forme d'interrogation :

Si le bilan peut paraître positif quelques points demeurent inquiétants, négatifs ou pour le moins peu satisfaisants.

Certains élèves, de moins en moins nombreux, restent repliés sur eux-mêmes malgré les sollicitations du milieu scolaire. Cette attitude autistique semble toujours refléter une immense détresse, une lassitude et une solitude contre lesquelles il arrive qu'ils ne veuillent plus lutter.

Le manque de stimulations de leur milieu social a créé une passivité qu'il est bien difficile de décourager. Certains ont de tels conflits, au sein de leur famille, que leur indifférence ou leur révolte deviennent chroniques. Quelquefois nous nous demandons si nous n'effectuons pas un travail de Pénélope tant notre action semble limitée par la pesanteur du milieu socio-familial.

Et nous nous interrogeons.

— Nous-mêmes, sommes-nous suffisamment dégagés des contraintes extérieures, des pressions familiales ?

— Est-il bon, est-il possible de ne pas en tenir compte ?

— Ne créons-nous pas, chez certains adolescents fragiles au point de

vue affectif, une situation névrosante de tiraillement entre une famille avec laquelle ils ont besoin de garder le contact et des éducateurs qui appréhendent et vivent leurs relations avec eux d'une façon tellement différente de celle de leurs parents !

— Notre utopisme, optimisme, n'est-il pas sans présenter des dangers ?

— Quelles difficultés rencontreront-ils dans le monde ingrat et dur qui les attend ?

— Qui les écouterait, les comprendra, les aidera à poursuivre leur épanouissement ?

Au-delà de ces questions, je pense qu'il nous faut accepter tout à la fois nos inquiétudes et nos erreurs journalières : elles sont source de vie, de mouvement, de richesse. Je crois qu'il faut être conscient des limites de notre action, mais aussi de sa portée.

Rien ne sera plus utile à nos adolescents que la chaleur humaine que nous pouvons et devons leur offrir, s'ils l'ont sentie une fois, ils sauront au moins qu'elle existe et ils pourront peut-être la retrouver.

Nous devons rendre avec eux à toutes les possibilités de joie. Nous devons sans cesse réinventer les moyens de libération de l'expression et les outils pédagogiques dont nous avons besoin. Un vaste et riche domaine s'ouvre à notre prospection.

Ensemble, soyons créateurs !

Alain CAPOROSSI,

Responsable de la S.E.S. du C.E.S. Planise, à 25 - BESANÇON.

Fait le 24 janvier 1970.

(1) cf. Genèse d'une institution : Conseil des Présidents.

I.P.E.M. : CALENDRIER

DES RÉUNIONS DE PÉDAGOGIE PRATIQUE

Samedi 23 mai 1970

14 h.

Travail par groupes

Classe d'Hélène Lamartinié

Ecole de filles

2, rue Edgar-Quinet

93 - AUBERVILLIERS

Judi 4 juin 1970

9 h. 30

Apprendre à lire

Classe de Francine Mézerette

Groupe Estienne-d'Orves

93 - MONTREUIL

JUSTIFICATIF

ma chronique

111

Chaque fois que, surchargé, incompétent ou épuisé, l'homme se réfugie dans un rôle, que l'éducateur s'efface devant le fonctionnaire, UBU est là, fort de sa seule inertie, logique et invraisemblable, indiscutable, imperméable, inabordable, ridicule mais réel, contagieux, dangereux. Ce visage d'Ubu, nous voulons le montrer avant qu'il nous ait dévorés. Envoyez-nous vos textes signés et datés, « Interéducation », les publiera anonymement : C'est l'institution ou plutôt sa sclérose qu'il s'agit de mettre en lumière et non pas les hommes, à la fois artisans et victimes. (U.)

EN AVANT LA ZIZIQUE

L'école primaire est une institution qui **a fait** ses preuves. Son rendement social n'est plus à mettre en doute. Qu'on en juge ! Sur les 362 500 enfants entrés en 62 à 6 ans au cours préparatoire, la sélection mécanique du système — l'usinage des pièces — opère un net assainissement d'effectifs, puisqu'elle nous en restitue 87 400 au niveau normal en 1967, soit au cours moyen deuxième année. Cette élite psychologique dont la résistance à l'usure s'avère égale aura bien sûr à affronter le régime non moins efficace des CES ; son taux de 1 pour 4 risque donc d'être remis en question. Néanmoins, tous les espoirs sont permis, puisque l'éventail des possibilités s'élargit considérablement : sur 4 élèves de l'école primaire, 3 demandent désormais des « soins particuliers ». Cette floraison prometteuse de dysgraphiques, dyscalculiques, caractériels, pseudo-débiles... ouvre à l'enseignement spécial des perspectives intéressantes. Il serait peut être opportun de changer de dénomination « Ministère de l'Education Nationale en « Ministère de l'Education Spéciale », en prenant comme critère de réussite la formation intelligente et à bas prix d'une clientèle à l'usage unique des classes de Perfectionnement et des classes Pratiques, voire des Instituts médico-pédagogiques. Nous pourrions ainsi supprimer la « classe normale », avec tout ce que cela comporte d'avantages : l'Education Nationale serait prise en charge par l'Assistance Publique, le retard scolaire disparaîtrait puisque tous les enfants seraient d'emblée des retardés, la pédagogie serait avantageusement remplacée par la médecine générale et spécialisée, etc...

Ce dernier point résoudrait, entre nous soit dit, le problème de la sélection des étudiants en médecine puisqu'il n'y en aurait jamais assez ! Mais que faire des derniers « normaux » ? Il y en avait 75 % en 57, 50 % en 64, 23 % en 67. Mettons nos lecteurs en garde : ces normaux n'en sont peut être pas, puisque Françoise Dolto, psychanalyste, considère l'adaptation scolaire comme un signe majeur de névrose. Donc, rien n'est perdu. De toutes manières, institutionnellement, ces normaux disparaîtront vite et bien. A titre d'illustration d'une période désormais révolue, nous proposerons l'installation du dernier « normal » au Pavillon de Sèvres, à côté du vieux mètre en platine irridié de 1889.

C'est ainsi qu'il convient de raisonner, en notre siècle technologique. Ubu mange à la table de nos ministres, et n'en perd pas une miette. Son œil pédagogique a pu noter d'autre part dans le Bulletin Municipal Officiel de la Ville de Paris du 16 octobre 69 que dans deux de nos établissements parisiens « une classe fonctionne dans le préau, qui est utilisé également comme lieu d'accueil, comme salle de gymnastique, comme réfectoire, voire comme dortoir pour les petits » (972), ce qu'il pense être une apparition discrète dans l'architecture scolaire des « espaces adaptables » ou « multifonctionnels » prônés par les « designers » d'avant-garde. Et en effet une question antérieure (1123) du même bulletin (décembre 68) affermit sa conviction : « le médecin-inspecteur scolaire et l'assistante sociale, pour examiner et recevoir les confidences des parents des 370 élèves de l'école maternelle du 48 rue Vaneau, n'ont pas de cabinet médical. Ils sont obligés de se tenir dans un préau, lieu de passage permanent ». Tout ceci démontre la parfaite application du principe démocratique qu'est et restera l'égalité de tous devant et à l'école. En effet, « au CEG et aux classes élémentaires de l'école de garçons de la rue Martel (10^e) », le préau « qui sert aussi de réfectoire, n'offre pas davantage de superficie aux usagers des 24 classes que lorsque l'école n'en avait que 6 » (868). Comme on peut s'en rendre compte, les préaux sont appelés à un avenir privilégiés dans l'enseignement élémentaire (Bulletin du 20 septembre 69). Par ailleurs, les cantines sont au centre des préoccupations administratives. A Orly, le nouveau CES n'était pas terminé au 15 septembre 69, mais les enfants ont dû payer un trimestre de demi-pension d'avance. Il leur fallut donc venir une semaine durant à l'école, uniquement pour... manger. Alors que le CET de la rue Ganneron (Bulletin du 30 septembre, 205) ne peut plus assurer la demi-pension des élèves, faute d'intendante. Pourquoi — se demande Ubu — ces derniers n'auraient-ils pu manger à Orly ? Terminons cette chronique en signalons que les écoles primaires et les écoles normales devront pour l'année 69-70 mettre à leur programme les chants suivants : « 1^o L'autre jour sur la bruyère, chant populaire de Touraine ; 2^o Derrière chez nous y-a-un étang, chant populaire de Touraine ; 3^o C'est trois jolis fendeurs, chant populaire du Nivernais ; 4^o Ho, j'ai piqué mon rouge (3 couplets), chant populaire du Nivernais ». Ceci pour montrer que l'Education Nationale nous fait tous chanter.

UBU, nov. 69.

l'éducation nouvelle au lycée

EXPÉRIENCES MENÉES DANS LES CLASSES DE 3^e M2 - 3 ABI - 1^o D4 - 1^o C4 ET ICI EN 1968-1969

1) POURQUOI ?

Depuis plusieurs années, je me rendais compte de la relative inefficacité du cours magistral et du malaise qu'il suscitait chez mes élèves. Je ressentais le problème avec d'autant plus d'acuité que l'histoire se fonde à peu près exclusivement sur l'exposé professoral permanent et qu'elle est en outre considérée par l'élève moyen comme secondaire ou inutile. Le mouvement qui a secoué un nombre minoritaire mais non négligeable de lycéens en mai 1968 m'a paru traduire le malaise d'ensemble des élèves à l'égard d'une pédagogie immuable et ennuyeuse. J'ai pensé qu'il fallait chercher des voies nouvelles.

2) CONDITIONS DANS LESQUELLES S'EST DÉROULÉE L'EXPÉRIENCE.

En liaison avec le G.E.M.A.E., Groupe de rénovation pédagogique (enseignement secondaire) pour la région sud-ouest et Languedoc, adhérent aujourd'hui au G.F.E.N. j'ai participé au stage organisé au lycée Bellevue par ce mouvement en septembre '68 et y ait puisé de nouvelles raisons d'agir.

Au lycée, je suis resté pour l'essentiel isolé. On ne peut considérer en effet qu'une concertation cohérente et rationnelle ait eu lieu cette année entre professeurs d'une même classe ou même entre collègues d'une même discipline. C'est d'ailleurs une des causes les plus sérieuses de mon échec. Un enseignement isolé ne peut innover efficacement.

— Administration de l'établissement ne m'a pas empêché d'agir: Elle ne m'a pas non plus découragé.

— Un des points essentiels: ma formation psycho-pédagogique m'est vite apparue comme totalement insuffisante et ne permettant pas de maîtriser des problèmes que je n'avais pas prévus si nombreux et que je comprenais mal. Il serait urgent de procéder sur ce point à un sérieux recyclage d'ensei-

gnants qui comme moi en sentiraient la nécessité. Sinon, nous allons à la catastrophe, à moins d'abandonner, mais en l'appuyant sur un appareil répressif à nouveau très ferme, les méthodes nouvelles dans l'établissement.

3) LES PRINCIPES.

a) Volonté de faire travailler les élèves eux-mêmes afin de les mettre en mesure d'agir le plus possible en classe.

A LA LIMITE, ce sont les élèves qui décident des thèmes d'étude, des recherches, procédures de travail et qui ensuite effectuent ce qu'ils ont décidé (dans le cadre évidemment des programmes). Il est clair que dans ce contexte le rôle du professeur se trouve profondément transformé. Par ailleurs, les travaux et recherches se font à partir de livres et documents, ce qui n'est pas sans créer de sérieux difficultés.

b) Volonté de substituer le plus possible au travail individuel le travail par groupe afin de développer l'esprit de coopération et de dialogue, afin de permettre aussi par la critique mutuelle et l'effort commun l'enrichissement de tous.

4) LES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES.

J'ai déjà indiqué à quel point l'isolement, l'insuffisance de ma formation psychologique et pédagogique, les problèmes de documentation et du matériel avaient contribué à ma peine tout au long de l'année. D'autres obstacles sont apparus :

a) L'état d'esprit des élèves.

Je ne m'attendais pas suffisamment aux réactions qui ont eu lieu. Mais il importe de le savoir : la majorité des élèves se trouve conditionnée par leur formation traditionnelle et des phénomènes multiples d'incompréhension, voire de révolte et d'hostilité ont eu lieu dans nos classes. Les élèves ont une conception du professeur d'histoire qui se résume à deux traits essentiels : l'autorité et le discours. Le passage à une autre conception est très délicat. De même, ils ont une certaine idée du travail : ils s'imaginent travailler lorsqu'ils écoutent passivement le professeur et ne rien faire lorsqu'ils travaillent eux-mêmes. C'est qu'ils méprisent leur propre travail ; et plus encore celui de leurs camarades. Ils se découragent vite. Ils n'ont aucune méthode. En fait ils ne savent pas travailler. D'ailleurs quand le leur a-t-on appris ? Ils ne savent pas s'écouter, se tolérer, discuter sérieusement, ont beaucoup de mal à se mettre en harmonie pour organiser une recherche. Ils ont des préjugés les uns sur les autres qui les figent et les paralysent et qui parfois remontent loin dans le temps (s'ils sont ensemble depuis plusieurs années)... Le passage d'une pédagogie traditionnelle à une pédagogie nouvelle est vraiment un problème énorme : mes élèves m'ont souvent dit que j'avais été brutal, qu'ils ne s'y attendaient pas, qu'il aurait fallu commencer plus tôt.

b) La question des motivations.

Nos élèves travaillent essentiellement en fonction des notes, du clas-

sement; des compositions et examens. A partir du moment où l'on prétend pratiquer une pédagogie moins directive fondée sur leurs besoins personnels, on découvre avec angoisse le néant des motivations profondes. Accoutumé aux stimulants matériels que sont les notes, l'élève ordinaire ignore pourquoi il étudie l'histoire, encore moins pourquoi il subit quelques séances d'Instruction Civique. En face de ce vide, je me suis trouvé démuné. Comment faire apparaître les besoins intellectuels, faire naître ou découvrir la joie d'apprendre, le désir de se donner à soi-même une véritable formation historique et politique en définitive ? Par ailleurs, les besoins exprimés ont été parfois déroutants : l'éducation sexuelle a été demandée une fois en Instruction Civique ! On a abordé fréquemment les problèmes de l'actualité politique, la signification du mouvement lycéen et étudiant. Une pédagogie non directive pose donc le problème de savoir jusqu'où l'on peut aller. Le risque est réel de se trouver placé dans des situations imprévues et dont il faut savoir tirer parti non sans peine parfois. Par ailleurs, si l'on ne respecte pas le jeu et que l'on revienne au style autoritaire, la confiance est perdue.

c) Les conditions matérielles.

— J'ai dû demander à mes élèves (à chaque séance pour ainsi dire) de disposer tables et chaises de façon à constituer des petits groupes de travail. A la fin de l'heure, ils devaient remettre tout en place. Ce détail paraît de faible importance : en fait ce fut pour moi assez pénible. Vis-à-vis du collègue qui me succédait, je devais laisser une salle en ordre : c'était une des conditions de réussite. Il m'a fallu une certaine constance pour tenir durant toute l'année.

— Le bruit : J'étais accoutumé à enseigner à des classes silencieuses. Laisser la liberté aux élèves, les faire travailler sur place en groupes de quatre ou cinq, ne pouvait qu'entraîner un certain bruit. Ce fut une difficulté sérieuse : comment les amener à discuter à mi-voix, éviter les discussions trop fiévreuses, empêcher que les refoulés des cours précédents ne se libèrent chez moi dans le chahut et l'anarchie ? Il faut indiquer et c'est à mon avis un des aspects positifs de l'expérience qu'en définitive je n'ai pas eu de vrais désordres et que souvent le travail s'est déroulé de façon satisfaisante, surtout en première et terminale, nettement moins en troisième. J'ajoute que psychologiquement le bruit relatif de nos classes m'a gêné vis-à-vis des collègues et de l'administration. Il a fallu que je finisse par accepter cette idée et cela n'a pas été facile, que ma valeur d'enseignant n'était pas liée au silence régnant parmi mes élèves.

— J'ai demandé une armoire pour remiser les documents ou livres que nous pouvions être amenés à consulter au cours de l'étude d'une question. Elle aurait pu abriter un duplicateur à alcool avec lequel les élèves auraient tiré sur le champ les rapports des différents groupes. Ceci supposait qu'une seule salle me soit attribuée. Comment, l'armoire en question pouvait-elle m'être utile à partir du moment où je ne me trouvais que très rarement dans la salle où elle avait été placée ?

C'est évidemment là une des conditions essentielles de réussite.

d) Les programmes.

Vouloir que les élèves choisissent eux-mêmes leur travail, le réalisent puis en débattent, tout ceci collectivement à l'intérieur des groupes pose le problème du temps. Il faut du temps pour se décider, s'organiser, rassembler la documentation ou traiter une question. Obligatoirement cette méthode pédagogique amène à centrer notre enseignement sur quelques thèmes seulement dans l'année, et c'est en contradiction avec des programmes encyclopédiques dont on dénonce certes les méfaits mais qui subsistent en dépit de tout. En classe de première, en histoire nous avons étudié le Capitalisme industriel de 1850 à 1914 et ses conséquences, les idéologies du 19^e siècle et deux crises significatives de notre histoire récente : la Commune et l'Affaire DREYFUS. Le reste a été survolé. Ceci est grave dans la mesure où les élèves s'inquiètent de n'étudier que trois ou quatre thèmes. Ils ont le sentiment que le professeur n'accomplit pas son travail : le bon professeur pour eux est autoritaire, montre sa science par des discours compliqués qui fondent sa supériorité hiérarchique et surtout traite tout le programme. Ils ont donc un sentiment de faute (le professeur aussi d'ailleurs) et considèrent qu'ils ne se préparent pas convenablement aux exigences de l'actuel système scolaire. Pour les élèves de Terminale ou ceux de Troisième qui ont un examen à la fin de l'année, c'est plus net encore. Je suis apparu comme un enseignant aberrant, peu soucieux de leur intérêt.

c) Les problèmes de la réalisation proprement dite du travail.

Les élèves viennent de choisir leur thème d'étude. Se pose alors le problème de la bibliographie, des livres et documents. Si l'on veut guider le travail efficacement, la bibliographie n'est pas toujours aisée à établir. Il faudrait pouvoir fournir à la classe en nombre suffisant deux à trois livres utilisables sur place et en permanence. Le rassemblement des documents (il faut présenter les documents de qualité : c'est la qualité du document qui stimule l'intérêt ou l'enthousiasme, aiguise la curiosité. Le médiocre n'est pas tolérable) demande un temps, des recherches : impossible à assumer seul !

Le rapport ou l'exposé sont présentés devant la classe par le groupe ou un représentant du groupe. Un débat suit en assemblée générale. Se pose alors la question de la prise des notes. Le ou les rapporteurs s'expriment plus ou moins bien, le plus souvent trop vite, leur discours est jugé plus ou moins intéressant (en général plutôt moins car l'élève moyen tend à se mépriser et plus encore ses camarades) de sorte que la prise de notes ne se pratique qu'assez peu. J'ai donc été amené à prendre moi-même ce qui se disait, et à photocopier les travaux pour que chaque élève possède une trace précise du travail. Ce fut une tâche matérielle assez accablante car si le service pédagogique de Madame VINTIMILIA a assuré une part de photocopiage, je ne pouvais lui demander de l'accomplir en entier. Nous

sommes environ 150 professeurs à Fermat. Et souvent ce polycopiage devait se faire à la dernière minute dans des délais trop courts.

J'ai demandé parfois à mes élèves de rédiger les rapports directement sur le cliché, ce qui m'évitait le travail de transcription. Cette façon de faire multiplie les comptes rendus et les travaux transmis sont de qualité variable : le professeur n'intervient plus pour supprimer, corriger, mettre en valeur l'essentiel. Chaque élève dispose dans ce cas d'un travail à l'état brut. Mais sait-il en faire la critique ? Parfois aussi j'ai demandé à un groupe de réaliser directement sur cliché la **synthèse** des rapports remis. Opération très intéressante mais qui suppose que le groupe choisi sache effectuer une synthèse. Ce n'est pas le cas en règle générale. En fait il faudrait commencer par enseigner ce que sont un rapport, une fiche de lecture, une analyse, une synthèse et bien vérifier que la pratique de ces actes intellectuels est assimilée.

Je me suis heurté à une autre difficulté du fait de ces polycopiages. Les élèves ne sont évidemment pas accoutumés aux rapports polycopiés. Ils réagissent négativement comme à l'égard de toute nouveauté puisqu'à leurs yeux la nouveauté parce que nouveauté, donc anormale par rapport à ce qui existe, est chose mauvaise en soi. Le polycopié apparaît déplaisant car rédigé par une main étrangère ou tapé à la machine. L'élève est parfois dérouté (en troisième) par le format : qu'un bout de polycopié-dépasse du classeur l'irrite. Surtout, la notion qu'il a du cahier d'Histoire se trouve bouleversée. Il n'a plus le cours bien charpenté, clair à lire et bien continu. Le voici en possession de dossiers constitués de bric et de brac : des notes personnelles, un rapport de groupe, des polycopiés, une recherche individuelle sur tel point précis, des définitions, un tableau chronologique... cette impression de désordre le gêne. Pour s'y retrouver, il faut faire preuve de souplesse d'esprit, d'activité intellectuelle, être au cœur du sujet. Le polycopié est là sur la table. Il manifeste clairement que le travail n'a pas été vain, que ce ne fût pas de la discutaillerie. Ce rapport polycopié interpelle l'élève. Il faudrait le relire, y réfléchir. J'ai observé des réactions curieuses. Certains élèves ont griffonné le document ou l'ont laissé en classe pour montrer leur agacement c'est-à-dire leur refus de se regarder au travers de leurs œuvres propres. Je pense que si le polycopiage était effectué par les élèves eux-mêmes, ces réactions seraient atténuées.

f) La conversion du professeur.

Le professeur exerce d'abord une fonction d'autorité à caractère répressif ; les élèves le savent, cherchent certes à « éprouver » le maître (cela fait partie du jeu) mais en définitive éprouvent une sorte de satisfaction à devoir se soumettre. Pour eux, le bon professeur c'est d'abord celui qui s'impose, l'adulte qui fait sentir sa supériorité et dont on est reconnaissant qu'il soit supérieur. Le professeur pense de même et si son autorité ne s'affirme pas pour des raisons diverses, il sait que sa valeur professionnelle est en cause. Elle l'est aux yeux des enfants, des collègues,

de l'administration, des parents (qui souhaitent la fermeté) et en dernière analyse à ses propres yeux.

« Dans la pédagogie nouvelle, ce rôle essentiel du maître s'estompe ou se déforme; il n'est plus à décider. Il tend à se placer dans un rapport d'égalité avec ses élèves, au milieu d'eux. Ici se pose un problème d'une difficulté extrême. Dans un premier temps, les élèves pensent qu'un tel professeur est un faible et qu'il est donc possible de se livrer au désordre. Que faire en face d'une telle réaction ? J'ai passé beaucoup de temps à expliquer, à analyser le plus possible en classe ce qui se produisait. Je crois que ce fut efficace, surtout l'analyse très précise des phénomènes, de l'attitude des uns et des autres.

— Un premier type de réaction : « Monsieur GIRARD ne correspond pas à l'idée que je me fais du professeur, donc je considère que Monsieur GIRARD n'est pas un professeur ou qu'il est mauvais professeur ». D'où : blocage, indifférence, hostilité. Je ne crois pas avoir pu vaincre cette réaction d'assez nombreux élèves. Il me semble qu'elle aurait pu être dépassée si l'ensemble du système scolaire n'avait pas joué contre moi et si je n'avais pas été isolé. Les remarques favorables à mon expérience qu'un collègue a eu l'amabilité de faire dans une de mes classes m'ont aidé à éviter une catastrophe : preuve d'une nécessaire coopération entre enseignants.

— Second type de réaction : « Monsieur GIRARD est encore conditionné par sa formation et le système en place. Il reste en définitive paternaliste et bourgeois sous couleur de modernisme. Il veut nous récupérer. Allons jusqu'au bout pour déboulonner le pouvoir du professeur (pouvoir divin) et profitons de la faille que le système fait apparaître en sa personne ».

Cette réaction rejoint la précédente. Les élèves en question refusent le travail, rejettent les notes et le contrôle, bloquent les groupes, cherchent à égaliser à tout instant d'une façon primaire professeur et élèves. Je ne crois pas non plus avoir réussi à faire évoluer cette réaction qui, en définitive, favorise le retour à la pédagogie traditionnelle. Car il faut essayer d'analyser la propre évolution du professeur. Face à cette réaction du premier type, je me suis en effet senti coupable puisque je porte en moi ce modèle du professeur au nom duquel on m'a plus ou moins rejeté. C'était moi hier disons. Donc, je me reprochais de n'être plus assez directif, plus assez exigeant... Cette espèce d'aventure m'angoissait parfois, me mettait mal à l'aise. Devant les tensions, les échecs patents, j'avais sans cesse la tentation de me dire « il faudrait revenir en arrière, je fais fausse route ».

Face aux réactions du second type, même ambiguïté. D'une part l'exigence de ces élèves ne pouvait manquer de trouver un écho; étais-je sincère ? Est-ce qu'en effet je n'étais pas comme avant en définitive, tout aussi impérieux mais avec l'hypocrisie en plus ? Mais d'autre part, la similitude entre eux et moi n'existe pas. Le réel est là : nous sommes différents.

Comment être avec eux dans cette différence ? Comment jouer mon rôle de « garde-fou », de porteur de contraintes, sans cesser d'être attentif à leur originalité, à leurs besoins, à leur véritable liberté ? Le professeur devient-il un simple conseiller technique ?

Quand les groupes travaillent, que doit-il faire ? Être dans un groupe ? Mais au bout de plusieurs mois, je suis naturellement un étranger dans le groupe, un nouveau venu et la marche du groupe en est perturbée. Observer ? Mais en définitive, je suis à l'écart et j'apparais extérieurement comme ne faisant rien.

Je dirais que pour le professeur que je suis, accoutumé à tout diriger et organiser dans sa classe, habitué à être le chef unique, incontesté, à contrôler, à noter, à juger sans appel et à se définir ainsi depuis toujours, la mutation qu'implique la pédagogie du GEMAE est extrêmement difficile. Je ne parle pas des tensions et conflits qui apparaissent dans les groupes, entre les groupes et dans le grand groupe qu'est la classe (professeur plus élèves) ; il faut pouvoir les supporter avec sérénité et ceci au rythme de 5 ou 6 heures de classe par jour, j'ai failli ne pas pouvoir les supporter.

5) LES RÉSULTATS.

a) **Connaissance très améliorée de l'attitude des élèves face à cette discipline.**

Placé dans une situation qui permet incontestablement de libérer l'expression, les élèves se révèlent et c'est évidemment passionnant, riche aussi d'enseignements.

— J'ai constaté que **notre enseignement ne transmet pas un savoir-faire**. Devant effectuer un travail, débattre d'une question, les élèves manquent de méthode et de concepts. Certains de mes élèves m'ont dit qu'il n'est pas possible de travailler en équipe sur une question tant que le professeur ne donne pas « les bases ». Cela revient à demander au professeur de traiter d'abord la question. En fait ce sont des notions, des concepts, des modèles qui manquent en premier lieu. On l'a dit, il faudrait « apprendre à apprendre ». Cette expérience m'a permis de me convaincre de cette urgence. Mais il faut savoir que pour l'élève moyen, apprendre à apprendre, ce n'est pas travailler : pour lui, travailler c'est apprendre des faits, beaucoup de faits. « L'histoire, matière de mémoire ? ».

— Cette déficience explique clairement le **divorce entre le réel et le scolaire**. Lorsque nous avons abordé des questions d'actualité (le réel présent) je n'ai que très rarement constaté des références à ce que nous avions pu faire en classe.

Le programme d'Histoire fait un tout en soi-même, replié sur lui, on l'étudie dans un cadre donné en fonction des notes et coefficients, compositions et examens. On oublie tout cela dès que l'on retrouve le réel et dès lors, on ressort avant tout les idées, interprétations, préjugés sommaires qui ont cours dans la famille ou qui circulent dans la grande société au-delà des murs, ces idées étant répétées telles quelles sans **aucun examen critique**. A quoi sert le professeur d'Histoire ?

La question mérite d'être sérieusement posée.

— Une dernière constatation : devant s'exprimer à propos de quelques unes des étapes au problèmes de notre histoire nationale, européenne ou mondiale, mes élèves ont révélé qu'avant tout l'histoire pour eux n'est abordable **qu'au travers d'une idéologie**. Elle ne devient proche qu'à partir du moment où ils peuvent interpréter et comment interpréter sans utiliser une idéologie plus ou moins élaborée ? De là, lorsque mes élèves sont arrivés à se livrer assez souvent, ils ont pris conscience qu'ils étaient en définitive divisés. Certains m'ont alors accusé d'avoir créé cette division ! D'autres se sont étonnés d'être aussi différents puisqu'habituellement à discuter ballon ou prof., ils avaient cru jusqu'alors être tous semblables. Cette prise de conscience (sans doute accélérée par le contexte lycéen actuel) me semble avoir été très positive dans la mesure où l'esprit de tolérance s'est aussi fortifié, le sens du dialogue également. Mais cette perception du caractère subjectif de la compréhension de l'histoire, caractère déterminé par les milieux socio-familiaux, pose la question du dépassement : Ce dépassement, le professeur d'histoire porteur du caractère objectif de la science historique peut-il le promouvoir ? Sinon le risque est grand de voir la classe se diviser et sombrer dans la lassitude et la paralysie. On touche ici à mon sens au problème essentiel de cet enseignement et c'est une des satisfactions les plus réelles de mon année que d'avoir pu accéder ainsi au cœur du problème.

b) Quelques réalisations.

1) L'ÉTUDE DES IDÉOLOGIES EN CLASSE DE PREMIÈRE.

La 1^{re} D4 et C4 en réunion de délégués demandent une longue étude des idéologies. La question étant au programme, je donne mon accord. Chaque groupe reçoit mission de préparer l'étude d'une idéologie. Cette préparation s'est faite en dehors du lycée. Les groupes ont organisé le travail de façon variable. Dans certains il y eût répartition des tâches : chaque membre du groupe eût un travail précis à faire s'intégrant dans l'ensemble de la recherche du groupe. Une séance de travail finale (toujours en dehors du lycée) permet aux membres du groupe de faire, la synthèse et de réfléchir ensemble à certains aspects de la question. En général, ces groupes ont fait l'exposé unis face à la classe, chaque membre intervenant à tour de rôle, un d'entre eux présentant ou faisant les enchaînements.

Par contre, d'autres groupes ont cru habile de donner tout le travail à un ou deux élèves de façon à répartir l'effort entre tous certes, mais sur plusieurs travaux.

Je ne suis jamais intervenu dans l'organisation du travail à l'intérieur des groupes.

Je ne sais si ce fut ou non une erreur.

— Les exposés ont duré en moyenne 30 à 40 minutes et ont demandé 5 séances. Le problème évident que d'ailleurs la classe a soulevé :

celui de la clarté et de l'intérêt de ces présentations toujours préparées, je dois le dire, consciencieusement. Nous avons noté que certains rapporteurs faisaient encore des cours magistraux... Mais d'autres parvenaient à transmettre de façon beaucoup plus efficace parce qu'ils cherchaient avant tout à expliquer simplement, sur un pied d'égalité et avec conviction à leurs camarades ce qu'ils avaient compris en termes personnels, sans donner l'impression de débiter des pages lues et recopiées.

— Un début de 15 à 20 minutes a toujours suivi les exposés. Ces débats posent eux-aussi un problème. La discussion est restée le plus-souvent assez formelle : on critique le débit du rapporteur, son attitude, le plan et on arrive au fond le plus tard possible. Savoir dialoguer de façon efficace demande donc un sérieux apprentissage.

— De cette première étape est sorti un document polycopié par le professeur qui donne l'essentiel des exposés et des débats. Chaque élève reçoit un exemplaire.

Lès élèves, c'est ici la seconde étape du processus, reprennent alors la discussion mais cette fois en classe, sur chaque idéologie et à partir du document polycopié. Les groupes remettent un compte rendu précis de ces débats à la fin des séances. Je polycopie l'essentiel des comptes rendus des groupes pour chaque idéologie.

— Ce document polycopié est l'occasion d'une dernière réflexion menée à nouveau en assemblée générale. Les élèves sont invités à comparer les remarques et problèmes soulevés dans les différents groupes. Le groupe qui avait présenté l'idéologie est chargé de critiquer ces remarques, de répondre aux questions posées. Le professeur intervient au terme de tout ce processus pour élaborer une synthèse.

— Enfin, ultime séance : la synthèse finale sur la notion même d'idéologie à partir des analyses et études précédentes.

Que resté-t-il de ce long travail ?

a) dans l'immédiat.

— Les élèves ont eu le sentiment dans l'ensemble de n'avoir pas appris grand-chose ou tout au moins d'avoir passé beaucoup de temps pour ne retenir en définitive que quelques idées élémentaires : « vous auriez pu dire tout cela en une ou deux séances » !

— Une ligne de démarcation est apparue très nettement entre ceux qui se sont intéressés et ceux qui sont restés indifférents, les premiers ayant volontiers une attitude de supériorité à l'égard des autres considérés comme des poids morts empêchant de progresser. Ce résultat n'est pas négligeable.

— La première D4 après avoir connu une sorte de révolte en cours de route « nous n'apprenons rien... Vérifions nos connaissances » a finalement refusé l'épreuve de vérité sous forme d'une interrogation, d'une dissertation ou d'un commentaire de texte comme je le proposais. En 1^{re} C4, une interrogation surprise, faite il est vrai par groupe a prouvé (me semble-t-il) que l'essentiel était assimilé.

Je reviendrai sur cette question du contrôle de l'acquis qui est importante.

b) à long terme.

Je ne puis dire ce qui restera d'ici un an ou plus précisément pour la vie même de mes élèves. De toute façon, s'ils les conservent ils ont acquis des documents intéressants et pleins de vie, très personnalisés, à partir desquels selon moi la réflexion personnelle peut à tout instant repartir. Et dès à présent, des souvenirs, car il me semble inconcevable que certains de ces dialogues et « séances » puissent être oubliés.

2) L'ÉTUDE RÉGIONALE DE L'U.R.S.S. EN CLASSE TERMINALE.

Je distribue 2 photocopies : l'un donne quelques fonds de carte des principales régions de l'U.R.S.S., l'autre un questionnaire méthodique concernant chaque région.

— Chaque groupe est alors chargé d'étudier une région : la répartition se fait rapidement selon l'intérêt que l'on peut porter plus particulièrement à telle ou telle région (Sibérie, Ukraine, Moscou).

— Chaque groupe doit établir un rapport en fonction du questionnaire et à partir du manuel (celui-ci a été étudié au préalable chez soi et les membres du groupe sont censés avoir rédigé une fiche à partir de cette lecture préparatoire). Le groupe devra compléter les fonds de carte photocopiés de la région (chaque nombre du groupe se chargeant de 5 à 6 cartes).

— Le rapport est rédigé directement sur cliqué en classe et les cartes (complétées en classe ou chez soi) sont remises au professeur.

Je lis, je corrige et complète éventuellement ces rapports et cartes. J'assure le photocopiage et constitue en définitive des dossiers substantiels sur les régions de l'U.R.S.S.

— Au moment de la remise de ces dossiers, je peux en connaissance de cause faire la critique des travaux, apporter les compléments indispensables et procéder à une synthèse.

Je cite cet exemple car j'ai été frappé par deux faits :

a) Les groupes ont dans l'ensemble fonctionné de façon plus dynamique que d'ordinaire. Ils étaient responsables d'un travail qui servirait obligatoirement aux autres, chaque région devant être étudiée pour l'examen à partir de ce qu'auraient réalisé les groupes. L'amour-propre du groupe et aussi un sens réel de l'honnêteté peut-être même du dévouement aux autres, me semblent avoir joué pleinement. (On peut se moquer du professeur, pas des camarades).

b) Ce travail a été réalisé en 2 séances seulement. Donc la méthode peut être également très rapide.

RÉSULTATS ?

— La critique principale vient tout de suite à l'esprit : chaque groupe risque de connaître assez clairement une région mais ignore les autres.

— Mais chaque groupe a appliqué une méthode précise au cours de

son travail : le questionnaire avait en effet pour but de montrer la démarche que l'on peut suivre pour aborder une étude régionale. Par ailleurs, la traduction par une carte a été obligatoirement liée à cette démarche.

Donc, si cette méthode a été vécue et acquise à propos d'une région, l'étude des autres (faite selon les mêmes démarches) devrait être rapide et aisée. Je n'ai pas vérifié ce qu'il en était exactement.

— J'ajoute que, devoir compléter ne serait-ce que 5 fois le même fond de carte contribue à fixer quelques connaissances essentielles.

c) Autres exemples :

— Les groupes ont réalisé en classe de 1^{re} des tableaux parfois intéressants traduisant sous forme d'organigrammes plus ou moins élaborés, l'étude dont ils étaient chargés. Cet effort d'expression m'a paru faciliter la mise en place des idées essentielles et permettre des commentaires de nature à animer les exposés.

— Des cartes « considérables », plus valables à certains égards que les cartes murales traditionnelles ont été également réalisées, œuvres de groupe obligatoirement, un élève seul ne pouvant envisager un travail de ce genre. Même remarque que précédemment : l'exposé pouvait à la limite se borner à la lecture et à l'analyse du document ainsi réalisé.

— Désireux de ne pas sacrifier l'effort individuel, j'ai donné régulièrement des exercices personnels écrits ! cela m'a d'ailleurs donné une surcharge de travail assez considérable que j'ai pu assumer cette année mais que je n'assumerai pas une seconde fois !

Une expérience intéressante cependant en Terminale : les élèves ont été libres de choisir eux-mêmes deux sujets de recherche sur les Etats-Unis. Les travaux remis ont été d'une variété étonnante, d'un intérêt souvent remarquable et ont pour la plupart amené les élèves à des lectures plus enrichissantes que celle du manuel.

6) EFFICACITÉ ET CONTROLE DES CONNAISSANCES.

Le problème du contrôle des résultats n'a pas été résolu.

Il est clair que dans ce contexte pédagogique l'interrogation individuelle à laquelle on procède d'ordinaire au début du cours tend à disparaître. De ce fait, la traditionnelle leçon à apprendre pour l'heure suivante disparaît aussi. On peut en effet admettre que cette mémorisation n'est qu'un procédé assez élémentaire d'acquisition des connaissances. J'ai considéré que l'interrogation au début de l'heure (non systématique d'ailleurs) devait être autant qu'un contrôle, une étape nouvelle d'acquisition et d'assimilation. C'est pourquoi, le plus souvent, les élèves étaient invités à relire leurs notes ou leurs rapports pour réfléchir à nouveau sur ce que nous avons étudié au cours de l'heure précédente.

J'ai également demandé des volontaires qui devaient être interrogés sur une question qu'ils préparaient à cette occasion : l'interrogation était donc une façon d'apprécier ce qui avait été étudié et d'en discuter.

En fait, les débats furent la vérification la plus efficace car ils permettaient aux élèves d'utiliser des termes ou de manier des idées, de faire des références, de monter des raisonnements prouvant qu'ils s'étaient réellement approprié une culture.

Ce test est insuffisant, précaire et par ailleurs m'inclinerait au pessimisme. C'est en définitive à cause de cette incertitude sur la réalité des acquisitions et de l'assimilation que je juge mon expérience comme un semi-échec. Je suis persuadé cependant que cette pédagogie active peut être efficace mais elle ne pourrait l'être que dans un contexte général profondément modifié à son tour. Sinon, les blocages ou freinages psychologiques sont trop importants chez les élèves pour qu'ils puissent bénéficier de cette méthode. Dans le contexte actuel, elle est par trop insolite et aberrante. Il faudrait savoir dans quelle voie on souhaite que s'orientent les enseignants : est-ce celle du renouvellement ou du maintien des méthodes anciennes ? Si l'on choisit le renouvellement, il faut déconseiller les actions isolées et promouvoir (en sauvegardant une certaine spontanéité et autonomie individuelle) des actions collectives, cohérentes et méditées.

Pierre GIRARD,
Professeur au lycée Fermat,
TOULOUSE.

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 Pédagogie)

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.

à livres ouverts 5^e

une méthode
et une manière
nouvelles
de faire découvrir
aux élèves
le plaisir de la lecture
en utilisant
leur curiosité
déjà éveillée
vis à vis du monde

nouveauté 1970

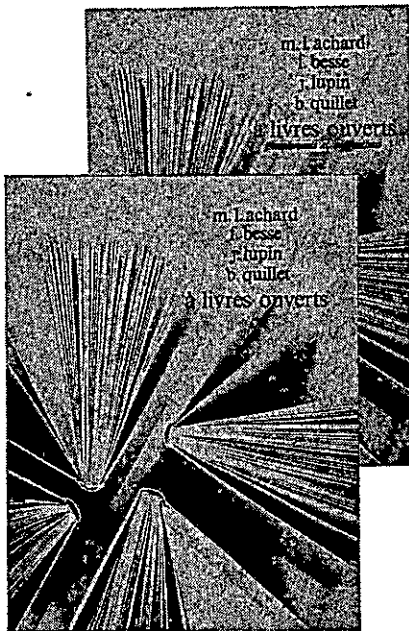
POUR L'ÉLÈVE :

COMME DANS L'OUVRAGE DÉJÀ PARU, tous les textes proposés font largement appel à « l'expérience de l'enfant, celle de sa vie quotidienne, de ses aventures, de ses lectures, de ses études » (cf. nouvelles Instructions). Dans cet esprit, un soin particulier a été donné à la coordination de l'enseignement du français avec les autres disciplines. Le grand nombre de textes d'auteurs contemporains ou étrangers permet d'orienter l'intérêt de l'élève selon les motivations qui lui sont propres. S'il désire faire seul une première lecture, il trouvera, à un emplacement commode, les notes nécessaires à l'intelligence du texte et, à la fin du livre, une table illustrée des auteurs.

Mais l'esprit du recueil convient plus encore à l'établissement de ce dialogue qui est « la méthode fondamentale de l'enseignement du second degré ».

Il en favorise les prolongements : enquêtes, exposés, débats, préparation d'interviews, analyse de film. L'apprentissage de la rédaction suivra tout naturellement.

Par Mlle M. L. Achard, Mme F. Besse
M. J. Lupin, Agrégés des Lettres,
M. B. Quilliet, Professeur de CEG



POUR LE PROFESSEUR :

UN LIVRE DU MAÎTRE compense la brièveté des notes du livre de l'élève par une documentation qui épargne de fastidieuses recherches. Les indications pédagogiques (conseils pour la lecture à haute voix, canevas d'explication, exercices variés) ne veulent être que des suggestions, laissant au professeur la plus grande liberté dans l'organisation de sa classe.

La multiplicité des tables et des références facilite la recherche du texte à utiliser dans une intention ou dans une circonstance données : elles pourront servir aux équipes de professeurs chargés d'organiser des groupes de niveaux.

déjà paru : classe de 6^e

Pour tous renseignements
écrivez aux
CLASSIQUES HACHETTE

- 75-PARIS 6^e - 79 bd Saint-Germain
- 33-BORDEAUX - 251 rue Judaïque
- 69-LILLE - 70 rue Saint-Etienne
- 13-MARSEILLE 6^e - 10 rue Raphaël
- 35-RENNES - avenue Chardonnet
- 25-BESANÇON - 3 rue de la République

A.F.L.

**les facteurs
d'apprentissage
de la lecture (suite)**

**« ACTIVITE DE L'ECOLIER ET APPRENTISSAGE DE LA LECTURE
AU COURS PREPARATOIRE »**

**Compte rendu des travaux de la commission animée par A. INIZAN
aux journées sur la lecture de novembre 1969**

Présidente de séance : Mlle ABBADIE, chargée de mission d'Inspection
Général.

Rapporteur : A. INIZAN.

En commission, une longue et riche discussion a suivi le bref aperçu que j'ai d'abord donné de la recherche que j'achève actuellement. Je me propose de rendre compte de cette discussion, avant que Mme la Présidente ouvre de nouveau la discussion, en cette séance plénière. Je dois cependant tout d'abord rappeler les points essentiels de la recherche elle-même à l'intention du public qui se trouvait hier dans d'autres commissions de travail.

A. — APPORT PERSONNEL DE L'ANIMATEUR.

Examinés à la fin de leur séjour à l'Ecole Maternelle, à l'aide de la Batterie Prédictive, trois cents enfants d'une même localité m'ont manifesté leur aptitude à apprendre à lire, exprimée en termes d'opportunité et de durée probable de l'apprentissage de la lecture.

Indépendamment de ces résultats, ces enfants se sont trouvés répartis dans 17 cours préparatoire.

Compte tenu de la validité connue de la Batterie Prédictive, les élèves de ces différentes classes, porteurs d'une même prédiction d'apprentissage de la lecture, pouvaient être considérés comparables entre eux, selon un certain degré de certitude.

Au cours de l'année scolaire je me suis rendu de nombreuses fois dans chacune de ces classes :

1) Pour guetter le moment où chaque enfant, membre de la population d'expérience, allait atteindre à la Batterie de lecture la performance caractéristique de leur « savoir lire » et qui marque ainsi la fin de l'apprentissage proprement dit, impliquée dans la prédiction en mois de la Batterie Prédictive.

2) Pour observer l'activité de ces enfants au contact de la langue écrite au sein de l'action pédagogique de la classe qu'il fréquentent.

Cette observation standard directe et chronométrée pendant une matinée entière, focalisée dans chaque classe sur trois enfants : un fort, un moyen, un faible, m'a permis d'enregistrer grâce à un code et à des cadres temporels de notation toute l'activité laborieuse personnelle de ces écoliers en contact avec la langue écrite (ALPECLE). J'avais retenu trois paramètres : la durée (éléments de 15 secondes), la nature (écriture, lecture orale, lecture silencieuse), l'intensité (trois degrés).

Puis ces faits ont été élaborés

1) graphiquement : l'ALPECLE des 3 enfants observés simultanément représentée sur une même feuille. (polygones individuels : en ordonnée les durées, en abscisse les intensités ; colonnes plus ou moins larges, et la nature de l'ALPECLE, différenciée à l'aide des couleurs), fait apparaître une gradation systématique entre les activités comparées des 3 enfants : faible moyen fort, ainsi que des styles différents d'une classe à l'autre, variation de la surface mais aussi de la forme des polygones.

2) quantitativement :

• des sommations des temps d'ALPECLE font apparaître notamment : une grande variation, d'une classe à l'autre, des temps d'activité des enfants, en valeur absolue et davantage encore par rapport au temps consacré dans sa classe par la maîtresse à l'étude de la langue écrite,

• un calcul de corrélation chiffré la grande liaison qui existe entre la durée moyenne d'ALPECLE de la classe et la façon dont ses élèves réalisent ou non les prédictions dont ils étaient porteurs (à l'insu de tous),

• par contre d'autres facteurs considérés habituellement dans l'apprentissage de la lecture se révèlent sans effet, en particulier la « méthode » dont se réclament les maîtresses.

B. — DISCUSSION EN COMMISSION.

Afin d'animer la discussion, j'ai suggéré deux directions possibles :

1) recherche des déterminants mêmes de l'ALPECLE : qu'est-ce qui fait que les enfants sont actifs ou non ?

2) recherche à titre d'hypothèse d'autres facteurs qui pourraient aussi être impliqués dans l'apprentissage de la lecture.

● La discussion a fait un sort important aux **facteurs concernant l'affectivité**, que je ne semblais pas avoir considérés dans ma recherche :

« certains enfants présentent des résistances au travail scolaire qui viendraient de leurs difficultés affectives ».

A la lumière des données que je venais de révéler on a constaté que si les problèmes d'ordre affectif se distribuaient au hasard, comme il est probable chez les écoliers des quartiers qui se ressemblent beaucoup quant au milieu socio-économique et culturel, ces problèmes connaissent des répercussions différentes dans les résultats scolaires pour les enfants des différentes classes.

Ainsi il semblerait que l'action scolaire joue un rôle plus important qu'on croit dans l'évolution des éventuels problèmes affectifs; les accentuant ou les dissolvant, éventuellement à l'insu du maître.

On m'interroge sur le type de relation des deux classes dont j'ai parlé, extrêmes quant à la rentabilité en matière d'apprentissage de la lecture.

J'expose que la classe à rentabilité faible connaît un climat de conflit quasi permanent : les enfants sont agités, la maîtresse prodigue prières, menaces et promesses. Personne n'y est heureux. Non seulement les enfants n'apprennent presque rien, mais ils sont devenus agressifs à l'égard de la chose écrite, et de ceux qui la leur proposent. Or il se trouve que la maîtresse fait grand cas de la qualité des relations maître-élèves.

Dans la classe à rentabilité forte, la maîtresse ne semble pas se préoccuper de ces relations, mais de perfectionner ses techniques, qui sont déjà étonnamment au point, progressives, variées, toutes très gratifiantes pour les enfants et éducatives. Les enfants heureux coopèrent, réussissent des tâches difficiles.

On peut se demander si ce que certains posent comme condition de départ : la qualité de la relation maître-élèves, n'est pas en réalité, un but supplémentaire, le profit lié à la réussite.

Toujours sur le versant affectif des conduites, on a discuté du facteur motivation de la genèse des besoins chez l'enfant.

A la thèse affirmée en premier, selon laquelle il suffit de révéler, de connaître les besoins de l'enfant, s'est largement développée celle qui implique l'entourage dans la création des besoins, et tout particulièrement le maître, dans le déclenchement sinon la source de ces « besoins ».

● Mais ce sont les problèmes de technique pédagogique qui ont suscité le plus d'échanges.

« Les deux classes extrêmes au plan de la rentabilité ne peuvent se réclamer de la même méthode » que de façon illusoire. Il ne faut pas minimiser les problèmes de méthode mais au contraire les approfondir. N'est-ce pas par faute de compétence technique qu'une maîtresse a si peu de rentabilité ? »

Je laisse à mon interlocuteur la responsabilité d'impliquer personnellement la maîtresse et je précise que les mises en œuvre de la méthode globale sont en effet très différentes dans les deux classes.

Dans la classe à rentabilité faible : j'ai pu en décembre estimer que les enfants avaient déjà été mis en présence (feuilles ronéotées) de centaines de mots, peut-être un millier, depuis la rentrée... Bien que chaleureux et en rapport avec l'actualité de la classe, ces mots ne peuvent provoquer dans l'esprit des enfants qu'une superposition d'images floues, dont il leur est impossible d'extraire quoi que ce soit de net et de le fixer. Ils n'en savent écrire aucun sans modèle.

On pense que l'insatisfaction, la frustration, l'agitation et même l'agressivité peuvent en découler et on comprend que la volonté de la maîtresse d'assurer des relations de qualité n'y puisse rien.

● **Le facteur « homogénéité »** est proposé. Les tenants de l'homogénéité et ceux de l'hétérogénéité opposent leurs arguments. Finalement il apparaît que le risque de l'hétérogénéité, qui assurerait un dynamisme, c'est que l'élève, ou les élèves, forts du groupe (ou de la classe) en toute occasion découvrent et révèlent les solutions de ce qui fait problème et ainsi démobilitent les autres élèves qui prennent l'habitude de ne plus même se poser de problèmes.

“ L'un des paramètres retenus dans mon expérience : **l'intensité de l'ALPECLE** suscite des éclaircissements. Je précise qu'il existe des classes où les enfants ne sont jamais dans la situation d'intensité maximum d'activité : ils ne sont jamais confrontés avec des textes sans qu'ils les aient déjà entendu lire par la maîtresse. La langue écrite n'est jamais pour eux le message d'un absent, à assimiler sans aucun concours extérieur. La vocation de l'activité lexicale est toujours trahie. En outre, jamais non plus ils ne sont amenés à s'exprimer personnellement par écrit.

“ Un échange passionnant valorise la **dissolution partielle de l'entité « classe »** et la répartition des enfants selon des **« groupes de niveau »**, procédure qui accroît l'homogénéité des groupes pour une discipline donnée, et implique une certaine spécialisation des maîtres et une organisation d'un ensemble de classes.

● **Facteurs : Familiarité orale de la langue observée**

“ C'est l'occasion de réfléchir à l'intention — j'ai dit « prétention » — des auteurs de manuels d'apprentissage de la lecture. On sait que 1 mot sur 2, voire 2 mots sur 3, dans ces manuels n'appartiennent pas au vocabulaire familier des enfants de 5-6 ans. Ainsi on complique et on freine l'apprentissage de la lecture sous couvert d'enrichir le vocabulaire des enfants (par l'écrit).

“ Quelqu'un s'étonne que les résultats dans l'apprentissage de la lecture, même considérés en termes de rentabilité du fait de leur comparaison avec les possibilités détectées chez les enfants au départ, constituent implicite-

ment une modalité d'estimation de la qualité de l'action scolaire, et demande si l'apprentissage de la lecture est vraiment essentiel au C.P.

Il n'est pas sans importance de constater conjointement les résultats de haut niveau des écoliers de certaines classes et la satisfaction qu'ils en tirent, et les résultats opposés dans d'autres classes.

L'activité lexicale comme condition et moyen des autres activités scolaires est impliquée.

Le souci de l'orthographe est affirmé comme facteur favorable à l'apprentissage de la lecture. Dans la classe d'expérience à forte rentabilité on se soucie, dès le début de l'année, de la connaissance imperturbable des mots du capital commun.

De nombreux exercices très vivants, dont j'en décris un choisi au cours de la phase analytico-synthétique, sont en fait des exercices d'orthographe.

En outre, l'expression écrite personnelle y connaît une pratique régulière, mais les enfants ne sont jamais sollicités à écrire les mots n'importe comment ; tout au contraire, ils ont acquis le réflexe de consulter la maîtresse.

Si l'on considère le paramètre d'intensité de l'ALPEGLE, il est tentant de penser que l'image du mot créée en cette situation d'activité particulièrement intense, demeurera particulièrement disponible, et que c'est elle qui apparaîtra à l'enfant à la prochaine occasion d'écrire ce mot, d'où l'importance qu'elle soit correcte. Il est probable que la copie d'un mot dans l'éventualité d'une erreur en premier lieu, risque de ne pas laisser de traces aussi tenaces, par suite de la faible intensité de l'activité, compatible avec l'exercice de copie.

Les activités préparatoires familières à l'Ecole Maternelle depuis des décennies mais que l'école élémentaire répugne à intégrer : les exercices d'élocution, d'organisation du temps et de l'espace, de relations logiques, de psychomotricité, apparaissent à certains comme possédant des vertus démontrées. Si elles ne sont pas en usage dans les C.P., de façon personnalisées, notamment pendant les heures de lecture journalière, et plus ou moins en fonction des difficultés particulières des enfants, c'est sans doute parce que les maîtres ne les connaissent pas, ne les ayant même jamais vu pratiquer, et n'en savent pas l'importance.

La motilité oculaire fait l'objet d'une mention spéciale, ainsi que la typographie des écrits, souvent incompatible avec la saisie en un regard d'ensembles suffisamment longs pour induire la pensée impliquée (caractères trop gros).

C. — DISCUSSION EN SEANCE PLENIERE

(ouverte par la Présidente de séance Mlle ABBADIE, qui se félicite de l'intérêt de tous pour les questions de technique pédagogique relative à l'apprentissage de la lecture, et constate l'efficacité de cette recherche en

pédagogie scientifique où la pédagogie théorique, la psychologie de l'enfant et la familiarité avec la vie des classes s'unissent avec bonheur).

Mme CALMET (IDEM) : la recherche évoquée et la discussion posent le problème de la formation des maîtres. En étudiant l'activité de quelques écoliers, c'est l'activité du maître qui est saisie.

A. INIZAN : Il faut procéder par étape, c'est l'importance de l'activité des élèves que j'ai cherché à montrer. Il est possible qu'elle implique celle du maître. C'est une recherche « à suivre ».

Un auditrice : La notion de fatigue n'a pas été abordée, l'activité ne va pas sans fatigue.

A. INIZAN : quand je constate que la durée d'ALPECLE de l'élève le plus fort, dans la classe la plus active, atteint à peine la moitié du temps pendant lequel la maîtresse cherche à mettre ses élèves en contact avec la langue écrite, et que j'analyse à quoi est employé le temps étranger à l'ALPECLE, je trouve : des déplacements, des rangements, des activités de préparation, et des repos très variables d'un enfant à l'autre en durée, en fréquence, en nature, mais le plus souvent dérobés, stériles et désadaptateurs. On peut penser qu'il s'agit alors d'auto-défense contre la fatigue, mais le problème est très compliqué puisque ce sont les enfants qui ne sont pas actifs, qui s'évadent le plus — très souvent dans la rêverie — en particulier.

Des applications séduisantes dans l'organisation pédagogique pourraient être envisagées.

Du fait que la durée maximum des séquences d'ALPECLE que j'ai relevées atteint à peine 2 mn 1/2; on peut penser qu'il serait bon d'injecter au cours d'une séance et de façon orchestrée des petits moments brefs et fréquents, de détente, de façon à accorder des ruptures d'activité avant que les enfants éprouvent le besoin de les dérober. C'est d'ailleurs un peu ce qui se passe dans la classe à rentabilité forte; ces détentes étant constituées davantage par des activités nouvelles de nature très différentes (succession de séquences brèves qui tour à tour font appel à des contenus de réflexion et à des modalités d'expression des plus variés).

Un auditeur :

« Tout métier possède des techniques, il n'est pas étonnant que le métier d'enseignant doive s'apprendre et soit difficile à exercer. Je voudrais rappeler cette parole de G. Duhamel : « je ne connais pas une méthode qui puisse empêcher un enfant intelligent d'apprendre à lire » et ajouter : « tant vaut le maître tant vaut l'école ».

A. INIZAN : je constate que dans la classe à rentabilité la plus faible, des enfants, qui pas plus qu'ailleurs ne manquaient d'aptitude à apprendre à lire n'ont pas eu la possibilité de transformer leur aptitude en compétence.

Mme GIROLAMI BOULINIER :

Une chose importante dans l'apprentissage de la lecture est en effet de vérifier que le vocabulaire qu'on emploie soit utilisé par les enfants. J'ai

remarqué par exemple que « poignet » et « coude » étaient souvent confondus.

A. INIZAN : puisque ces mots présentent des ambiguïtés, on peut dire qu'ils ne sont pas familiers à des enfants de 5-6 ans, je pense que ni l'un ni l'autre ne seraient de bonnes références à fixer comme constituants du capital de référence et qu'à cette époque, si leur différenciation paraît nécessaire elle devrait se faire exclusivement au niveau oral.

Jean PIACERE :

— Ne pourrait-on pas étudier l'ALPECLE familiale qui, peut-être, se superpose à l'ALPECLE scolaire ?

A. INIZAN : je n'ai pas eu la possibilité d'aller tester l'ALPECLE dans les familles. Toutefois j'ai obtenu des enfants dans les 17 classes — après une préparation chaleureuse bien que standard, qu'ils m'écrivent :

● le titre des livres qu'ils avaient à la maison,

● les traces écrites qu'ils ont en tête du fait de leurs passages fréquents dans la rue, sur le trajet de la maison à l'école.

Il existe une corrélation entre l'ALPECLE scolaire et le nombre de ces titres ou de ces traces.

Jean PIACERE :

C'est donc le style de l'activité du maître dû sans doute à sa personnalité, mais surtout à sa formation, ou à son manque de formation, qui serait dominant beaucoup plus que la « méthode ». Tant que cette hypothèse ne sera pas levée, il y aura un écran qui empêchera une étude sérieuse et objective du rendement des méthodes.

A. INIZAN : sans doute que les différentes méthodes ne se valent pas et qu'il serait bon d'envisager l'étude de leurs rendements respectifs, mais pour l'instant, d'autres facteurs d'apprentissage interviennent, autrement importants dans leurs conséquences et qui masquent les effets d'éventuelles différences subtiles, au nombre desquelles il convient peut-être de compter les « méthodes ».

Mme PIACERE : en allant dans les classes en observateur neutre, sans employer les techniques froides et desséchantes du laboratoire, avez-vous eu la possibilité de communiquer aux praticiens vos observations. Ont-ils modifié leur action en conséquence ?

A. INIZAN : il avait été convenu que je m'interdisais tout commentaire, toute critique et tout conseil. Mais je m'aperçois que ces résultats présentés de façon anonyme, font déjà prendre conscience à des praticiens étrangers à l'expérience, de problèmes qui leur sont personnels et avec une acuité toute nouvelle. Il n'est pas impossible que la procédure serve un jour aux enseignants comme élément d'auto-connaissance.

La Présidente : il faut malheureusement arrêter ce bouillement d'idées, tous ces aperçus pédagogiques qui se greffent sur ces données scientifiques tellement fécondes.

LES RÉPERCUSSIONS DE L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE CHEZ L'ADULTE

Avertissement :

- *L'article qui suit est la transcription, presque littérale, de la bande magnétique enregistrée lors des journées de la lecture organisées par l'A.F.L. en novembre 1969, concernant les travaux de la 5^e commission.*
- *L'auteur s'est abstenu de la réécrire jugeant que cette transcription rendrait mieux compte du contenu et de l'ambiance de cette séance, des interruptions ou des questions des auditeurs.*
- *Le style est donc un style oral, souvent lourd, répétitif et peu clair à la lecture.*
- *Le lecteur est à l'avance remercié de sa tolérance.*

Mesdames, Messieurs,

Notre commission était comme vous le savez chargée de réfléchir sur :
« Les Répercussions de l'Apprentissage chez l'Adulte ».

Voici comment a travaillé notre groupe :

a) J'ai exposé quelles étaient selon moi les données du problème posant d'une part que les adultes même cultivés lisent peu et mal, d'autre part qu'un certain nombre de causes de ce mauvais état de lecture peuvent être cherchées dans l'apprentissage.

b) Le Groupe a travaillé sur ces données les discutant et les complétant. Il s'est essentiellement centré sur la recherche des causes du mauvais état de lecture des adultes souligné par mon exposé.

c) Le Groupe a consacré la dernière heure à mettre en ordre les données pour le compte rendu qui suit.

I — EXPOSE DU PROBLEME.

10. — Selon mon opinion, les adultes, mêmes cultivés, c'est-à-dire correspondant à des étudiants, des cadres dans l'Administration, l'Industrie ou le Commerce, des enseignants, **lisent mal et peu**. Je vais vous proposer quelques faits qui permettent de poser cette affirmation.

11. — Je ne partirai pas ici d'une définition théorique de la lecture, mais essaierai de définir ce que l'on peut appeler les critères de normalité de lecture pour des adultes.

— Ces critères peuvent être dégagés de mesures et nous (*) avons

(*) Il s'agit du centre de perfectionnement de lecture d'Adulte que je dirige.

actuellement des mesures portant sur une population de près de 10 000 adultes. Il semble donc que cette population soit suffisamment large pour permettre des étalonnages et dégager une norme que l'on pourra considérer comme celle du groupe socio-culturel considéré.

13. — Plusieurs variables sont prises en considération lors de ces mesures notamment :

La vitesse de lecture mesurée en mots par minutes ; la compréhension du texte mesurée soit par des questionnaires à choix multiples, soit par un résumé fait sans report au texte et assorti de réponses à un questionnaire de 10 questions ouvertes ; l'intégration du texte mesurée par des reformulations orales ou des questionnaires de mémoire.

L'ensemble de ces variables donnant après diverses pondérations une valeur résiduelle que nous appelons efficacité de lecture. L'efficacité moyenne de l'ensemble de notre population se situe aux alentours de 240 points, ce qui représente une vitesse de lecture de l'ordre de 270 à 275 mots/minute avec une compréhension et une mémorisation de l'ordre de 75 à 85 % approximativement.

14. — En examinant les histogrammes de dispersion des résultats d'efficacité de cette population, on peut constater une dispersion assez large puisque dans un groupe assez homogène du point de vue de la culture, on trouve des efficacités allant de 100 à 400 points environ. Personnellement, j'ai trouvé, notamment dans les groupes d'étudiants de première année des I.U.T. à qui je donne des cours de Développement de la Capacité de Lecture, une moyenne de 7 à 8 % d'étudiants ayant une efficacité inférieure à 100 points. Il faut préciser que cette efficacité correspond à une vitesse de lecture très basse, généralement inférieure à celle de la parole, assortie d'une compréhension également insuffisante. La question que je me pose habituellement dans ce cas est : « Comment ces étudiants ont-ils pu parvenir en première année du cycle d'études supérieures avec un niveau de lecture aussi faible ? », et une autre question vient aussitôt à mon esprit : « Comment pourront-ils achever leurs études ? ».

15. — La valeur moyenne d'efficacité que j'ai signalée comme étant de l'ordre de 230 à 240 points, pose d'ailleurs une question sur le plan théorique. En effet, elle correspond à peu près à l'efficacité moyenne des enfants de 14 à 15 ans. Les travaux de BUSWELL, TINKER, DEARBORN notamment ont en effet montré que les processus oculo-moteurs de lecture enregistrent un progrès ininterrompu de l'âge de l'apprentissage jusqu'à environ l'âge de 14 à 15 ans. Le nombre de points de fixation diminuant, le nombre de mouvements de régression diminuant, le nombre de signes perçus lors de chaque fixation de lecture augmentant, la lecture devenant d'une manière générale plus régulière, plus rapide et plus rythmique. Tous ces chercheurs ont été étonnés de constater que curieusement, ce niveau se stabilise vers l'âge de 14 à 15 ans pour une performance d'ailleurs relativement faible et qu'ensuite la masse énorme de lecture qu'ont à effectuer

tous ceux qui se préparent à des carrières de responsabilité n'accroît en rien l'efficiencé acquise.

16. — Par rapport d'ailleurs à ce niveau d'efficiencé, une autre question surgit avec la constatation suivante : quand une personne fait, à l'âge adulte, un travail de développement de la Capacité de Lecture, cette capacité définie ci-dessus sous le terme d'efficiencé est multipliée par un facteur allant de 2 à 5 et se situant aux environs de 2,6 en moyenne pour l'ensemble des individus ; en d'autres termes, après un travail de ce type, les différentes variables, vitesse, compréhension et intégration, sont améliorées d'une façon importante.

17. — Sur un autre plan, des constatations d'un ordre non plus clinique ou théorique mais sociologique peuvent être faites : plus de 60 % de Français ne lisent jamais un livre. Cela ressort d'un certain nombre d'enquêtes et d'études :

— Enquête sur la Lecture et le Livre en France, faite par le Syndicat des Editeurs en 1960.

Enquête sur la Lecture, faite par la jeune Chambre Economique de Saint-Etienne en 1964.

Enquête Escarpit en 1966.

Enquête I.N.S.E.E. en 1966 dans laquelle on découvre entre autre que le Français est l'individu européen qui lit le moins.

18. — Résumons maintenant :

La moyenne d'efficiencé obtenue sur notre population échantillon définit un niveau statistiquement normal de lecture,

mais : a) la dispersion est très large dans l'étalonnage, une partie importante de la population n'atteignant pas le niveau moyen ;

b) ce niveau moyen peut d'un point de vue théorique être considéré comme faible puisque, comme nous l'avons vu, il correspond au niveau atteint environ à l'âge de 14 ans ;

c) ceci est d'ailleurs confirmé par le fait qu'un travail de Développement de la Capacité de Lecture améliore ce niveau global d'efficiencé en le multipliant par un facteur de 2 à 5 ;

d) enfin nous avons vu que les Français lisent très peu. On pourrait ajouter d'ailleurs que ces enquêtes ont également montré que leurs objets de lecture sont médiocres.

On peut donc légitimement s'interroger sur la valeur non plus statistique mais normative du niveau moyen que nous avons trouvé dans notre population et se demander si ce niveau considéré comme normal d'un point de vue statistique ne correspond pas en fait à un niveau « d'inadaptation normale » du point de vue normatif.

JE PENSE QUE LES QUELQUES FAITS EXPOSÉS CI-DESSUS PERMETTENT EN EFFET DE DIRE QUE LES FRANÇAIS, MÊME CULTIVÉS, LISENT, DANS LEUR ENSEMBLE, PEU ET MAL.

2. — LES CAUSES.

Quelles peuvent être les causes de cet état de choses ? Et parmi ces causes, lesquelles pouvons-nous relier à l'apprentissage enfantin de la lecture ?

J'en vois plusieurs :

21. — La première et la plus importante me semble-t-il, est que le contrôle lors de l'apprentissage est fondé presque exclusivement sur la lecture orale. Ceci est lourd de conséquences.

D'abord pour reprendre ce qu'a dit M. PIACÈRE, tout à l'heure, la lecture orale bien souvent est un transcodage qui n'implique absolument pas la compréhension du texte. Ce n'est donc pas un contrôle. En fait, on n'est pas certain qu'il contrôle quelque chose ou en tout cas qu'il contrôle toujours ce que l'on cherche à contrôler, ce qui est déjà un grief assez important.

22. — Il est d'ailleurs bien connu que l'intégration est plus faible en lecture orale qu'en lecture silencieuse.

Ce contrôle presque exclusif par la lecture orale a un deuxième inconvénient tout aussi grand peut-être : il crée des conditionnements prégnants dont il est très difficile de se dégager, et ce sont des conditionnements défavorables. En effet, comme on l'a dit dans plusieurs commissions déjà, le décodage ne se fait pas au niveau du signe écrit par la voie visuelle mais par la voie auditive, même si on ne lit pas à haute voix. Vous pouvez d'ailleurs vous observer en situation de lecture et constater que dans bon nombre de cas vous prononcez tous les mots intérieurement et vous les entendez, ce qui est bien la preuve de l'établissement de ce second circuit de décodage qui est un circuit en partie au moins parasitaire, inutile et très lent, très lent parce que le débit oral est un débit limité par sa structure même. Et nous voyons bien chez les adultes à quel point ce conditionnement est difficile à modifier.

Autre reproche à ce type de contrôle : c'est qu'il dispense de mesures objectives. C'est le maître ou la maîtresse qui juge. Bien sûr, je ne mets pas en cause son honnêteté ni même sa capacité d'intuition ou d'expérience pour apprécier mais qu'est-ce que cela produit ? Cela produit que l'on n'a jamais de mesures objectives, donc jamais d'éléments qui puissent être traités d'une manière statistique, scientifique, chiffrée, etc... donc il n'y a pas de possibilité de recherche. C'est très grave et je voudrais dire à ce sujet que la situation est très différente dans certains pays anglo-saxons, par exemple aux États-Unis. Dans ce pays, 4 fois par an sont passés des

tests dans les écoles et on sort les scores moyens par niveau ; si bien que vous pouvez voir par exemple dans la presse : « Comment se fait-il que la Californie soit encore dernière aux tests de lecture de tous les Etats de l'Union » et on proteste, etc... C'est l'indication d'un niveau de prise de conscience des phénomènes dont nous sommes malheureusement très loin en France.

On peut d'ailleurs se demander dans quelle mesure cette absence de données objectives et quantifiables « n'arrange » pas l'institution éducative, sinon les enseignants eux-mêmes en masquant l'insuffisance de l'enseignement.

On peut ajouter enfin que des tests de niveaux objectifs et fréquents faciliteraient très grandement le dépistage des enfants qui ont des difficultés.

23. — Une deuxième erreur par rapport à l'apprentissage me semble le fait de considérer l'apprentissage de la lecture terminé à l'acquisition de processus élémentaires de déchiffrage, c'est-à-dire de considérer que l'enfant sait lire quand il sait déchiffrer ou lire à peu près à haute voix. Si à cette phase, on se dispense de poser les problèmes de la suite, c'est-à-dire d'un apprentissage de processus plus élaborés et d'un perfectionnement permettant de bien intégrer et de bien maîtriser l'activité, la conséquence est que les adultes, comme nous l'avons vu, ne lisent guère mieux que les enfants de 14 à 15 ans.

Autre conséquence des remarques précédentes : lorsque la lecture est mal ou très mal effectuée au niveau des automatismes oculo-moteurs, c'est-à-dire lorsqu'elle est difficile, lente, irrégulière, fatigante, etc... les personnes qui lisent de cette façon **ne peuvent pas aimer lire**. Comment en serait-il autrement ? Peut-on imaginer qu'une personne qui coulerait à moitié à chaque brasse aimerait nager ? Cet aspect opératoire est à mon avis une des causes, habituellement non reconnue, de la désaffection de la lecture. Il est pourtant facile de comprendre qu'il est impossible d'aimer une activité et de la pratiquer avec plaisir si on n'y possède pas un minimum d'aisance et de facilité.

Un exemple me vient d'ailleurs à l'esprit. Notre Centre travaille dans le cadre du C.U.C.E.S. (*) au niveau de la promotion supérieure du travail, c'est-à-dire avec des ouvriers en voie de mutation professionnelle, qui sont des gens qui suivent des cours du soir. Ils sont très motivés et très courageux. Ils ont un niveau intellectuel tout à fait satisfaisant mais leur pratique de la lecture est nulle. C'est-à-dire qu'entre le moment où ils ont quitté l'école obligatoire et le moment où ils se recyclent à la force du poignet, ils n'ont pratiquement pas lu. Ils sont donc exactement comme s'ils sortaient de cet apprentissage de la lecture. Or, il est facile de constater dans cette population que le niveau est sensiblement plus faible avant nos cycles, que pour

(*) Centre Universitaire de Coopération Economique et Sociale (C.U.C.E.S.).

les personnes d'un niveau socio-culturel plus élevé sur lesquelles fût prélevé notre échantillon d'étalonnage. Il faut ajouter également que la quantité de lecture effectuée est très faible.

Question d'un auditeur :

Vous avez parlé d'étalonnages effectués sur une population d'adultes; voici ma question :

— Votre échantillonnage est-il représentatif ?

— Pouvez-vous préciser la notion d'adulte ?

Réponse : Votre question pose le problème de la représentativité de l'échantillon ; il faudrait évidemment donner quelques détails parce que l'on pourrait concevoir que même 10 000 personnes n'assurent pas d'une manière parfaitement satisfaisante la représentativité. Je dirai simplement qu'étant donné l'homogénéité socio-culturelle, cet échantillonnage me paraît suffisamment important pour être représentatif d'une couche de population française de bon niveau socio-culturel.

En ce qui concerne la définition de la notion d'adulte, on peut dire que du point de vue intellectuel, l'âge adulte est atteint selon les individus entre 16 et 22-23 ans, et ajouter d'ailleurs que les fonctions intellectuelles commencent à régresser dès l'âge de 25 ans sinon plus tôt. A 16 ans, tous les mécanismes opératoires sont acquis, on va ensuite les utiliser et les développer plus ou moins bien.

Question : Que pensez-vous du test de l'Alouette ?

Réponse : Je considère que le vocabulaire, la syntaxe utilisée, les zones d'intérêt de ce texte sont tellement en dehors de l'univers des enfants que cela pose un certain nombre de problèmes. Bien entendu ces remarques ne mettent pas en cause la comparabilité des résultats obtenus par son administration. Il est vrai que l'on peut faire un bon travail même avec un outil médiocre. Je crains cependant que la valeur proprement dite de ce test ne justifie pas les nombreuses études et travaux dans lesquels on l'utilise. Il me semble d'ailleurs qu'il serait facile de réaliser des tests beaucoup plus ajustés aux différents niveaux et permettant d'appréhender d'une façon beaucoup plus sûre la qualité de la lecture des enfants. On peut aussi lui reprocher d'être trop court.

J'avais terminé tout à l'heure de vous rapporter les hypothèses principales que je formais personnellement sur les causes du mauvais état de lecture en France. A partir de ceci, notre commission a travaillé pour essayer de voir s'il existait d'autres causes. Chacun a proposé un certain nombre d'hypothèses et nous avons ensuite essayé de remettre tout cela en ordre. Dans un 3^e temps, nous avons essayé de voir si notre commission pourrait proposer des remèdes, ne serait-ce que sous la forme de recommandations ou de vœux.

Voici dans l'ordre où nous les avons inscrits les autres éléments qui nous ont semblé pouvoir jouer un rôle sur l'état de lecture des adultes :

— L'influence des mass-média. Nous nous sommes demandés si la télévision, la bande dessinée, la radio, etc... n'étaient pas des facteurs qui soit éloignaient les gens de la lecture, soit détérioraient la qualité de cette lecture. Les avis étaient partagés. En effet, d'après les enquêtes que j'ai citées tout à l'heure, il semblerait bien qu'il y ait, tout au moins en ce qui concerne la télévision, une incitation positive à la lecture. On a en effet constaté que les gens qui lisaient le plus étaient également ceux qui regardaient beaucoup la télévision, allaient au cinéma, au théâtre et pratiquaient des sports. Il est vrai aussi que si un enfant passe tout son temps à regarder la télévision, il ne lui restera pas beaucoup de temps pour lire.

— L'influence de la famille. Nous avons tous été d'accord pour admettre que cette influence était déterminante. C'est-à-dire que la représentation que le milieu familial a de la notion de lecture est elle-même liée à la notion de culture, elle-même liée à celle de promotion, cette dernière liée à l'épanouissement de l'individu et finalement à un certain nombre de valeurs plus larges, se plaque sur l'enfant quoi que l'on fasse. Un membre de notre Commission a même dit : « Il y a des familles qui démolissent le travail qui est fait à l'école ». Je crois que l'on peut tenir cela pour vrai.

— Influence du milieu sociologique. J'ai évoqué les groupes de Promotion Supérieure du Travail dont je m'occupe à NANCY et à qui nous donnons des cours de Développement de la Capacité de Lecture. Ce sont donc des hommes en voie de mutation professionnelle. Il est bien évident que cette mutation n'est pas sans poser des problèmes dans leur entourage familial et dans leur entourage professionnel. Il est apparu d'ailleurs dans ces groupes que certaines femmes jouent un rôle négatif par rapport à l'effort de mutation de leur mari. Par ailleurs, un homme qui réalise cet effort dans le but de changer de statut professionnel est souvent mal perçu par ses camarades de travail. On peut donc dire que si la lecture est vue comme un moyen à la disposition de certains pour progresser jusqu'au point de changer de strate sociale, l'entourage sociologique a tendance à faire obstacle.

— La lecture en tant qu'outil. Nous nous sommes interrogés sur la conception strictement utilitaire de la lecture en milieu scolaire. En effet, à l'école on considère que la lecture sert à lire un énoncé de problème, à lire le manuel d'histoire ou de géographie, etc... La dimension agrément, intérêt et en fait promotion intellectuelle et culturelle, est généralement oublié dans une large part dans le milieu scolaire.

— Rigidité des programmes. Nous sommes tous au courant des contraintes administratives et autres qui limitent l'action de l'enseignant dans sa classe. Ceci nous a amené à parler du manque d'information et de formation des enseignants concernant la lecture. Il est assez surprenant, pour ne pas dire stupéfiant que la grande majorité des gens qui ont la

charge d'enseigner aux enfants à lire, soient pratiquement ignorants des données minimum concernant la psychophysiologie de la lecture par exemple. Ce sont pourtant des données fondamentales sans lesquelles on ne peut absolument pas comprendre tout l'aspect perceptif de la lecture. La faute n'en est évidemment pas aux enseignants mais à la formation ou plutôt à l'absence de formation qui leur est dispensée.

— Politique concernant les bibliothèques. Nous pensons que celle-ci est tout à fait rudimentaire en France. Il semble aussi que le problème de liaison et de liens entre l'école et les bibliothèques n'ait pas été encore suffisamment posé.

— Charge de travail. Notre groupe a admis que la charge de travail moyenne des écoliers était lourde et représentait peut-être un obstacle à l'acquisition par l'enfant de véritables intérêts de lecture.

Ces causes ayant été recensées, nous avons essayé de voir sur chaque point ce que l'on pourrait envisager ou recommander.

— **Au niveau de l'apprentissage**, les vœux que l'on peut formuler seraient :

1) Une conception plus large de la notion de lecture, à la fois dans les domaines qu'elle peut couvrir, où il faut ne pas la considérer simplement comme un outil, mais aussi dans sa définition même : est-ce que lire est s'arrêter à tel niveau ou à tel autre ?

2) Que les enseignants soient mieux formés. Notamment qu'ils possèdent des connaissances théoriques plus complètes sur la psychophysiologie, la psychologie et la sociologie de la lecture.

J'ajoute, mais que ceci n'engage que moi, que le développement de leur propre capacité de lecture devrait faire partie de la formation des enseignants, ce qui les sensibiliserait à un certain nombre d'aspects et les rendrait capables de retransmettre un certain nombre de données utiles aux enfants.

3) Une utilisation positive des motivations dans tous les aspects : dans le milieu familial, scolaire. On a parlé de recommander aux enseignants de choisir des textes vraiment liés aux intérêts des enfants.

4) Valorisation nécessaire de la lecture silencieuse, car dans combien de circonstances lorsque vos enfants seront adultes auront-ils à lire à haute voix ? C'est une survivance médiévale ; il y avait si peu de gens qui savaient lire que la nécessité était de lire à haute voix.

— **Dans la suite scolaire.**

Si on pense que l'apprentissage d'une bonne qualité de lecture n'est pas terminé, à la fin du cours préparatoire, cela veut dire qu'il faut continuer par la suite. Il faut obtenir qu'on continue le développement de cet apprentissage et même probablement dans le second cycle en valorisant toujours tous les aspects de la lecture.

— Le milieu familial.

On pense que les enseignants devraient s'efforcer de faire participer les parents à cet effort de motivation. Cela peut être des réunions où il faut faire prendre conscience aux parents d'un certain nombre de freins, d'un certain nombre de représentations fausses qu'ils plaquent sur leurs enfants.

En ce qui concerne la télévision, nous croyons qu'elle peut être un instrument extraordinaire de promotion de la lecture. Il y a différentes possibilités : émission du genre « Lectures pour Tous » mais s'adressant à d'autres publics, à la fois d'un point de vue socio-culturel et d'un point de vue âge c'est-à-dire couvrant toutes les gammes d'âges. Ces émissions étant si possible à des heures plus accessibles. Dans le cadre de la télévision scolaire, des jeux à partir de lectures de livres et des jeux culturels...

On a parlé aussi de l'utilité de contacts plus resserrés avec les éditeurs, notamment les éditeurs de livres pour enfants de façon à mieux les orienter.

Intervention de M. INIZAN :

En ce qui concerne la notion d'adulte, il me semble que dans le contexte qui vient de nous être présenté, l'adulte est essentiellement celui qui a fini sa scolarité secondaire, et il est sûr que le niveau est médiocre chez les gens qui ont terminé leur scolarité secondaire parce que la lecture en tant que technique est en effet dédaignée par l'école à partir du cours préparatoire contrairement à ce qui se passe en Amérique. Il y a là, une petite précision que l'on pourrait donner : en Amérique, on parle d'une classe de lecture pour les 3 premières années de l'école élémentaire. Mais chez nous, la lecture en tant qu'activité scolaire apparaît même à l'horaire des cours élémentaires et même des classes suivantes, mais elle entre dans les heures réservées au français ; c'est donc la maîtrise de la langue qui comporte parmi ces activités l'activité de lecture. En Amérique, la lecture a droit de cité en tant que telle à l'horaire des 2^e et 3^e années. Ce n'est peut-être pas simplement une question de désignation, cela caractérise une certaine attitude à l'égard de l'activité elle-même. L'aspect technicité de la lecture, outre-Atlantique, on s'en soucie longtemps, alors que chez nous, dès le cours élémentaire, la lecture n'est là que comme élément de la maîtrise de la langue.

En ce qui concerne le diagnostic par des épreuves, fondé sur un texte assorti de questions sur la compréhension et l'intégration, c'est-à-dire la compréhension et aussi la mémorisation, on peut se demander si cette vocation de sondage, de diagnostic, de contrôle ne pourrait pas s'étendre à l'ordinaire pédagogique et on voit en Amérique aussi d'ailleurs que chaque séance de lecture est assortie d'un contrôle : autrement dit, ce qui est science des notations chez nous de façon solennelle est journalière outre-Atlantique. Au sujet de la Californie... il s'agit-là d'un souci d'estimation et de contrôle permanent, journalier, dont en France on n'a pas idée puisque pour nous les

problèmes de contrôle sont associés à des caractéristiques solennelles. On peut d'ailleurs remarquer que l'émission de la Radio-Télévision-Scolaire du 13-11-69 à 9 h. 30 du matin, si l'O.R.T.F. ne fait rien, on peut dire que la R.T.S. fait quelquefois des choses qui me paraissent valables, j'ai d'ailleurs étudié le protocole de l'émission dans la revue « Education », il y a maintenant un petit commentaire dans les pages centrales, j'ai donc assisté à une séance de lecture au cours préparatoire pleine de bonnes qualités pédagogiques ; notamment, il y avait les enfants disposant d'un texte qui était fait de brèves propositions et très espacées, au bout de chaque proposition il y avait beaucoup de place destinée à un dessin. Autrement dit, les enfants étaient confrontés à des propositions, à des textes, à des phrases, en langue de vocabulaire familier et ils avaient à manifester la compréhension qu'ils avaient de ces propositions par le dessin. La maîtresse voyant là chaque enfant en particulier et pouvant observer les effets de cette compréhension de la langue, autrement dit, la compréhension de la langue était valorisée d'une façon tout à fait spectaculaire, et c'était au cours préparatoire, en milieu d'année. On a le devoir de dire aussi que désormais à l'école, il se passe autre chose. On a pris conscience de la nécessité d'enseigner la lecture avec un souci de plus en plus grand de la compréhension de ce qui est lu. Bien entendu c'était loin d'être parfait car la séance s'adressait à tous les enfants à la fois et il y a un certain nombre d'enfants qui n'étaient pas dans le coup : ils ont commencé à paraître actifs et à être mobilisés au moment où un des enfants, un fort, a découvert et révélé ce qui était dans le texte.

Donc, valorisation outre-Atlantique de l'activité de lecture qui est donc chez nous intégrée à l'activité « Français » et c'est peut-être dommage ensuite souci cependant de la compréhension de la langue écrite dès le cours préparatoire chez nous et c'est un bon départ. En ce qui concerne l'aspect utilitaire, pour moi cela s'oppose à éducatif. Ce qui est utilitaire n'est pas éducatif et inversement. Éducatif implique une modification de l'individu, pas simplement une accumulation de ses connaissances mais une transformation de ses chaînes de pensées, de ses habitudes de penser et de sentir. Éducatif transforme l'individu, forme l'individu, ce qui est transposable, c'est une forme alors que l'utilitaire n'est qu'un contenu.

En ce qui concerne maintenant le discrédit du livre : mon garçon qui est en classe de 2^e me disait à la rentrée : il faut que j'aille à la bourse des livres pour vendre mon vieux livre de géographie. Le vieux livre de géographie était neuf. Pourquoi était-il neuf ? parce que mon fils l'année dernière a écrit un cours dicté par le professeur. Or, ce livre de géographie était un exemple du genre, riche de graphiques de tableaux, de schémas, etc... pas accessible sans plus à un enfant de 14-15 ans. Il faut apprendre à des enfants de 14-15 ans à lire des schémas, etc... mais un excellent document. Or à côté de ce livre neuf, il y avait un vieux cahier qui lui était une culture de fautes d'orthographe qui ne comportait ni schéma, ni tableau. Ce qu'il nous faut dénoncer, c'est cette pédagogie retardataire de l'enseignement

secondaire, bien plus retardataire que notre pédagogie à nous vis-à-vis de laquelle nous avons quelquefois une attitude masochiste. Or, le livre est tellement dédaigné que les professeurs s'arrangent bien pour que les enfants aient assez de travail à relire leurs vilaines notes et à faire toute sorte de choses du même genre qu'ils n'ont pas la possibilité dans certains cas de lire. Lire pour un adolescent, est-ce que ce n'est pas encore perçu comme une activité de jeux, lesquels sont encore mal saisis par les parents.

En Amérique, un lycée, c'est une bibliothèque avec des classes autour. Ce qu'il faut retenir, c'est le souci de contrôle permanent. Il est sûr qu'à partir du moment où on imagine ce contrôle là, on sera beaucoup moins puéril, beaucoup moins bêta et beaucoup plus exigeant.

Question : Lire vite tout le monde en parle, moi je ne peux pas lire très vite car alors je n'ai pas de compréhension suffisante. Comment le fait d'améliorer les automatismes de lecture répond-il à cette question ?

Réponse : On a tendance généralement à confondre 2 processus : d'une part, le processus périphérique de décodage qui commence par le déchiffrement. Ce processus a un certain nombre d'éléments mesurables : le nombre et la durée des fixations, la vitesse de déplacement du regard entre les points de fixation, la vitesse de déplacement du regard pour les retours à la ligne, le nombre de mouvements de régression, etc... Lorsque l'on travaille au niveau de l'amélioration de ces processus et de leur automatisation, le résultat est de libérer les fonctions centrales et de les rendre plus disponibles pour le travail important qui est le travail de compréhension et d'intégration. Un exemple simple peut faire comprendre ceci : lorsque vous conduisez une automobile, si vous vous demandez : « quel est le pied qu'il faut que je lève, où se trouve exactement la première ou la seconde vitesse, quel mouvement doit faire ma main gauche, etc... » et des choses de ce type, votre conduite n'est pas automatisée au niveau opérationnel. Il est bien évident dans ce cas que vous ne pouvez pas avoir de stratégie et que toute votre attention est centrée sur les processus opérationnels. C'est un peu la même chose en lecture rapide, dans un 1^{er} temps, on s'efforce d'améliorer tous les automatismes, dans un 2^e temps, de travailler au niveau des processus centraux et plus importants de compréhension et d'intégration.

Question : Vous avez parlé tout à l'heure de développement de la Capacité de Lecture, comment replacez-vous la Lecture Rapide dans ce développement ?

Réponse : En ce qui nous concerne et dans le Centre que je dirige, nous parlons seulement de Développement de la Capacité de Lecture. En effet, le terme de Lecture Rapide est incomplet et c'est pour cette raison qu'il a des connotations défavorables et suscite des résistances légitimes. Je dirai que pour nous la Vitesse de Lecture n'est qu'un des éléments d'une bonne Capacité de Lecture. D'ailleurs je crois qu'une des qualités parmi les plus importantes d'un bon lecteur adulte est ce que j'appellerai la flexibilité. La flexibilité est la capacité d'ajuster sa vitesse et son type de lecture à deux

critères : d'une part, les objectifs que l'on poursuit, d'autre part la difficulté plus ou moins grande du matériel. En effet les objectifs ne sont pas les mêmes si vous lisez Astérix ou votre déclaration d'impôt et la difficulté des textes peut varier dans de très grandes proportions. Cette notion de flexibilité peut paraître évidente au niveau du bon sens mais ce que l'on constate en fait c'est que la majorité des adultes même cultivés n'ont qu'une flexibilité très faible. Dans nos cycles de Développement de la Capacité de Lecture nous mesurons cette flexibilité avant de commencer le travail de perfectionnement et nous constatons que l'écart maximum de vitesse rencontré entre la lecture d'un texte très facile et celle d'un texte très difficile est de l'ordre de 150 à 200 mots/minute. A la fin du cycle de Développement, les participants sont capables d'écarts de flexibilité de plus de 1 500 mots/minute. J'ajoute d'ailleurs que la notion de flexibilité est, aux Etats-Unis, enseignée aux enfants à partir du niveau du cycle secondaire et que l'on leur explique à varier leur vitesse en fonction des critères ci-dessus.

Conclusion : Notre Commission a donc admis l'hypothèse que les adultes de bon niveau socio-culturel en France lisent peu et mal.

Les causes de cet état de choses ont été recherchées et énumérées.

Un certain nombre de recommandations ont été formulées en vue de remédier à ceci.

Ce sera l'une des tâches de l'Association Française de Lecture de travailler dans ce sens au cours des années qui viennent.

Claude PHILIPPE, nov. 69.

les éditions **STUDIA** vous proposent pour

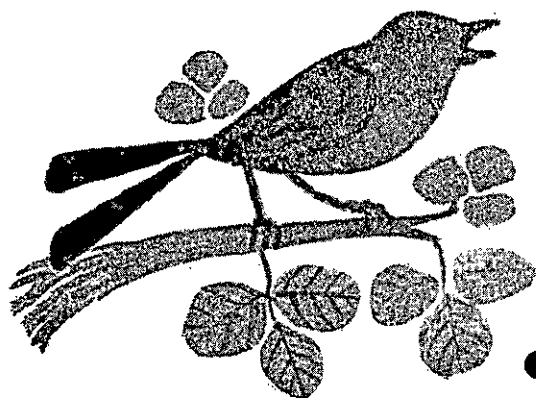
**JARDINS D'ENFANTS • ÉCOLES MATERNELLES
COURS PRÉPARATOIRES • ENFANTS INADAPTÉS**

*matériels divers, revues, livres, fiches, jeux éducatifs,
exercices sensoriels, photos pour les petits, poésies,
contes, livres sur la mathématique nouvelle, rééducation
de la dyslexie, matériels pour inadaptés.*

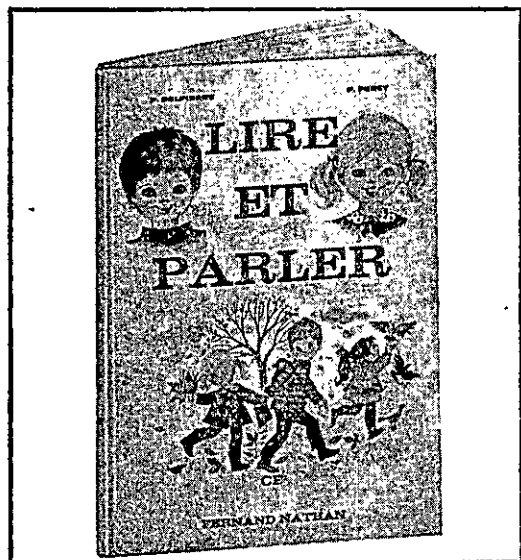
CATALOGUE SUR SIMPLE DEMANDE

ÉDITIONS STUDIA 40 BIS RUE MAURICE ARNOUX - MONTROUGE-92





LIRE ET PARLER



Collection DELPIERRE, FURCY, FRÉGOSI

Cours élémentaire 1re année 9,50 Cours moyen 1re année .10,50
Cours élémentaire 2e année .9,70 Cours moyen 2e année ..11,70

Chaque volume cartonné, format 17 x 24.

Les ouvrages de vocabulaire **ÉCRIRE ET PARLER**
de MM. Verrer et Furcy
et la **GRAMMAIRE POUR ÉCRIRE ET PARLER**
complètent cette nouvelle collection.

FERNAND NATHAN

où va l'orthophonie (1)

Je me refuse à partager l'inquiétude et l'agressivité que des articles déjà publiés dans *Interéducation* (2) manifestent, et dont seraient la proie ceux qui, quel que soit leur statut, travaillent à réduire les difficultés rencontrées par les enfants dans l'apprentissage de la langue orale et écrite.

Des publications plus ou moins récentes, entre autres le mémoire de Noëlle Colas (3) dont je rends compte ci-dessous, et l'article de Marie de Maistre (1) dont j'emprunte le titre et parlerai une autre fois, encouragent à une saisie plus optimiste de l'avenir en cette matière.

Quelquefois, des difficultés demeurent, pénibles à ressentir (4), dont la source vient, semble-t-il, d'un problème de frontière, aggravé par les effets d'une planification aveugle.

A. — UN PROBLÈME DE FRONTIÈRE.

Les spécialistes de l'Enfance Inadaptée au sein de l'Éducation Nationale connaissent bien ce type de problème pour l'avoir observé plusieurs fois, en particulier à propos de la déficience intellectuelle puis de la dyslexie.

Rappelons le processus désormais classique :

1) Tout d'abord des médecins, en milieu hospitalier, décrivent des malades et enrichissent la nomenclature médicale de nouvelles entités pathologiques. A la fin du siècle précédent et au début du nôtre, ont ainsi été définies et la débilité mentale et la cécité verbale.

(1) Titre emprunté à l'article de Marie de Maistre - Sté Binet, Bulletin n° 511; 1969.

(2) Equipe du CMPP du Vaucluse : l'orthophonie par des moyens psychopédagogiques, n° 6, déc. 68 - J.L. Le Dizet : Je ne veux pas devenir logopède, n° 8, mars 1969.

(3) Noëlle Colas : Comparaison des résultats obtenus au CP par un groupe d'enfants rééduqués en Maternelle et un groupe d'enfants non rééduqués - Mémoire (orthophonistes), 1967-1968.

(4) Table ronde de l'ARPLOE, Institut des Sourds-Muets, rue Saint-Jacques, le 8-10-1969.

2) Peu à peu, les enseignants prennent connaissance de ces descriptions, adoptent les systèmes d'explication des médecins, croient découvrir, chez leurs élèves les signes de la maladie, en appellent au substrat organique pour expliquer les difficultés qu'ils rencontrent chez les élèves, justifier du même coup ce qui pourrait paraître leur propre échec, et ainsi se déculpabiliser.

3) Des médecins finissent par s'intéresser à l'usage par les éducateurs des notions qu'ils ont élaborées, et étendent aux écoles leur champ d'investigation et d'action. Beaucoup moins préoccupés d'élaborations statistiques que de monographies, ils contribuent à introduire en milieu scolaire des concepts élaborés en milieu hospitalier.

4) Quand certains s'aperçoivent du caractère abusif de l'extension et la dénoncent, il est trop tard : l'habitude de l'assimilation est prise. Une variante de vocabulaire est adoptée entre temps — on parlera de dyslexie et non d'alexie — pour éviter que l'on dramatisé.

Or, en passant de l'hôpital à l'école le phénomène ne concerne plus des cas rares, mais 5 %, sinon davantage de la population (on sait qu'une différence quantitative importante peut équivaloir à une différence de nature). Il ne s'agit plus d'adultes comme c'est le cas le plus souvent, en hôpital, mais d'enfants ; non plus d'involution comme dans le cas de cécité verbale acquise, mais de troubles de développement. Enfin et surtout, là où le substrat organique était patent, localisé, manifestement responsable des troubles comportementaux, on ne peut rien constater de semblable.

En ce qui concerne l'orthophonie on assiste au même processus.

Les pionniers en la matière ont fait leurs premières armes avec des médecins et des malades, en milieu hospitalier. Ils ont cherché à mettre au point des techniques au bénéfice des sourds, des personnes affectées d'un bec de lièvre, d'une voûte palatine perforée, de paralysies perturbant le fonctionnement des systèmes phonatoires...

L'importance numérique de leurs patients longtemps dans un état de quasi-abandon, a provoqué justement la formation, en Faculté de Médecine, d'un personnel approprié, destiné à travailler sous direction médicale, soit en établissement de soins public, soit dans le privé conformément au statut des professions libérales et à signer des feuilles de Sécurité sociale pour des actes définis par ordonnance médicale.

B. — UNE PLANIFICATION AVEUGLE.

Hélas l'attrait de cette fonction paramédicale a dépassé les espérances des fondateurs de la profession. Des centaines, sinon des milliers, de jeunes gens se sentent la vocation de l'exercer. Il faut dire qu'elle est pratiquée, ici et là, de façon séduisante par les gens en place.

Par bonheur l'effectif des surdités, des becs de lièvre et autres anomalies organiques qui, pour une raison ou une autre, compliquent l'acqui-

sition de la langue orale, ne s'accroît pas. Si bien que les besoins en orthophonistes se trouvent vite saturés.

Une menace de pléthore et de chômage apparaît.

On comprend qu'il soit difficile, devant l'abondance des candidatures et l'enthousiasme des formateurs de réduire le nombre des personnes à former. Il reste que pour l'instant, n'en déplaise à certains, les personnels formés pour résoudre des problèmes de l'ordre du pathologique, formulés en termes de diagnostic médical, intéressant des sujets porteurs d'anomalies organiques, se trouvent contraints, par suite de leur grand nombre, à étendre leur champ d'intervention.

Des précédents éclairent la route à suivre : le milieu scolaire constitue un espace vital, un terrain d'exercice pratiquement illimité.

● Des malades hospitalisés aux écoliers en difficulté :

Il n'y manque pas d'écoliers qui présentent, en plus bénignes, les difficultés observables chez des malades ou des infirmes. D'ailleurs l'accueil de l'école est ambivalent : si certains enseignants repoussent toute intrusion dans le cadre de l'exercice de leur profession, d'autres voient dans le recours possible à des données organiques l'explication commode des difficultés de leurs élèves et ne s'interrogent pas trop sur le bien-fondé du substrat matériel primitif de leurs troubles. D'autres aussi, sont légitimement heureux de l'aide qui leur arrive ainsi de l'extérieur, et que les conditions d'exercice du métier d'enseignant (effectif des classes, formation permanente pratiquement inexistante) leur interdisent de pratiquer eux-mêmes. Dans cette attente d'un secours, combien d'ailleurs perdent toute notion d'exigence et de critique ?

● Des troubles de la parole au trouble du langage oral et écrit :

Plus rapides en milieu scolaire qu'en milieu hospitalier, du fait de la benignité des cas et de l'efficacité de la collaboration plus facile avec les enseignants, les résultats obtenus par les orthophonistes devraient leur permettre d'emmener plus loin dans la maîtrise de la langue les enfants dont ils seraient appelés à s'occuper. Mais n'ont-ils pas déjà transformé cet obstacle en instrument ? Beaucoup se sont installés sur le terrain de l'apprentissage de la langue écrite arguant du fait que cet apprentissage se fonde sur la maîtrise de la langue orale et même coopère avec elle. Ce nouveau terrain d'exercice est pratiquement illimité, non plus cette fois sur le plan de l'effectif des clients éventuels, mais sur celui des savoirs : lecture, orthographe, expression écrite personnelle...

● De la défectologie à l'éducation de tous :

Il n'y a que le premier pas qui coûte : amenés à s'intéresser aux troubles de la lecture et de l'orthographe, voire de la mathématique, ils découvrent les premiers apprentissages. Pour se convaincre que cette fois le Rubicon est franchi il suffit de consulter n'importe quel ouvrage pratique rédigé

par des orthophonistes pour s'apercevoir que techniques et procédés sont aussi destinés aux écoliers ordinaires. Des cours préparatoires pratiquent des méthodes qui portent le nom d'orthophonistes. J'ai même vu une orthophoniste dédaigner la réduction de petits défauts d'articulation qui étaient la cause de l'appel qu'on lui avait fait, au profit d'une indigente manipulation d'images.

J'ai d'ailleurs compris depuis la raison profonde de cette attitude surprenante lorsque j'ai découvert l'arrêté du 26 septembre 1969 (Sécurité Sociale) précisant les taux de rémunération des orthophonistes.

Une séance de rééducation individuelle de troubles d'articulation est cotée : K5, pour 30 mn, si le sujet ne présente pas d'affection neurologique ; K8, pour 45 mn dans le cas d'origine organique, alors que s'il s'agit de « rééducation des retards du langage à partir du cinquième anniversaire » la cote nettement plus élevée est fixée à K12.

Loïn de nous l'idée de critiquer cette hiérarchie de valeurs. La Sécurité Sociale a tout à fait raison de valoriser davantage l'intervention qui a pour but d'améliorer la réalisation mentale du langage que celle qui s'adresse à des imperfections au niveau de la simple mécanique : il est plus important et plus difficile de faire penser que de faire articuler.

Mais on comprend pourquoi certains orthophonistes tiennent à ne pas limiter leurs interventions aux troubles d'articulation éventuellement d'origine organique, et à étendre leur compétence aux retards de langage.

Cependant, qui ne voit que ces retards relèvent normalement et depuis longtemps de la compétence des enseignants des écoles maternelles et élémentaires ? Tout apprentissage : exercices de langage, élocution, apprentissage de la lecture, de l'orthographe... implique des essais et des erreurs, des défauts, des oublis. Celui qui enseigne ne peut se dispenser de corriger, de transformer les échecs en réussites.

Faire de la réduction des retards la vocation de spécialistes, voire leur vocation exclusive, c'est non seulement déposséder les éducateurs omnipraticiens de leurs droits et de leurs devoirs, c'est aussi les démobiliser dans leur tentative de perfectionnement professionnelle (1). C'est encore porter atteinte à la revalorisation de l'action éducative généraliste, c'est enfin compromettre l'entreprise de prévention qui, pourtant s'annonce officiellement (2) et qui ne peut être menée à bien sans le concours d'éducateurs compétents, dès les premières années de la scolarisation.

Ecartelés dans cette triple extension de leur champ d'intervention : vers les écoles, vers la langue écrite et vers la pratique de l'enseignement,

(1) Un courant contraire de mobilisation s'amorce heureusement en ce domaine : G. Calmy, IDEM « les erreurs et défauts du langage enfantin, l'Ecole Maternelle française, n° 8 (avril 1970).

I.G. Abbadie. « Vers l'enseignement de la langue écrite », CPM Colin-Bourrelrier.

(2) Circ. 9-2-70. Prévention des inadaptations...

les orthophonistes ne demandent d'ailleurs pas mieux que d'y perdre leur nom. Son sens précis, et limité à la défectologie du langage oral, paraît intolérablement restrictif à certains.

Je me réjouis de tout ce qui peut faire progresser l'action pédagogique et particulièrement en ce qui concerne les difficiles et décisifs apprentissages scolaires fondamentaux.

Mais disons-le : les orthophonistes deviennent des enseignants.

Quand ils sont de qualité, tant mieux : la nation manque d'enseignants de qualité.

C. INTÉGRATION DES ORTHOPHONISTES AU SEIN DE L'ÉDUCATION NATIONALE.

On pourrait réfléchir avec profit sur la façon d'accroître la rentabilité de l'action de ces professionnels qui souvent, eux aussi, exercent leur compétence dans des conditions difficiles susceptibles de compromettre les effets de leurs interventions. Ce n'est pas aujourd'hui mon projet.

Disons seulement que l'intégration dans chaque école d'un groupe d'aide psychopédagogique (1) formé d'un psychologue scolaire et d'un rééducateur éventuellement orthophoniste, voire de plusieurs, serait un grand pas vers la réalisation de « l'école enrichie » que nous ne nous décourageons pas de réclamer.

Mais il faut bien cependant considérer que si nous (je ne parle qu'en mon nom) faisons une place aux orthophonistes au sein des écoles, un obstacle à la réalisation de ce projet semble actuellement dressé par les orthophonistes eux-mêmes. Ils veulent bien s'intéresser aux écoliers, enfants normaux ou seulement perturbés par des difficultés d'ordre fonctionnel qui le plus souvent sont des séquelles d'erreurs ou de carences éducatives vécues au cours de la petite enfance, mais ils ne veulent pas renoncer à leur statut de profession libérale.

Ils renonceraient volontiers au contrôle médical, condition même de leur création et du maintien actuel de leur existence, mais ils ne sont pas prêts pour autant à accepter le contrôle de l'institution scolaire.

Voilà les problèmes posés.

Des solutions urgentes s'imposent.

Faute d'une politique cohérente d'incitation aux vocations professionnelles en fonction des besoins que la Société devrait envisager avec lucidité et se créer, il appartient aux professionnels formés de s'insérer au mieux

(1) cf. compte rendu de la communication de M. Billecôq du 19-12-1969, l'éducation n° janvier 70 (pages roses).

dans le monde du travail. Des choix sont à faire; mais nul ne saurait gagner sur tous les tableaux.

UN EXEMPLE DIGNE D'ENSEIGNEMENTS.

L'expérience de Noëlle Colas, présentée ci-dessous, et qui peut être envisagée comme une solution, montre qu'il y a de beaux jours à venir pour les « orthophonistes » qui choisissent d'exercer leur métier en accord avec le beau nom qu'ils portent, en milieu scolaire, avec des enfants qui ne sont pas des malades, et par suite sans une direction médicale prépondérante à toute autre.

Dans son « mémoire pour le certificat de capacité d'orthophoniste », Noëlle Colas accorde la **priorité à la prévention des échecs** dans l'apprentissage de la langue écrite.

Pour elle, il n'est « pas question de rechercher l'étiologie de la dyslexie... mais d'éviter certaines difficultés d'apprentissage de la lecture au C.P. en rééduquant les troubles de la parole et du langage dès la maternelle ».

En fait il s'agit beaucoup plus pour l'auteur d'intervenir en complément de l'action éducative familiale souvent défaillante au moins partiellement, en étroite association avec l'action scolaire, poursuivant les mêmes buts qu'elle, au cours de séances épisodiques et brèves, mais privilégiées du fait de la solitude de l'enfant avec le rééducateur.

Noëlle Colas connaît bien les enfants : ses examens psychologiques s'établissent à partir d'une mise en confiance inspirée de la vie de la classe dont on devine qu'elle a l'expérience :

« Chaque enfant est examiné individuellement après avoir participé avec trois ou quatre de ses camarades au montage d'un jeu de construction, dans la pièce même de l'examen. Le groupe d'enfants est placé assez loin du bureau de l'examineur pour ne pas entendre les questions posées à l'enfant examiné. De cette façon chaque enfant est rassuré sur le genre d'épreuves à subir ».

Dans sa tentative objective de démonstration, Noëlle Colas établit ses observations quantitatives à partir d'une population normale (tous les enfants d'une école maternelle), et non à partir d'une population particulière de clients ou de consultants, comme on voit le plus souvent.

Ses chiffres en prennent un sens : en « grande section » elle constate :

« un pourcentage énorme de troubles (74 % de la population de garçons, 62 % des filles), variables par la gêne qu'ils apportent, compte tenu de l'intensité du trouble... de sa nature (l'altération d'un phonème gêne

moins que la substitution d'un phonème à un autre), de l'isolement du trouble ou de son association à d'autres.



Noëlle Colas exerce dans l'école même des enfants.

« Les enfants sont rééduqués au sein même de l'école...

« L'enfant qui manque l'école une ou deux demi-journées par semaine pour aller en rééducation se sent différent des autres. A l'école, au contraire, la rééducation — jamais nommée ainsi par les enfants — appartient aux activités scolaires...

« L'enfant perd un temps minimum sur ses heures scolaires puisqu'il ne manque la classe que pendant la durée de la rééducation...

« Il est pris en rééducation à des heures où son rendement est maximum...

« La rééducation au sein de l'école nous permet de garder un contact permanent avec les institutrices, qui d'ailleurs se sont montrées très coopérantes et prêtes à jouer un rôle actif...

« L'institutrice, encouragée par les résultats obtenus s'est penchée sur le cas de l'enfant et s'est beaucoup plus intéressé à elle... ».

Ajoutons que tout au contraire, la bonne volonté et la compétence du rééducateur exerçant en milieu extra-scolaire ne saurait surmonter les obstacles qu'il rencontre forcément dans sa tentative d'entreprendre la coopération véritable avec l'éducateur à plein temps de l'enfant.

Le rééducateur ne peut notamment éviter que l'instituteur ne se sente alors démobilisé — si ce n'est plus — à l'égard de cet enfant.



Si Noëlle Colas attend beaucoup de l'école, par contre (courageusement et raisonnablement) elle n'attend « de la famille qu'une participation minimum ».

● Beaucoup considèrent, il est vrai, comme essentiel le rôle de la famille dans la réussite de la rééducation. Ils manifestent ainsi à la fois (1)

— la prétention de leur intention de modifier la famille en profondeur,

— et le peu de cas qu'ils font des enfants dont les parents ne sont pas en mesure d'assurer leur rôle d'éducateurs, c'est-à-dire des enfants qui ont, par compensation, le plus impérieux besoin des actions éducatives extra-familiales,

(1) Voir aussi les arguments de Mme Piacère qui vont dans le même sens que les nôtres. Essai de rééducation préventive au C.P. Cahier de l'Enf. Inad. 18 n° 4, janv. 1968.

— de l'école et de sa mission éducative, si son rôle est bien précisément de compenser les inégalités familiales et sociales.

Il faut le dire : jusqu'à présent la rééducation est surtout une entreprise bourgeoise.

● Y compris du point de vue pécuniaire, puisque, comme les entend N. Colas, « les rééducations n'entraînent aucun frais pour la famille » et des frais minimes; ajoutons-le, pour la collectivité, même lorsque le rééducateur coopère dans le groupe scolaire avec un psychologue scolaire.

Il est vrai que le contribuable oublie facilement qu'en définitive c'est lui tout de même qui paie les remboursements de la Sécurité sociale, même ceux qu'elle lui fait, qu'ils correspondent à des dépenses utiles, ou non.



Dans l'exercice pratique de son action pédagogique — car une rééducation n'est-elle pas une action pédagogique ? — Noëlle Colas **cherche à s'adapter aux conditions qui lui sont faites**. Elle n'a pas choisi de diriger « des séances impliquant plusieurs enfants, à la fois, à cause du grand nombre d'enfants à rééduquer ».

Mais elle trouve dans cette nécessité même des avantages :

« le grand nombre d'enfants permet de former des groupes homogènes, « l'émulation joue ».

Les enfants manifestent de l'« attention et de l'esprit critique vis-à-vis de leurs camarades ». Ajoutons comme justification de ses interventions auprès d'un groupe d'enfants le fait :

● qu'à ce niveau de la rééducation (en école maternelle) il s'agit surtout de développer le langage oral ;

● que l'hyperadaptation associée parfois à la situation privilégiée de l'enfant en solitude avec le rééducateur, surtout si elle dure, risque de ne pas préparer l'adaptation de l'enfant à sa classe, milieu encore protégé pourtant par rapport à la société de production. L'adaptation de l'enfant à sa classe ordinaire ne serait-elle pas l'objectif de la rééducation ?



Dans ces conditions, que Noëlle Colas obtienne **de bons résultats**, comment s'en étonner, n'en déplaît au Dr P. Debray et à tous ceux qui font profession d'intervenir tardivement et hors du milieu scolaire !

« A raison de deux séances par semaine... 21 filles et 28 garçons ont été rééduqués au cours de l'année... C'est la fréquence des séances plutôt que leur durée qui nous a semblé importante... »

On retrouve ici les convictions du Pr. Seeman (1).

(1) Voir mon analyse de son livre : *Intéréducation* n° 8, page 90.

« En général un trouble d'articulation isolé a demandé de 2 à 3 mois..., le retard de parole... l'année scolaire »

Engagée dans une autre expérience, conduite cette fois avec des élèves de C.P., Noëlle Colas constate :

« Chez les enfants du C.P. le pourcentage de troubles associés est énorme. Il dépasse de beaucoup la proportion des troubles associés rencontrés en maternelles ».

Noëlle Colas n'en conclut rien explicitement, mais, une explication; ne peut manquer de venir à l'esprit (au moins à titre d'hypothèse) : l'existence d'un enracinement puis de l'extension du trouble initial à d'autres domaines contaminés par la situation d'échec vécu. De toute façon le fait milite évidemment en faveur de la précocité des interventions (sur place bien entendu) en matière de langage oral.

Noëlle Colas souligne cependant le rôle fondamentale de la langue orale dans l'apprentissage de la langue écrite :

« Intérêt d'une rééducation de la parole et du langage avant d'aborder l'apprentissage de la lecture... »

« Les enfants qui n'avaient aucun trouble de la parole ou du langage en maternelle suivent très bien les C.P., dès le début de l'année... »

« Pour les enfants rééduqués en maternelle, l'effet de la rééducation est durable ».

« Les enfants présentant des troubles de la parole et du langage et dont la rééducation n'a pas pu être terminée en maternelle sont retrouvés au C.P. avec les mêmes troubles ».

Finalement Noëlle Colas émet modestement une réserve quant à l'efficacité de ses interventions :

« Nous avons rencontré quelques cas d'enfants, d'intelligence normale, dont les troubles linguistiques ont été rééduqués en maternelle et qui pourtant ne sont pas parvenus à apprendre à lire au C.P. ».

Ainsi la rééducation des troubles du langage oral ne garantit pas à coup sûr un bon apprentissage. On peut penser que Noëlle Colas met ici en cause l'action pédagogique au sein de certains cours préparatoire. Mais qu'elle le fait timidement. Elle s'empresse en effet d'ajouter :

« Ces enfants présentaient très souvent des troubles du caractère et du comportement ».

La diffusion de ce mémoire surprendrait de nombreux « spécialistes ». N. Colas ne retient en effet dans ses conclusions aucun cas d'enfant (dys-

lexique) chez qui elle aurait suspecté des anomalies organiques, dont certains auteurs font cependant l'argument causal essentiel des difficultés en lecture.

Comme moi sans doute n'a-t-elle encore jamais rencontré un seul dyslexique (1). Mais il faut rappeler tous les efforts d'investigations et d'action qu'elle entreprend au niveau des deux années de scolarité fondamentales (grande section de Maternelle et cours préparatoire), ces deux années de scolarité, sur lesquelles justement le Docteur P. Debray ne sait jamais rien, au sujet de ses dyslexiques, sans grand regret semble-t-il.

Ce mémoire apparaît donc comme un témoignage libre de ces présupposés à la mode que l'absence de démonstration scientifique n'empêche pas de faire autorité.

Le travail ne manque pas pour les travailleurs qualifiés. Quelles que soient ses sources c'est la qualification qui manque le plus, chez les professionnels de l'éducation comme dans les divers domaines de l'activité des métiers.

En attendant le jour où les maîtres chargés d'un nombre d'enfants raisonnables seront — grâce à leur formation professionnelle, initiale et permanente — en mesure d'assurer chez tous leurs élèves le plein emploi de leurs possibilités et de les aider au besoin à surmonter leurs difficultés, beaucoup de querelles sont vaines et nocives.

Où va l'orthophonie ? Sans doute a-t-elle une voie originale à conserver, en milieu médical ; mais il appartient à l'Education Nationale de prendre ses responsabilités pour offrir à tous ceux qui veulent et peuvent se consacrer aux professions pédagogiques, éducateurs et rééducateurs de la langue orale et écrite compris, un statut suffisamment attirant pour mettre en échec les entreprises à but lucratif, coûteuses pour tous et d'une efficacité contestable.

De façon transitoire, les compétences de bonnes volontés sont trop rares pour ne pas coopérer entre elles, malgré les formations différentes et les appartenances administratives ou corporatives variées.

André INIZAN.

Inspecteur départemental de l'Education Nationale,
Professeur au Centre National de Pédagogie Spéciale.

(1) Si comme le Dr P. Debray on nomme dyslexie « l'infirmité à l'égard du langage écrit... chez des enfants normalement scolarisés et dont l'échec ne peut être attribué ni à un trouble sensoriel ni à un déficit intellectuel, ni à des circonstances scolaires défavorables, ni à une mauvaise motivation affective ». La dyslexie de l'enfant, Gazette médicale de France, n° 25, 5-11-1968.

qu'est ce que la dyslexie ?

Nous poursuivons la publication de l'étude d'Ibéria Ranz sur les symptômes de dyslexie. Dans le précédent numéro, l'auteur nous présentait son échantillon d'enfants normaux et d'enfants dyslexiques. Elle nous présente maintenant les épreuves qu'elle a utilisées.

PRÉSENTATION DES ÉPREUVES

Sur les deux échantillons choisis, je vais appliquer trois épreuves de lecture. Ce sont des tests individuels de forme et de conception très différentes. Je les désigne ainsi :

- Epreuve A : reconnaissance de mots.
- Epreuve B : lecture d'un texte.
- Epreuve C : lecture de mots au tachytoscope.

Désignation que j'abrègerai ainsi :

- Epreuve des mots.
- Epreuve du texte.
- Epreuve du tachytoscope.

Je vais présenter successivement les trois tests. Pour chacun je ferai la description du matériel et indiquerai l'application.

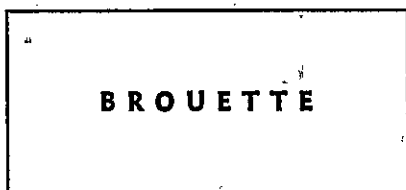
A. — **Epreuve de la reconnaissance des mots.**

I. — **DESCRIPTION :**

Cette épreuve se compose

— a) d'une série de 20 mots d'usage courant écrit chacun sur une cartelle en bristol,

exemple :



— b) d'une feuille dont chaque ligne porte le mot de la carte et quatre autres mots déformés dérivant du mot initial. On distingue dans ces déformations :

— une réduction du nombre de lettres ; ex. : rien - rin,

— une augmentation du nombre de lettres ; ex. : loin - louin,

— une interversion de lettres ; ex. étoile - étiole,

ou une inversion ; ex. : débit - dedit,

— une substitution signifiante du mot c'est-à-dire le remplacement du mot initial par un mot différent mais ayant un sens : une ou deux lettres étant changées ; ex. : haricot - abricot.

On obtient donc sur une ligne :

Mot initial	Réduction	Addition	Interversion ou inversion	Substitution
LARGEUR	LARGE	LARGUEUR	LARGUER	LONGUEUR

Les cinq mots sont dans le désordre.

Sur la feuille de l'épreuve ci-jointe, les mots à reconnaître sont soulignés.

Nom : Prénom :

Age :

rien	rin	rein	résine	serein
plie	pile	plaie	pie	prie
loin	lion	louin	foin	lin
coûte	croûte	courte	coutre	croule
bourette	bouette	brouette	brouette	burette
garde	gade	garade	grande	grade
pâtre	pater	pâte	patrie	pitre
chaque	claque	calque	laque	reclaque
ange	angule	ongle	angle	angel
suave	sauve	save	souave	zouave
étiole	toile	entoile	étroite	étoile
liane	laine	larine	vilaine	line
large	larguer	largeur	longueur	largueur
plaminte	plante	pliante	plainte	plaine
vieille	vétille	ville	vielle	veille
milieu	milien	mileu	millieu	meilleur
ligue	ligne	linge	line	ligine
charicot	abricot	haricot	chariot	hariot
débris	brebis	bribe	brebis	berbis
débit	bidet	dédit	débrit	début
corcodile	coçodile	crocodile	crocodile	coccinelle
locomotive	locomotive	lomotive	loclomotive	locative
aéroplane	aéroplane	aéoplane	aéroplâne	altérophile
craramel	caravelle	caramel	caramel	carmel
coquelicot	coquëlicot	coqulicot	cloquelicot	cocorico

2. — DÉROULEMENT DE L'ÉPREUVE.

Les cartelettes sont empilées sur le bureau dans l'ordre qui correspond à celui des mots sur la feuille.

L'enfant est assis sur une table distante du bureau de 4 m environ, en possession de la feuille. Il doit se déplacer pour lire silencieusement le mot sur le bristol, revenir à sa place, retrouver le mot présenté dans la ligne et le souligner.

J'ai délibérément établi une distance entre la lecture et l'exécution afin que l'image visuelle disparaisse et qu'il ne reste que l'interprétation du donné.

L'enfant souligne ainsi les vingt mots que je lui expose successivement pendant une seconde.

B. — L'épreuve de la lecture d'un texte.

1. — DESCRIPTION

Il s'agit d'un texte : « le printemps » emprunté à la batterie de lecture de BEAUMONT S/OISE de M. LOBROT. Le texte est présenté ci-dessous. Il ne comporte pas de grosses difficultés : quelques mots sont peut-être peu connus des enfants, ex : ahuri - margelle - yrombrissement - hante.

TEXTE :

C'est le printemps. Les arbres sont en fleurs. Depuis le matin, les oiseaux vont et viennent dans le soleil. Il est huit heures et je m'en vais de la maison. Je dis au revoir à mon père et à ma mère.

Je marche sur les dalles du jardin. Les pots sont casés le long de l'allée. Les pelouses ressemblent à des grosses tranches vertes. Le chat hante la margelle du puits. Des chemises sèchent sur le fil de fer.

Tout à coup, j'entends le yrombrissement d'un aéroplane. Je cours jusqu'à la vigne et je lui fais signe. Ahuri, je le vois atterrir sur le bord du chemin. Je grimpe et nous démarrons. En route pour l'aventure !

2. — INSTRUCTIONS POUR L'ÉPREUVE.

a) Le psychologue fait asseoir l'enfant à côté de lui et met devant lui le texte à lire. Il lui dit : « tu vas lire ce texte très bien. Applique-toi. Tu commenceras quand je te le dirai ». Attendre quelques secondes et dire à l'enfant : « Vas-y ». Faire partir le chronomètre.

Si l'enfant ne réussit pas à lire les quatre premières phrases avec une aisance suffisante, arrêter la lecture à la fin de la quatrième phrase (c'est qu'il n'a pas atteint le stade de la lecture courante).

Si l'enfant fait un arrêt durant plus de 10 secondes, ce qu'on peut considérer comme un blocage, lui souffler le mot ayant provoqué l'arrêt et lui dire de continuer...

b) Quand l'enfant a terminé cette première lecture, lui dire : « c'est très bien. Maintenant, tu vas recommencer une seconde fois. Fais bien attention ». On chronomètre aussi cette seconde lecture. Appliquer les mêmes règles que pour la première.

c) L'épreuve comporte une feuille de dépouillement. Les mots sont écrits comme dans un texte normal très espacés les uns des autres. Le texte se trouve répété sur deux lignes superposées afin de permettre la notation des deux lectures successives. La transcription des fautes se fait soit sur le texte lui-même, soit dans l'espace libre qui se trouve au-dessous du texte.

Voici les principes de la transcription des fautes.

1°) Si l'enfant a une hésitation courte (moins de 5 secondes) faire une barre verticale à l'endroit en question. Si son hésitation dépasse 5 secondes faire deux barres verticales, lui souffler le mot et le faire repartir.

2°) Si l'enfant s'arrête au milieu d'un mot sans donner la suite soit qu'il déforme les syllabes lues, soit qu'il ne déforme pas, barrer les syllabes omises. De même si l'enfant saute un mot, barrer le mot.

3°) Si l'enfant déforme syllabes ou mots, inscrire les déformations dans l'espace libre. S'il donne plusieurs versions successives, inscrire toutes les versions.

4°) Si l'enfant corrige ses déformations après les avoir faites, c'est-à-dire s'il donne une version exacte après la version inexacte, barrer seulement la ou les versions inexactes.

5°) Si l'enfant se contente de répéter une même syllable sans la changer dans sa répétition, c'est-à-dire ne redonnant la même chose, soit que la syllable soit lue correctement, soit qu'elle ne le soit pas, souligner seulement la ou les syllabes en question autant de fois qu'il y a eu répétitions. Le trait peut se trouver sous le mot du texte normal ou bien sous le mot déformé écrit par l'opérateur.

6°) Si l'enfant ne déforme pas le mot et ne fait ni hésitation ni répétition, ne rien inscrire dans l'espace libre.

Afin de noter en plus de la vitesse, de l'incorrection, du rythme de la lecture, les déformations articulatoires, j'ai enregistré sur magnétophone les textes des enfants.

C. — L'épreuve de lecture au tachytoscope.

DESCRIPTION

a) Le **tachytoscope** est un appareil qui permet d'exposer à la lumière un mot ou une image pendant une durée voulue. Le temps d'exposition varie du millième de seconde à la seconde. On peut augmenter progressivement le temps d'un millième, centième ou dixième de seconde. L'enfant placé devant la fenêtre de l'appareil a donc un temps très court pour lire le mot éclairé.

b) Une **liste de dix mots et phrase** va être l'objet de la lecture. Les mots choisis sont susceptibles de mettre en évidence quelques causes déterminantes du choix de la formulation. Ils peuvent provoquer certaines fautes :

Ex. : une réduction : **il trousse ;**

une addition : **le hâle ; la veille ;**

une interversion : **une liane ; il tient ;**

une inversion : **un don ; un corbeau ; un lieu ;**

— un mot très long — **abracadabrant** — mot difficile à saisir globalement et d'usage peu courant ;

— une phrase avec un mot piège — **il écourte la lecture.**

2. — DÉROULEMENT DE L'ÉPREUVE.

Le temps d'exposition pour chaque mot est d'un dixième de seconde, on augmente jusqu'à deux dixièmes pour « abracadabrant » et « il écourte la lecture ».

L'enfant lit oralement chaque mot. Sa réponse est notée :

— si elle est juste, le mot suivant est présenté ;

— si elle est fautive, on répète la projection de même durée jusqu'au moment où l'enfant lit correctement. Le maximum des projections est 10 ; s'il est atteint, le mot suivant est présenté.

La nature et le nombre des fautes, la quantité de projections sont notés.

C. — Différences et intérêts des trois épreuves.

J'ai choisi ces trois épreuves très différentes les unes des autres mais ayant le même but : inventorier les fautes de lecture commises, chercher une classification, établir les pourcentages dans chaque catégorie et par échantillon, faire des comparaisons entre les résultats.

1. — ÉPREUVE DE LA RECONNAISSANCE DES MOTS.

Dans cette expérience, il s'agit d'une lecture silencieuse : appréhension perceptive graphique d'un mot et sa reconnaissance dans une série de mots déformés. Ces déformations présentées jouent un rôle sur le choix, elles jettent le doute, l'indécision dans l'esprit de l'enfant.

2. — ÉPREUVE DU TEXTE.

Je note dans ce test une lecture orale. Le lecteur n'a plus devant lui des mots isolés mais intégrés dans un contexte. Le texte sollicite le développement du « relief lexique » au niveau des images, de l'idéation, de la compréhension. Ce ne sont plus les mots en eux-mêmes qui ont de l'importance mais leurs rapports entre eux donnant « l'histoire », le sens du texte. Ici, nous faisons appel à l'activité complète de la lecture, il faut la coordination visuelle-auditive-articulatoire qui assure l'acte complexe de la perception et de l'intelligence du langage. Il sanctionne les plans divers de l'activité lexique : la perception, la formulation, l'évocation, l'émotion. Il permet l'étude des difficultés et des dérèglements de ces différentes phases, la mesure de l'utilisation correcte des moyens dont dispose le lecteur.

L'enfant dans cette épreuve se trouve dans les conditions les plus proches de la lecture normale : « un texte lu à haute voix ».

3. — L'ÉPREUVE DU TACHYSCOPE.

Dans cette expérience, l'enfant est invité à une lecture rapide, non corrective de mots isolés. Le temps d'exposition très court et identique pour tous les mots l'oblige à une perception-formulation immédiate. Il ne peut revenir sur le graphème pour vérifier sa lecture. Il est dans le domaine de l'activité lexique pure, il n'y a ni l'influence du contexte ni la pression d'un choix à faire.

(A. suivre).

cybernétique et recherche : "vers une théorie cybernétique de la motivation"

Introduction : A la suite des articles précédents, relatifs à la cybernétique et à la pédagogie cybernétique, il nous est apparu souhaitable, en raison de nombreuses demandes, de présenter certains aspects originaux de la recherche dans ce domaine, notamment dans le prolongement des théories de feu Louis COUFFIGNAL, Président-Fondateur de l'A.P.C.

C'est pourquoi nous proposons aux spécialistes intéressés — et éclairés — un extrait des travaux originaux de notre secrétaire général, sur une théorie cybernétique de la motivation, la quelle s'intègre dans la définition d'un « Référentiel général d'acquisition des connaissances » constitué par la mise en œuvre des grandes théories contemporaines.

Nous espérons ce faisant, que cet article provoquera un « feed-back » à la fois énergique, critique et positif, générateur d'un dialogue enrichissant pour tous.

L'A.P.C.

3.3. Théorie cybernétique de la motivation :

La nécessité d'une telle théorie en pédagogie, nous est apparue et s'est imposée à notre esprit à partir du moment où nos travaux d'épistémologie et de recherche fondamentale ont impliqué pour aboutir, l'existence d'une « CHAÎNE THEORIQUE » à la fois logique, cohérente, et fonctionnelle, devant comporter nécessairement les MAILLONS suivants : INFORMATION - COMMUNICATION - SIGNIFICATION - MOTIVATION - DECISION dans le cadre d'une **philosophie de l'action** définie et axiomatisée par la CYBERNETIQUE.

Certes, des maillons préexistaient (Information-Communication-Décision). Un maillon intermédiaire nous a été fourni par le professeur D.W. BATTEAU ; et c'est précisément ce qui nous a rendu d'autant plus évident l'absence d'un élément capital (missing link) entre les précédents et « la Décision » ; élément indispensable, pour expliciter le passage à l'état dynamique entre deux états d'équilibre statiques des systèmes vivants, plus particulièrement à l'échelon humain.

Mais, de même qu'un tas de pierres ne constitue pas une maison ; des maillons épars ne sauraient constituer une chaîne et il a fallu pour ce faire nous assurer que les structures particulières étaient compatibles avec la fonction d'ensemble, dans un esprit d'intégration. C'est ce que nous allons nous efforcer de développer, de manière aussi dialectique que possible au cours des pages qui suivent.

3.3.1. **Définitions** : Il convient au préalable de se mettre d'accord sur une terminologie adéquate, ce qui n'est pas aussi simple qu'il y paraît à première vue. En effet, si l'on se réfère à un dictionnaire banal, on trouve les définitions suivantes à quelques variantes près :

a) **Motivation** : « Relation d'un acte aux motifs qui l'expliquent ou le justifient ».

b) **Motif** : « qui met en mouvement » ; mobile d'ordre intellectuel raison d'agir. C'est peu et peu précis à la fois : mais c'est surtout nettement insuffisant pour élaborer une théorie scientifique : Louis COUFFIGNAL lui-même tout en considérant la motivation comme un élément de la plus haute importance dans un processus pédagogique : s'est borné à lui reconnaître, d'une part « un caractère transitoire et affectif » et à la considérer d'autre part, comme constituée par « un système d'auxiliaires destiné à faciliter la mémorisation des connaissances nouvelles ».

Avrai-je dit, c'est encore insuffisant, (mais, il faut considérer le fait que Louis COUFFIGNAL n'a pu bénéficier de l'apport capital dans ce domaine de la Théorie de la Signification puisque cette dernière a fait l'objet d'une première publication en juillet 1966, c'est-à-dire pendant le mois de l'année où Louis COUFFIGNAL est décédé, alors qu'il y songeait depuis de longues années déjà).

Enfin, dans un ouvrage publié en France (*) au cours de ces dernières années, l'américain M.V. SEAGOE, donne la définition suivante : « La motivation est une des conditions principales, mais aussi une des plus complexes de celles qui sont essentielles à l'acquisition des connaissances ». Il précise par ailleurs : « une Condition motivante est une condition que l'élève commence, continue une tâche donnée et y limite son activité ». Motivation est le terme général couvrant l'ensemble de ces conditions. « INCENTIF », * terme plus spécifique, est un mot signifiant l'objet ou la condition qui déclenche la force générale de motivation et fait démarrer le schéma de l'acquisition de connaissance ». C'est déjà plus, consistant et plus précis à la fois, a fortiori du fait que l'auteur parvient à distinguer la motivation à court terme de la motivation à long terme.

(*) Pédagogie et motivation par May V. SEAGOE. Les Editions d'Organisation.

On nous objectera qu'il existe bien d'autres définitions de la MOTIVATION, mais pour nous, celles-ci sont sans intérêt parce que l'ordre psychologique et, partant impropres à l'élaboration d'une théorie **cybernétique** de la motivation, dans le prolongement des travaux de Louis COUFFIGNAL.

Pour notre part, nous risquons la définition suivante (que nous tenterons de justifier par la suite) :

— IL Y A MOTIVATION, LORSQUE DANS UN SYSTEME VIVANT DONNE, EST ATTEINT LE DEGRE DE SIGNIFICATION (DES INFORMATIONS OU STIMULI) NECESSAIRE ET SUFFISANT POUR LE POLARISER ET LE FAIRE PASSER PAR UNE SUCCESSION DE MICRO-ETATS DISTINCTS, D'UN ETAT INITIAL A UN ETAT FINAL SATISFAISANT A SES BESOINS — COMPTE TENU DE SON APTITUDE NEGUENTROPIQUE.

Il convient de noter au passage que le seuil critique où s'amorce le changement d'état est défini par l'**incentif** et que dans ces conditions, si la motivation vise à satisfaire un besoin (général ou spécifique), l'incentif en est la condition « sine qua non », spécifique à chaque système. En outre, cela fait apparaître l'intérêt qu'il peut y avoir à quantifier non seulement la signification mais aussi l'incentif en vue de disposer de l'appareil mathématique propre à déterminer les paramètres du système considéré.

Enfin parallèlement aux définitions du terme « Motivation », nous ne pouvons manquer d'indiquer celle du terme « besoin » au sens général :

— **BESOIN** : Exigence née de la nature ou de la vie sociale. Et le dictionnaire renvoie aux expressions : appétence, appétit, désir, envie, exigence, faim, goût, nécessité, soif... ce qui laisse supposer autant de formes spécifiques de motivation. Comment distinguer à la base la nature d'une motivation, d'un point de vue épistémologique, c'est-à-dire en vue d'en déterminer avec le maximum de plausibilité, son origine logique, sa valeur et sa portée ? Nous croyons devoir nous appuyer pour ce faire, sur trois critères de base :

- 1^o critère systématique : fonctions organiques,
- 2^o critère éthologique : fonctions comportementales,
- 3^o critère écologique : fonctions relationnelles.

Le premier de ces trois critères a été abordé intentionnellement, dès le premier chapitre de cette étude consacrée à l'homme en tant que système vivant d'ordre supérieur, afin d'en traiter l'aspect et le caractère cybernétiques (système multistable quasi-isolé) à l'exclusion de toute considération philosophique ou littéraire. Celui-ci et les deux suivants vont servir de base d'analyse à une triple approche convergente de la théorie de la Motivation.

3.3.2. Approche systématique (structures et fonctions) :

Cette approche nous paraît justifiée, a fortiori du fait que la notion

de système implique celles de **structure** et de **fonction**, à la condition de considérer que, d'un point de vue cybernétique, la notion de fonction prime la notion de structure, puisque la structure doit se modifier si besoin en est, pour que la fonction soit accomplie. Enfin, la notion de système d'un point de vue théorique s'applique ici aux systèmes vivants évolués en raison d'une part, de la complexité des mécanismes de démonstration et, d'autre part, de la nature finalisée des systèmes considérés, corrélativement à leur motivation.

Cela étant, nous allons définir et développer un système dynamique complexe, dont les structures seront élaborées par **modélisation**, tandis que ses fonctions seront simulées par **analogie** : comparativement à un système vivant aux différents niveaux d'observation considérés.

Cependant, il faut reconnaître honnêtement que la tâche entreprise à cet effet est d'autant plus difficile pour son auteur, qu'elle doit être communicable et compréhensible pour le lecteur ou l'auditeur avec suffisamment de caractéristiques de plausibilité et de crédibilité tant d'un point de vue scientifique que d'un point de vue strictement humain ; d'où un double problème de fond et de forme.

3.3.2.1. **Essai typologique**, si l'on élimine a priori tout caractère métaphysique ou parapsychologique à l'origine d'une motivation on se trouve devant la possibilité de deux types de phénomènes :

- 1°) **Motivation réflexe**, à « logique binaire » par tout ou rien qu'on peut schématiser par la décharge d'un condensateur dans un circuit nu. C'est une motivation d'ordre somatique ou instinctif.
- 2°) **Motivation réfléchie**, à « logique à seuils », pondérée, qu'on peut schématiser par la décharge d'un condensateur au travers d'une ou plusieurs « résistances de charge ». C'est une motivation d'ordre intellectuel ou affectif.

Il convient de noter le fait que ces deux types de motivation sont susceptibles de s'unir ou de se combiner sous une forme « psycho-somatique » dont le modèle de système envisagé devra tenir le plus grand compte : (déterminisme et finalité, automatisme et régulation, milieu et adaptativité, etc...).

En effet, l'analyse de la fonction d'un système nerveux par les modèles cybernétiques a permis de comprendre qu'il y avait une différence essentielle entre un système qui ne peut réagir qu'avec des éléments associatifs préconstitués (exo-déterminés) et un système qui construit ses possibilités associatives et modifie ses valeurs de consigne au fur et à mesure de son fonctionnement. De plus, il faut admettre qu'un système (ou un mécanisme) est considéré comme possédant un degré défini d'automaticité, quand il peut régler lui-même la répartition de son énergie de commande, c'est-à-dire lorsqu'il distribue lui-même « l'information » nécessaire à la marche de ses organes d'action (récepteurs, effecteurs ou proprioceptifs). Il convient

de noter au passage que l'énergie de direction ou de commande est généralement infime, tandis que celle dite d'exécution (ou motrice) peut être comparativement énorme.

L'apparition de quelques ions dans l'intervalle synaptique par exemple déclenche l'amplification énergétique nécessaire à l'action physique ; à des variations très faibles de l'énergie de commande, correspondent des variations importantes de l'énergie d'exécution. Le physiologue allemand Richard WAGNER a pu montrer de son côté, qu'un circuit de régulation dont la structure fondamentale détermine celle de tous les processus physiologiques et sur le modèle duquel sont formés tous les processus cybernétiques y compris ceux de l'automatisme, ne fonctionne et ne continue d'exister que s'il ne subsiste en lui ce qu'on appelle une **incitation résiduelle** facteur de réactivité d'un système fermé. D'autre part dans un système dit « multistable » les récepteurs biologiques ont la possibilité de se laisser affecter non par l'ensemble du message, mais par telle partie spécifique de ce dernier : c'est-à-dire qu'au long et au terme de cette progression quantitative et qualitative, l'information devient plus qu'une variation énergétique, elle devient un **facteur d'émergence** de propriétés latentes et un transfert intégratif de ces propriétés, par leur signification. On peut considérer que si une cellule vivante réagit aux divers stimuli d'excitation (informations), c'est parce qu'elle possède un véritable élément de conscience de leur signification. Enfin, notons que dans le domaine de l'action, une machine se comporte suivant un milieu donné, d'après un programme et agit sur une multiplication d'actes simples, tandis qu'un système vivant se conditionne au milieu en établissant son programme et que l'esprit agit sur une réduction d'actes complexes par une fonction d'ordre supérieur. Dans tous les cas, les changements d'états qui résultent de l'activité des systèmes organiques ou vivants sont liés à leurs **fonctions dynamiques** ; dont voici les définitions :

— **Fonction de transposition** : on appelle fonction de transposition ; la fonction qui caractérise en régime dynamique, la **manière** dont une perturbation brusque ou un stress, appliqués à l'entrée d'un système donné, amène une modification de la grandeur de sortie et aboutit à un nouvel état déterminé du système. La fonction de transposition comprend généralement :

● **Le temps mort**, c'est-à-dire un espace de temps positif pendant lequel le système semble se refuser à absorber la perturbation ou le stress.

● **Le régime transitoire**, c'est-à-dire la période positive de temps pendant laquelle le système traite la perturbation ou le stress pour s'adapter ensuite à un nouvel état déterminé.

● **La constante de temps** (du système) ; c'est-à-dire la somme du temps mort et du temps de transposition, c'est une notion importante qui intervient dans tout problème d'adaptation ou de régulation.

— **Fonction de transfert** : La fonction de transfert est la **relation** existant en régime dynamique entre les grandeurs ou valeurs de sortie d'un

système et les valeurs ou grandeurs d'entrée qui lui sont appliquées, compte tenu de la constante de temps du système. En fait, la fonction de transfert dans un système dynamique complexe est la somme des fonctions de transferts partielles, correspondant à chacun des micro-états distincts entre l'état initial et l'état final. L'état d'un tel système est caractérisé par les valeurs des paramètres (coordonnées) de ses éléments constitutifs et celles de leurs dérivées. Si toutes les dérivées par rapport au temps sont égales à zéro, le système se trouve à l'état de repos. On fait passer le système d'un état à un autre en agissant sur ses paramètres ou sur leurs dérivées. L'action exercée sur les paramètres du système en constitue la **direction** dans la mesure où elle est **motivée** (polarisation du système). $Y_s = f(X_e)$.

3.3.2.2. Essai de modélisation analogique. :

C'est certainement là la tâche la plus ardue à laquelle l'auteur s'est trouvé confronté depuis le début de cette étude, faute de repères précis et de références spécifiques, d'un point de vue cybernétique dans ce domaine nouveau d'investigation scientifique. Mais il convient d'ajouter que si quelque chemin avait existé la tentation de l'utiliser aurait été plus forte que celle d'en défricher et d'en ouvrir un nouveau !...

Cela dit, considérons les bases de départ et les points d'appui de cette tentative.

— La vie, et par implication la survie, est dialectique entre la tendance à l'entropie et la capacité de complexification qui remplit le rôle de négentropie.

— Tous les êtres vivants sont à la fois des transformateurs d'énergie pour assurer leur propre existence, et des systèmes de communication utilisés comme des moyens pour assurer des besoins qui sont leurs fins.

— Tout système vivant est, par conséquent, caractérisé par la recherche constante :

- d'un état d'équilibre optimal,
- d'une réserve d'énergie potentielle,
- de sensations psycho-somatiques,
- d'un degré optimal de motivation,
- d'une économie d'action,
- d'un degré maximal de satisfaction.

A la suite de quoi il convient de se demander comment se comporte un être vivant en relation avec son environnement avec lequel il forme « un couple » et d'où lui viennent ses motivations exogènes.

Au niveau de l'homme, ainsi que l'a écrit le Docteur P.R. BIZE, un être humain est un organisme auquel sa capacité d'abstraction à l'infini permet, par voie ré-flexive de se libérer de plus en plus de son programme génétique, de se déconditionner des programmes contractés et d'élaborer

des psycho-programmes. Il devient ainsi constructeur de modèles et créateur à l'infini, à l'inverse du singe, animal pourtant intelligent mais qui effectue toujours les mêmes singeries depuis des millénaires. Mais, de plus en plus libre, l'homme se doit aussi continuellement de choisir sa route entre l'entropie uniformisante et niveleuse et la néguentropie, complexifiante et individualisante. A chaque instant un flot d'informations lui parvient sous la forme de sensations. Ces informations sensorielles sont, après décodage, transmises au cerveau qui, traitant le flot reçu, perçoit la sensation particulière éprouvée, en reconnaissant la signification, élabore la conduite à tenir, l'action à exercer sur le milieu extérieur et donne aux organes moteurs des ordres en fonction de la motivation résultante. Il convient de noter que bien souvent, l'acte ainsi motivé, entraîne une **réaction globale** sur le comportement à laquelle est associée une **motivation globale**, sous-jacente, pourrait-on dire. Une motivation globale est une disposition à se comporter en fonction d'un ensemble de valeurs. Mais ainsi que l'a constaté WEISBERGER (U.S.A. 1968) les valeurs en cause n'entraînent pas toujours un comportement particulier ; Pourquoi ? C'est encore une raison supplémentaire pour analyser avec un regard neuf la phénoménologie complexe de la motivation sous son aspect cybernétique.

En effet, la psychologie classique s'est essentiellement préoccupée jusqu'à présent sous l'appellation de facultés, des diverses fonctions de la pensée, pour elles-mêmes et en elles-mêmes (mémoire, imagination, raisonnements, etc...) comme si chacune disposait d'une réalité propre, voire d'un territoire spécial dans le cerveau ; la vie affective, la vie volontaire, la vie intellectuelle se trouvaient ainsi clivées les unes aux autres, dans une perspective d'atomisme, alors que dans une perspective systématique, tout est solidaire et que la fonction de motivation s'y retrouve partie intégrante.

Je suis convaincu que la définition de la motivation que j'ai donné au début de ce chapitre répond à ce qui précède, mais il faut maintenant en faire la démonstration et en apporter les preuves. Pour sa part, le Docteur J. SAUVAN, au cours de ses travaux originaux sur des modèles d'intelligence artificielle a mis en évidence des caractéristiques de la plus haute importance relativement à la pensée humaine et à ses aptitudes de dissociation de combinaison, de corrélation, de tri-simultané, ainsi que l'objectivation par intuition et par réflexion. Il a en outre pu reconstituer ces différentes fonctions dans le cadre d'un système fonctionnel qu'il a intitulé « mémoire active » et dont nous reparlerons au moment opportun en abordant l'aspect psycho-physiologique du modèle, mais pour l'instant, il nous faut faire un bond en avant et tout d'abord il convient de définir les différents niveaux d'observations et d'investigation du système que nous nous proposons d'élaborer afin d'en expliciter la modélisation.

Considérons trois niveaux fondamentaux :

- 1° — niveau supérieur : fonctions de direction (action de réflexion),
- 2° — niveau subalterne : fonctions de commande (action réflexive),

113° — niveau inférieur : fonctions motrices (action d'effection).

En description classique, nous irions logiquement du simple au complexe, du niveau inférieur au niveau supérieur, des sous-ensembles à l'ensemble, afin d'aboutir à une synthèse cohérente et logique. Mais ce serait là une analyse structurelle et non une analyse fonctionnelle, la seconde découlant de la première, suivant un raisonnement « linéaire ». Or, nous allons décrire la motivation, de son origine à son terme, simultanément aux trois niveaux considérés suivant un raisonnement « combinatoire » (analogie entre la description et le phénomène considéré). La situation de départ correspond à la définition de la motivation :

« Il y a motivation, lorsque dans un système vivant donné, est atteint le degré de signification (des informations ou stimuli) nécessaire et suffisant pour le polariser et le faire passer, par une succession de micro-états distincts, d'un état initial à un état final satisfaisant à ses besoins ». Ajoutons que la motivation est un phénomène réactif et qu'il dépend des aptitudes néguentropiques du système.

Pour chaque système, le degré spécifique (ou seuil critique) où s'amorce le changement d'état est défini par « l'incentif » ou condition motivante (sensorielle ou intellectuelle).

En outre, il convient de noter que cette définition fait appel aux notions de dynamisme et de finalité (dynamique des états fonctionnels en fonction d'une finalité objective ou subjective) : abstraction faite de celles inhérentes aux qualités physiques et aux aptitudes intellectuelles du système d'un point de vue psychologique. Nous laisserons donc de côté le grand nombre d'expériences faites pour déterminer la nature de la mémoire d'une part, et pour définir et mesurer l'intelligence d'autre part ; pour nous intéresser uniquement aux interactions systématiques et à leur aboutissement dans le temps.

Enfin, nous allons développer cette analyse à partir des termes contenus dans l'énoncé de la définition qui précède.

Dans le système vivant, la motivation est une raison d'agir ou de réagir selon qu'il s'agit de motivation endogène ou exogène, Pourquoi ?

Par ailleurs, elle conditionne la fonction de transfert, c'est-à-dire la relation qui existe en régime dynamique entre les valeurs de sortie et les valeurs (ou grandeurs) d'entrée qui y sont appliquées, comment ? Elle se situe donc à l'intérieur de la « black box » ou boîte noire, constituée par le système lui-même et c'est là que réside la difficulté d'investigation. Si l'on considère par hypothèse, qu'à tout changement d'état d'un système correspond une transformation d'énergie, il faut aussi admettre que cette dernière est liée à la transformation corrélative de l'information et à sa communication.

En effet, lorsqu'une quantité d'information perceptible se trouve véhiculée par les canaux afférents vers les centres récepteurs spécifiques du

système, une double opération de **décodage** et de **sélection** s'effectue simultanément.

L'information se trouve décomposée d'une part en signification et, d'autre part en négentropie, puisqu'il s'agit d'un régime dynamique.

La signification est alors dirigée vers ce que nous avons convenu d'appeler le niveau de direction du système ou se produira l'effet psychologique ; tandis que la négentropie, en tant qu'énergie résiduelle est dirigée vers ce que nous avons convenu d'appeler le niveau de commande où, selon le principe de l'économie d'action, elle va servir à amorcer par « runaway » la chaîne de commande par réaction en concomitance avec la chaîne précédente tout en provoquant l'inhibition des canaux et réseaux non concernés.

Il convient de noter au passage, que la négentropie est liée à un phénomène simple de **perception** tandis que la **signification** est liée quant à elle, à un phénomène complexe d'**aperception**. Ce dernier donne lieu à une dichotomie subtile de la signification en phénomènes secondaires : l'un, dit d'**appréhension** pour l'effet sémantique l'autre dit de **compréhension** pour l'effet esthétique. L'un et l'autre de ces phénomènes donnent naissance à une double chaîne de raisonnements définissant respectivement la **hiérarchie** des raisonnements esthétiques, d'**ordre émotionnel**, et la **hiérarchie** des raisonnements sémantiques, d'**ordre notionnel**. Il convient de préciser, avant d'aller plus loin dans cette investigation en profondeur, que la différence fondamentale entre la chaîne de direction et la chaîne de commande, amorcées de par et d'autre, réside dans le fait que la première évolue en fonction d'une **logique à seuils** tandis que la seconde se développe en fonction d'une **logique binaire**. Mais en tout état de cause, il y a **concomitance** entre chacune des étapes d'évolution et de développement ; ce qui suppose par voie de conséquence, un **synchronisme** rigoureux des processus dans le temps, dans les limites fonctionnelles du système en raison des interactions successives simultanées dont nous allons parler. A partir de l'amorce de ces deux chaînes fonctionnelles, nous abordons une phase de **pré-motivation**, laquelle s'inscrit (au même titre que la motivation proprement dite) dans un processus d'**actualisation** lequel implique par ailleurs la notion de **mémoire active** (ou dynamique). La pré-motivation, en tant que **phase de cognition** s'inscrit entre une étape d'aperception à l'origine et une étape de conceptualisation à son terme, au niveau de la chaîne supérieure : tandis qu'au niveau de la chaîne de commande, les étapes sont celles de **perception** à l'origine et de **pré-signal** à son terme.

Au niveau de la chaîne supérieure, dès l'aperception, il se produit simultanément aux phénomènes précédemment mentionnés (perception et aperception), une exploration en parallèle des réseaux de la mémoire permanente (M.P.) où comme l'a écrit le Directeur J. SAUVAN. « Tous semble montrer que l'essentiel de ce qui est mis en mémoire, n'est pas la « photographie » d'une situation mais les circonstances d'une action ».

Cette action est effectuée en fonction des significations du temps présent aux fins de « re-calculer » le passé et de « l'actualiser » selon les nécessités du moment. De plus, une interaction se produit entre les centres d'aperception et de perception, laquelle est contrôlée et mémorisée temporairement par un **centre d'inscription** (C.I.) pour chaque type de capteur considéré.

Il y a autant de centres d'inscription que le système comporte de capteurs spécifiques. D'après le Docteur SAUVAN, ce qui s'inscrit dans ces centres, c'est le **vecteur** qui lie deux valeurs consécutives d'une information au cours de deux expériences successives. Au bout d'un certain nombre d'expériences chacun des centres constitue un réseau formé de tous les vecteurs qui ont été mis en mémoire. Par hypothèse de travail, on peut considérer que ces centres font une synthèse de chaque information à partir de sa néguentrophie et de sa signification. De même, une synthèse s'élabore par interaction entre la hiérarchie des raisonnements esthétiques (ou ectosémantiques) et celle des raisonnements sémantiques avec en plus pour chacune, un auto-couplage par action récurrente locale. Cette synthèse plus ou moins poussée, aboutit à une étape de **conceptualisation**, par **focalisation**, si l'on nous permet cette expression, de « **l'émergence** » en tant que résultat de la chaîne sémantique et de la « **prise de conscience** » en tant que résultat de la chaîne ectosémantique. Là encore, il y a interaction entre l'étape de conceptualisation de la chaîne supérieure et l'étape concomitante de la chaîne de commande, laquelle consiste en une **polarisation** qui a pour effet d'établir les connections spécifiques nécessaires pour la suite du processus ; ce que l'on peut assimiler à un **pré-signal**, sans effet de commande, mais avec effet de potentialité de l'énergie de commande. A ce stade, compte tenu de la concomitance entre la focalisation du niveau supérieur et la polarisation du niveau de commande, ainsi que des situations résultantes, on peut situer par hypothèse de travail, les « **centres d'association de situations** », définis par le Docteur J. SAUVAN. Le rôle de ces centres est de lier, les inscriptions simultanées des centres d'inscription ; ou plus exactement leurs « transformées » compte tenu de cette simultanéité d'origine. Au niveau de la chaîne de commande, entre le stade de perception et celui de polarisation, il convient de prévoir une phase de sensibilisation sélective des réseaux de commande, préalablement à leur polarisation avec feed-back d'ajustement par tout ou rien — et auto-couplage entretenu par incitation résiduelle.

Remarque :

L'ensemble des pré-signaux ci-dessus mentionnés, peut être assimilé à l'ensemble des opérations de compte-à-rebours, présidant à tout lancement de fusées ou au déclenchement d'une explosion atomique — (verrouillages des circuits, neutralisation des sécurités, contrôle des tensions, vérification des paramètres, etc...).

L'effet de polarisation, plus ou moins localisé, confère une orien-

tation privilégiée et élective à tout ou partie du système considéré. Cela constitue une phase de sensibilisation pendant laquelle la réceptivité du système se trouve accrue vis-à-vis des stimuli ou des sensations qui en sont la cause. Si le degré de stimulation continue de croître, à partir de l'effet de perception, un nouveau stade transitoire est atteint qui constitue ce que l'on peut appeler le pré-signal ainsi que nous venons de le signaler. A ce moment-là, les échanges intra et extra-cellulaires se trouvent à la fois localisés et accélérés, tandis que s'amorce la phase dite **d'activation** à ce niveau, par la variation d'excitation qui mesure la variation de gain du système et la modification de ses paramètres, par super-réaction, accompagnant le phénomène d'accomodation corrélatif.

Au niveau supérieur, s'amorce la **phase de motivation** proprement dite, accompagnée d'un acte de **volition**, succédant à la cognition de la phase précédente.

C'est pendant cette phase que s'établissent d'une part, la hiérarchie des processus à l'aide de psychogrammes (sous-produit de la focalisation conceptuelle) et, d'autre part, la gamme des niveaux énergétiques par activation élective (sous-produit de la polarisation énergétique).

Plus la motivation est intense, plus la hiérarchie est poussée et plus, les niveaux énergétiques sont élevés (et inversement), c'est deux phénomènes corrélatifs aboutissant respectivement à l'acte de **décision** par choix sous-jacent pour l'un et à l'acte de **signal** (comme sous-produit concomitant de la décision) pour l'autre. A ce stade, on peut situer par hypothèse de travail les **centres d'association** d'action (C.A.A.) définis par le Docteur J. SAUVAN. D'après leur inventeur, la fonction de ces centres consiste à associer, non les valeurs simultanées des différentes informations, mais les vecteurs qui lient deux situations successives. Ces vecteurs représentent les « actions » qui transforment une valeur de variable en une autre valeur. L'ensemble des vecteurs simultanément appliqués représentent une action complexe c'est-à-dire l'équivalent d'un acte coordonné chez l'homme.

En liaison étroite avec ces centres existent des circuits de hiérarchisation des actions destinées à trancher lorsque deux actions coordonnées apparaissent comme également utilisables au cours du déroulement d'un comportement. Effectivement, à ce stade du processus nous entrons dans le domaine de l'action et des actes y asservis. Le signal, au niveau intermédiaire (ou subalterne) a pour effet de rendre la commande active, et de libérer l'énergie motrice nécessaire à la mise sous tension des effecteurs, au niveau inférieur. Les organes effecteurs sont eux-mêmes placés sous le contrôle d'organes propriocepteurs et l'interaction entre eux assure la cohérence des mouvements prévus.

L'action motrice résulte des organes effecteurs compte tenu du feedback inhérent aux organes propriocepteurs qui leur sont associés et assurent la liaison coordinatrice avec les organes de commande du niveau

immédiatement supérieur. Cette action, essentiellement physique, a été déjà illustrée sous différentes formes lors de l'analyse des systèmes dynamiques et ne justifie plus de ce fait une analyse exhaustive. Disons simplement qu'elle consomme de l'énergie nerveuse (au même titre que l'activité mentale) et que cette énergie est considérable par rapport à l'énergie de commande qui l'a déclenchée.

L'action globale résultante est guidée, pilotée à tous les niveaux hiérarchiques énumérés et décrits : niveau supérieur de direction et de commandement, niveau subalterne de commande et de régulation, niveau inférieur d'effection et de mouvement. L'ensemble de ces processus groupés fonctionnellement dans le cadre de la mémoire active est contrôlé globalement en tant qu'activité de cette dernière, par un centre appelé par le Docteur J. SAUVAN (op. cité) **Centre de Coordination**. Toujours selon son inventeur, ce centre, qui n'est pas à proprement parler une horloge, reçoit en cours de fonctionnement, à partir des trois autres centres, toutes les informations concernant l'évolution des processus intégrés dans la mémoire active, à leurs différents stades. En un mot, il y a un **bouclage total**, chaque centre étant en réalité sous le contrôle des trois autres. Il convient de préciser, et ceci est capital, que le processus global ci-dessus décrit, se répète et se renouvelle, pour chaque partie intégrante du système (réseaux, circuits, centres...) autant de fois qu'il y a de micro-états distincts entre l'état initial et l'état final ; objet et terme de la motivation, ce qui lui confère un caractère à la fois cyclique et récurrent.

Avant d'aller plus loin au cours d'une nouvelle approche, il convient de dégager une notion capitale découlant de l'observation de la description qui précède ; c'est que la motivation est essentiellement un phénomène réactif donc dynamique, lié à un système évolué et partant, complexe. Elle dépend des interactions fonctionnelles liées aux **couplages** organiques des sous-ensembles concernés et au **synchronisme**, de leurs processus spécifiques. Cette notion capitale nous l'avons dénommée : la SYNCHRO-MOTIVATION sous différents aspects :

- **aspect interne au système** à partir des motivations endogènes ;
- **aspect externe au système** à partir des motivations exogènes.

Quelque soit l'aspect considéré, il doit toujours y avoir un synchronisme rigoureux entre les processus d'ordre biologique et ceux d'ordre psychologique ; en d'autres termes les aptitudes mentales d'un individu (fonctions de mentalité) sont étroitement liées à ses aptitudes somatiques (caractère psycho-somatique de la motivation). De même, la communication optimale entre deux individus (émetteur-récepteur) est également liée d'une part à leur synchronisme psychosomatique propre ou intrinsèque, mais aussi inclusivement, au synchronisme établi au cours de la transmission des concepts mentaux de l'un à l'autre, l'émetteur devant se synchroniser sur le récepteur par couplage harmonieux.

Cela nous conduit à définir le modèle de couplage théorique idéal entre deux entités en interaction (cellules, organes, organismes, individus...)

3.3.3. Approche éthologique :

Grâce à cette science du comportement nous allons pouvoir analyser le processus de motivation au niveau humain et tenter d'explicitier la définition qui en a été donnée au début de ce chapitre, sous une forme plus concrète. Tout d'abord, il convient de préciser qu'aucun être vivant n'est un « système fermé » sur lui même, complètement isolé ; ce qui justifie la notion de « système quasi-isolé » employé précédemment. Bien, au contraire, il interagit fortement et en permanence avec le monde extérieur en fonction de ses motivations. A chaque instant des milliers de sollicitations viennent l'assaillir.

C'est par le canal des sens que ce flux informationnel pénètre dans l'être vivant. Si ce flux de sensations et d'informations venait à cesser brusquement, ce serait très grave. Ainsi que l'on montré des études récentes, un homme soumis à un isolement sensoriel total voit son psychisme se désintégrer ; il perd la notion du temps ; parfois il lui semble que sa tête gonfle ou se rapetisse ou encore se détache de son corps.

Viennent ensuite les hallucinations, et il est probable qu'au delà la folie le guette. Les sensations internes ou externes ne sont donc pas un luxe dont on pourrait se passer facilement, elles font partie intégrante d'un être et conditionnent ses motivations.

Si nous avons besoin de manger pour fournir à nos cellules le combustible énergétique dont elles ont besoin ; nous avons encore plus besoin de nourrir notre psychisme avec un flux incessant de sensations. Dans l'immense variété des nourritures matérielles, chaque espèce animale choisit celle qui lui est appropriée ; il ne servirait à rien à un mouton de manger de la viande, et le carnivore ne vivrait pas longtemps s'il ne dévorait que de l'herbe. Il en est de même dans le domaine des sensations ; les organes sensoriels d'une espèce vivante sont hautement sélectifs ; ils n'informent que sur ce qui est utile à la vie et à la survie de l'espèce en question. En résumé, il n'est pas exagéré de dire que les sens d'un être vivant lui délimitent son univers au milieu du monde où il vit et déterminent par là même, la nature, le genre et la forme des motivations qui caractérisent son mode de vie.

Il y a autant d'univers des sens que d'espèces vivantes et, partant autant d'univers motivants pour chacune d'elles. Plus une forme de vie est évoluée plus ses besoins vitaux sont variés et plus ses sens doivent être développés et par voie de conséquence plus ses motivations doivent être élaborées. Les sens en tant que système relationnel (voir chapitre suivant) d'une espèce vivante quelconque délimitent son univers vital. Toute évolution favorable dans le champ d'action d'un sens, toute acquisition de sens nouveaux, agrandira cet univers et celui des motivations y

incluses. En particulier, pour l'homme qui, grâce à son intelligence, est capable de faire rapidement ce que l'évolution et la sélection naturelle accompliraient lentement. Et l'agrandissement de l'univers sensoriel humain est d'allure explosive, car il donne lieu à un processus en chaîne, tout gain donnant naissance à de nouvelles idées, à de nouvelles motivations, bases de départ d'un élargissement ultérieur plus vaste. Pendant longtemps l'homme s'est d'abord efforcé de prolonger ses sens naturels, d'agrandir leur champ d'action. Mais l'homme ne s'est pas contenté de prolonger ses propres sens, il en a inventé de nouveaux. Ce faisant, il a en particulier découvert le fabuleux univers de l'électronique et des ondes électro-magnétiques associées. La conséquence la plus importante de cette découverte a sans doute été l'apparition de l'amplificateur à lampes d'abord, à transistor ensuite, enfin à circuits intégrés. L'amplificateur a littéralement révolutionné toute la science moderne notamment celle des télécommunications terrestres et aéro-spatiales.

Or, et c'est une chose qui ne peut manquer d'étonner, il ne semble pas y avoir d'amplificateurs associés aux organes sensoriels naturels, la diversité des cellules d'entrée, des capteurs de sensation est certes presque infinie et, devant cette diversité, on peut être saisi de vertige puis de découragement car il semble à première vue y avoir une infinité de possibilités de structures d'organisation et de fonctions. Mais l'examen des signaux par le système nerveux a montré qu'il y avait en réalité une profonde unité derrière cette diversité, puisque le système nerveux est tel qu'il ne peut travailler qu'avec une catégorie bien définie de messages, quel que soit le niveau où l'on se place dans l'espèce animal. De même que la science actuelle s'efforce de transformer tous les phénomènes en signaux électriques qui se manipulent alors commodément, toutes les cellules sensorielles doivent transformer l'excitation reçue, qu'elle quelle soit, en un train d'impulsions nerveuses. La forme de l'impulsion ne peut porter aucune information puisque, comme on l'a vu, cette forme est liée uniquement aux caractéristiques des axones nerveux, la seule quantité qui puisse véhiculer une information est la cadence interne des trains d'impulsions. Selon la loi de WEBER, il est reconnu que toute sensation perçue est proportionnelle non pas à l'intensité du stimulus, mais à son logarithme. En d'autres termes ; la variation de sensation perçue n'est pas égale à la variation absolue d'excitation mais à la variation relative, c'est-à-dire au quotient de la variation absolue par la valeur de l'excitation. Cela est d'une importance capitale sur le plan des motivations ; car ce qui est important pour décider d'une action à l'égard d'un environnement ce ne sont pas les valeurs absolues de cet environnement, ce sont ses valeurs relatives. Mais sur le plan humain, comment peut réagir un individu et quels peuvent être les critères de son comportement, autrement dit de ses motivations malgré le fait que celles-ci peuvent varier en raison de l'âge, du sexe, de la saison, etc...

3.3.3.1. Bases cybernétiques du comportement :

Elles reposent à la fois sur trois notions biologiques et sur trois principes qui caractérisent tout être vivant. Ce sont ces éléments fondamentaux qui permettent la différenciation des motivations d'un individu à un autre.

Les notions :

— **Biotype** : Cet élément concerne les caractères raciaux et le patrimoine héréditaire d'un individu donné. En effet, il est facile d'admettre qu'un asiatique n'aura pas le même comportement qu'un africain devant une situation donnée, c'est-à-dire qu'il n'agira ni ne réagira de la même façon en tout état de cause. Il en va de même pour un européen, un américain du nord ou du sud, etc...

On peut même à la limite différencier un Lillois d'un Marseillais... (nordique et latin).

— **Biorythme** : Cet élément caractérise la fréquence, la vitesse des échanges et des mutations cellulaires. La rapidité des réflexes, et des réactions mentales sont intimement liées à l'enchaînement des processus biologiques dans le temps. Il en va de même pour l'appréhension des stimuli, des informations et des sensations qui sont à la base des motivations. Si, par exemple la différence entre la durée d'un processus élémentaire au niveau cellulaire entre deux individus, varie d'un millième de seconde, il est aisé de se rendre compte qu'au fil du temps, l'écart entre leurs configurations et les situations résultantes ne fera que croître. Cela est capital du point de vue pédagogique où l'on trouve des élèves rapides, des élèves moyens et des élèves lents sans que leur intelligence soit en cause pour autant.

— **Métabolisme** : Cet élément caractérise l'aptitude du système à maintenir un niveau homéostasique donné ; c'est-à-dire la constance du système du point de vue de sa stabilité.

Tous ces éléments concernent intimement les fonctions d'ajustement, de rétroaction ou feed-back du point de vue adaptatif.

Les principes :

— **Principe des non-identités successives** : l'individu n'est jamais à aucun moment de son existence, vraiment identique à lui-même : enfance, adolescence, maturité, vieillesse.

— **Principe de dépendance de l'état antérieur** : l'état de l'individu dans un intervalle de temps déterminé dépend directement de son état dans les intervalles antérieurs, et même en conserve toujours dans ses développements ultérieurs des témoignages tangibles et palpables grâce à sa mémorisation des faits.

— **Principe de non-constance de la cause à effet** : dans les ensembles du monde inerte, le principe de causalité se complète par son corollaire bien connu qui énonce que les mêmes causes produisent toujours les mêmes.

effets. Dans le monde vivant, par suite de la non-identité des ensembles et du caractère de spontanéité propre à l'être biologique vis-à-vis de l'incidentel et du fortuit, les mêmes causes, même si les conditions extrinsèques et intrinsèques apparaissent identiques, peuvent parfaitement produire des effets différents.

3.3.3.2. Le fonctionnement mental :

Depuis quand peut-on concevoir ou admettre l'existence d'une activité mentale chez des animaux supérieurs et notamment chez l'homme ? D'après les hypothèses les plus récentes, on considère que la vie — sur terre — existe depuis plusieurs milliards d'années sous une forme neuro-végétative et instinctive tandis que les activités mentales n'excèderaient pas quelques millions d'années grâce à l'apparition du néo-cortex se superposant et relayant le paléo-cortex.

Pour les activités d'ordre intellectuel propres à l'homme, ces estimations n'excèderaient pas quelques centaines de milliers d'années et beaucoup moins pour ce qu'il est convenu d'appeler « un homme » dans le langage courant.

On peut admettre, ainsi que nous l'avons déjà évoqué, que le développement de l'encéphale, du moins en ce qui concerne le néo-cortex, est fonction, ainsi que nous le verrons au chapitre consacré à l'écologie, à la complexité de son environnement et de l'importance des relations avec ce dernier.

Il est alors possible de considérer le cerveau comme un **système relationnel** entre l'instinct subsiste en nous et notre environnement dans le cadre d'une évolution corrélative dont les limites vont de l'adaptation à l'agression ainsi que nous le verrons plus loin. De toute façon, le cerveau humain subit une prodigieuse transformation pendant la vie de l'individu ; tout particulièrement pendant l'enfance et l'adolescence. En effet, pendant cette période de maturation du cerveau, il existe un phénomène (neuro-biotaxie) selon lequel le passage de l'influx d'une cellule à l'autre, surtout la répétition de ce passage, induit la constitution anatomique de la synapse. Ce phénomène qui revêt une importance capitale d'un point de vue pédagogique s'effectue selon une loi naturelle **d'économie d'action** visant à l'élaboration de circuits courts. On peut considérer que c'est pendant cette période que le système cérébral « tisse » ses connections, définissant du même coup le nombre des « entrées », la densité des canaux, l'efficacité des communications et la fiabilité des structures d'accueil sous la forme de réseaux neuroniens.

3.3.3.3. Fonction de mentalité :

L'ensemble des fonctions mentales que nous allons énumérer a reçu du neurologue Grey WALTER, le nom de « mentalité ». Ce terme a été choisi pour éviter les évocations de caractère métaphysique de mots tels que

« esprit », « intelligence », « psychisme », et d'autres. Donc on appelle fonctions-mentales lorsqu'elles sont effectuées par l'homme :

- — la fonction de décodage : réception de l'information,
- la fonction de mémoire : conservation des sémantiques,
- la fonction d'imagination : combinaison de sémantiques,
- la fonction de codage : émission de l'information.

Il convient de noter que les fonctions mentales sont conçues comme des fonctions biologiques en ce sens qu'elles décrivent des opérations de l'être humain sur la matière d'œuvre constituée par l'information, analogues aux opérations sur la matière d'œuvre constituée par l'énergie que décrit la fonction d'assimilation.

Cependant, cette analyse des fonctions de mentalités (et leur définition) nous est apparue insuffisante lorsque nous avons abordé le problème intime posé par la théorie de la motivation aux niveaux de la mémoire et de l'imagination. De son côté, le Docteur J. SAUVAN a été amené à faire les mêmes constatations lors de ses travaux sur l'intelligence artificielle.

L'un et l'autre avons été conduits à ajouter les fonctions suivantes à celles précédemment décrites :

- la mémoire active : traitement des sémantiques ou des patterns,
- la fonction de généralisation : extrapolation des expériences,
- la fonction d'abstraction : isolement par oubli volontaire.

Les deux dernières sont indissociables dans la mesure où l'on passe de l'une à l'autre ou vice-versa au cours d'un acte d'imagination. Décrivons-les sommairement.

— **La mémoire passive** ou statique telle que définit par Grey WALTER, permet essentiellement de s'affranchir du déterminisme du temps présent. C'est une mémoire permanente dans le temps.

— **La mémoire active**, présente par contre un caractère intermittent et transitoire mais c'est à ce niveau que le passé est « re-calculé » en fonction du présent et où interviennent les autres fonctions.

— **L'imagination**, qui permet les combinaisons de sémantiques ou de leurs patterns (agrégats sémantiques).

— **La fonction d'abstraction**, permet l'isolement ou l'élimination de certaines contraintes mentales ou psychologiques, qui bloquent l'accès d'une solution.

— **La fonction de généralisation**, qui permet d'étendre ou d'extrapoler à toutes les valeurs sémantiques en cours de traitement dans la mémoire active, les actions qui ont été enregistrées pour une seule de ces valeurs.

L'ensemble de ces fonctions constitue ce qu'il convient d'appeler comportement intelligent :

Il convient de préciser au passage que le **terme d'information** dans le domaine des fonctions de mentalité, est considéré comme un phénomène externe susceptible de préhension et de décodage, tandis que le **terme de sémantique** (signification) est considéré comme un phénomène interne agent d'appréhension.

Ceci étant, il convient d'aller plus loin afin de voir comment à partir de ces informations « sur l'environnement » et de ces significations psychologiques, un système vivant élabore son comportement, comment il agit et réagit (interaction). Il y a bien entendu de très nombreux actes qui sont le fruit d'un processus purement automatique ; si l'on frappe au-dessous de la rotule du genou, la jambe se lève, mais la volonté n'y a aucune part. Dans les formes vivantes les moins évoluées on ne retrouve guère que ce type de comportement automatique ou réflexe. Mais au fur et à mesure que l'on monte le long de « l'arbre de la vie », apparaissent des comportements qui impliquent une décision qui, de par sa motivation, n'est plus entièrement automatique et devient de plus en plus réfléchie.

Comment se prennent les décisions et comment s'exécutent les actes volontaires qui en résultent ? Dans le chapitre consacré à « l'approche systématique » de ce problème, notamment dans le paragraphe 3.3.2.2. intitulé « essai de modélisation », nous avons tenté de reconstituer synthétiquement la fonction et les structures adéquates à un tel processus ; mais une autre réponse plus classique, peut être avancée d'un point de vue éthologique ; **la décision est un acte d'intelligence !**

Certes, la mémoire est une faculté importante essentielle même. Et pourtant, combien de fois n'entend-on pas dire « Oh après tout ce n'est qu'une question de mémoire ! » Ce disant, on oppose inconsciemment la mémoire, faculté mécanique à l'intelligence, faculté noble grâce à laquelle l'homme est vraiment humain, c'est-à-dire capable de décisions-libres (même au cours d'un référendum) ! Mais si dans la décision, c'est le choix final qui frappe le plus, sans doute en raison de son caractère irréversible, ce choix est loin d'être à lui seul, toute la décision en raison de la motivation, dont il est l'aboutissement tangible.

De toute manière l'approche de tout problème de décision au travers de la motivation se présente sous deux formes principales :

- a) méthode heuristique à base intuitive et empirique,
- b) méthode algorithmique, à base déductive et routinière.

Leur conjugaison ou leur alternance permettent d'élaborer un raisonnement sous différentes formes :

3.3.3.4. **Formes de raisonnement :**

Raisonnement, c'est assembler, enchaîner des propositions en les faisant

se succéder dans la perspective de la solution d'un problème quelconque. Ainsi que le précise le Docteur P.R. BIZE, c'est procéder, à partir d'une proposition initiale répondant à une situation initiale, déterminée par le but poursuivi, pour parvenir avec une chaîne de propositions intermédiaires, à une proposition finale répondant à la situation finale en relation avec la solution recherchée.

Tout cela correspond à « l'aspect formel » du jugement et ses diverses modalités ; mais sur quoi se base le rapport que l'on établit entre deux termes ou propositions ? Tous les raisonnements, quelle qu'en soit la motivation, qu'elle qu'en soit la fin peuvent se ramener aux trois formes suivantes : le raisonnement déductif, le raisonnement inductif, et le raisonnement analogique .

● Le raisonnement déductif.

Celui qui procède du général au particulier, en cheminant, par exemple ; d'axiome en axiome de façon telle que $A \Rightarrow B$, $B \Rightarrow C$, etc... jusqu'à l'obtention d'une proposition finale permettant de conclure. L'aspect le plus typique en est la forme syllogistique comprenant les prémices (2) et la conclusion.

● Le raisonnement inductif.

Celui-là est de toute autre nature ; il procède du particulier au général, du spécial à l'universel, du fait observé à la loi. Le cheminement est le suivant : on fait un premier constat : ce constat entraîne une hypothèse et cette hypothèse, par voie de déduction : un protocole expérimental. On expérimente et, si les faits successivement notés sont en liaison constante on aboutit à une loi. Ainsi compris, ce type de raisonnement repose sur l'expérience, qu'elle porte sur des faits concrets, sur des symboles ou à la limite sur des données subjectives.

● Le raisonnement analogique.

C'est à la cybernétique que revient le mérite d'en avoir révélé toute l'importance en matière de créativité et d'invention. Louis COUFFIGNAL y attachait la plus grande importance et la plus haute valeur et lui attribuait quatre phases successives :

- 1°) Construction d'un modèle.
- 2°) Mise en fonctionnement du modèle et mise en évidence de ses propriétés.
- 3°) Réification des propriétés du modèle, nouvellement découvertes.
- 4°) Vérification que les réifications appartiennent à l'original.

Ainsi que l'a écrit par ailleurs le Docteur P.R. BIZE, le raisonnement aboutit à un choix après avoir mis en balance les différents paramètres (extérieurs ou imposés, internes ou personnels) et il précise **que c'est un raisonnement qui précède la décision**. Cela nous réjouit et nous rassure

tout à la fois quant à la témérité dont nous avons fait preuve au cours de notre essai de modélisation ; a fortiori lorsqu'il précise que tout raisonnement consiste en une chaîne de propositions et donc de jugements ; le raisonnement fait intervenir tous les modèles que ceux-ci utilisent. Pour notre part, rappelons que la mise en balance des paramètres s'effectue grâce à la fonction de transposition et que la fonction de transfert, s'effectue grâce à l'incentif ; c'est-à-dire que le raisonnement dépend lui-même de la motivation au sens cybernétique du terme et qu'il ne saurait y avoir de décision sans la production, le maintien voire l'amplification d'une incitation résiduelle, pendant toute la durée du processus. On peut donc dire que la motivation est sous-jacente à tout processus psycho-somatique concourant à l'élaboration d'un comportement et que le facteur motivant (incentif) est proportionnel à la complexité, la qualité et l'importance dudit comportement.

La définition d'un but ou d'un objectif implique d'une part le choix d'une stratégie et d'autre part ; le choix d'une forme d'action, pour l'atteindre. A partir du moment où le choix aboutit à une décision, le guidage de l'action en fonction de la stratégie définie initialement se traduit par un double feed-back : organique (organes proprioceptifs) et mental pour chaque phase d'exécution. Au fur et à mesure du processus, un phénomène d'actualisation s'accomplit, qui vise à mémoriser chaque phase de l'expérience et à créer des associations de situation qui peuvent permettre le cas échéant tant une modification de la situation et de l'action que celle des patterns mentaux de référence, mais dans ce qui précède, il est capital de considérer avec le Docteur P.-R. BIZE, le rôle de nos dispositions organiques, ataviques ou acquises qui est considérable : car chacun perçoit et observe ce qui lui est donné de percevoir et d'observer. Or, comme l'a montré la « GESTALT THEORIE » ou théorie de la forme (par opposition à la théorie associationniste), notre manière de percevoir est un processus, non pas un objectif de perception, mais bien un processus subjectif. Ce qui a de l'importance dans l'acte perceptif c'est notre attitude à l'égard de l'objet ; dans toute perception il y a comme une intentionnalité organisatrice créatrice de formes structurées, répondant à une finalité directrice reposant sur un but à atteindre ; toute perception est ainsi un compromis entre les données sensorielles et l'attitude active du sujet en fonction de la motivation mise en œuvre pour la circonstance. Dans ces conditions, percevoir c'est interpréter les données en découpant, en globalisant, en organisant, en valorisant, en personnalisant ; c'est-à-dire en leur attribuant le degré de signification nécessaire à la motivation.

Cependant, dans ce processus, l'environnement joue un rôle important.

3.3.4. Approche écologique :

Le développement d'un système (ou d'un organisme) vivant est fonction directe du nombre et de la nature des rétro-actions qu'il aura su ou pu établir à partir de son environnement, et il en va de même pour ses organes sensoriels. Comment s'établiront les relations entre un individu et

son environnement sur le plan humain ? Comment un individu est-il amené à prendre une décision en fonction de ces relations ? Tout d'abord avant de prendre une décision il faut avoir fait le tour de tous les tenants et aboutissants. Le premier pas d'une telle démarche est tout naturellement l'analyse de l'environnement, ce qu'on appelle en jargon technique « la reconnaissance de configuration », ce dernier mot étant pris dans son sens général et désignant tout ce qui caractérise une situation donnée. Une situation n'est jamais entièrement nouvelle, elle ressemble plus ou moins à une autre situation que l'on a rencontrée dans le passé. Pour profiter au mieux de l'expérience acquise alors, il faut identifier et classer la situation présente par référence aux situations passées, en un mot la reconnaître. Une situation donnée se traduit pour un être vivant par tout un ensemble d'excitations sensorielles, de stimuli, qu'il importe de décoder et de transformer en significations à partir desquelles s'élaborera une motivation. Ces éléments sont alors analysés par le système nerveux et font l'objet dans ce qu'on appelle la mentalité, d'une idéalisation appropriée, d'une schématisation abstraite et souvent subjective. Le schéma, ou le pattern, image abstraite de la situation actuelle, est comparé mentalement avec d'autres schémas qui existent de façon permanente en mémoire.

À la suite de cette comparaison, l'esprit rapproche la situation actuelle de l'une de celles qu'il a en mémoire car il est très rare sinon impossible, qu'une situation actuelle soit entièrement et totalement nouvelle, sans aucune possibilité de rapprochement avec une situation passée.

Une fois finie la phase de reconnaissance de configuration, commence la seconde phase, celle du choix proprement dit : connaissant la décision prise dans le passé devant la situation analogue et compte tenu de la réaction qui en a résulté, on peut prendre au mieux la décision appropriée au cas actuel. Cette seconde phase se ramène à des applications de critères de choix, critères qui varient suivant que l'on accepte, ou non, des risques ou bien que l'on désire ne pas avoir trop de regrets, ou encore que l'on veut répartir au mieux ses chances. En tout état de cause, la motivation sera la résultante de ces deux états significatifs et de la tension engendrée dans un sens ou dans l'autre.

L'observation la plus banale est de constater que la plupart des schémas préétablis qui existent dans la mémoire ne sont pas innés et qu'il a fallu les apprendre ; dans le cas contraire on peut parler d'instinct ou de patrimoine génétique.

Ce phénomène de reconnaissance, amorce d'un apprentissage, est très important du point de vue de l'éducation, laquelle s'oppose à l'ignorance, c'est-à-dire à la carence de reconnaissance. L'éducation dissipe cette ignorance en apportant une certaine information et l'on retrouve dans cette opposition ignorance-éducation, l'opposition que l'on rencontre souvent sous la forme hasard-information.

Education et hasard apparaissent bien de façon essentielle et, si l'on

estime que l'intelligence est le fruit de l'éducation, on peut en conclure qu'un système entièrement déterminé ne pourra jamais mériter à quelque titre que ce soit, le titre d'intelligence.

Un tel système sera par ailleurs incapable de faire face instantanément à tout changement brusque, c'est-à-dire de s'adapter. Or la faculté de s'adapter à une variation de l'environnement extérieur est une supériorité essentielle ; au cours de l'évolution de la vie ce sont toujours les êtres qui surent s'adapter mieux que d'autres qui ont gagnés ou survécus. Mais de même qu'il ne faut pas confondre éducation et reconnaissance de configuration, il ne faut pas confondre éducation et auto-organisation. Un système capable d'apprendre doit obligatoirement avoir la possibilité de s'auto-organiser, mais il existe des systèmes qui peuvent s'auto-organiser pour s'adapter au mieux à une situation actuelle sans présenter pour cela la moindre trace d'éducation, à la condition que l'évolution de leur environnement n'affecte pas l'allure d'une courbe exponentielle. Or, force nous est de constater que dans la société actuelle, en proie à des mutations brutales et à des changements accélérés, l'homme qui possède un faible niveau culturel, une éducation relative, se conditionne plus qu'il ne s'adapte à son environnement sociologique. Or, ce conditionnement, outre qu'il inhibe la finalité de l'individu, y substitue pour une large part un déterminisme qui tend vers l'assimilation organique et non vers l'intégration fonctionnelle par adaptation, et constitue en outre une véritable agression envers le système.

3.3.4.1.

Ceci nous amène tout naturellement à poser le **problème de l'adaptation** : cela s'appelle « LE STRESS »

Définition : d'après le Docteur SELYE, il s'agit d'une réaction non spécifique à un facteur d'agression. Le stress est toujours présent dans un organisme vivant en but à une agression d'ordre physique ou psychologique. C'est un ensemble de symptômes, toujours associés et qui constituent ce que les médecins appellent un « syndrome ». Le syndrome de stress a été appelé par le Docteur SELYE : « syndrome général d'adaptation », parce qu'il caractérise les tentatives d'adaptation à l'organisme à l'agression. Le syndrome général d'adaptation se développe en trois phases.

- 1°) **Réaction d'alarme :** symptôme de stress de courte durée.
- 2°) **Stade de résistance :** pendant laquelle les symptômes de stress disparaissent. La durée est variable (en jours, en mois, en années).
- 3°) **Stade d'épuisement :** au cours duquel on retrouve les symptômes de la réaction d'alarme.

N.B. — On peut considérer les trois points ci-dessus comme définissant trois types de réponses organiques :

- ← réponse harmonieuse,
- réponse discordante,

— réponse oscillante.

La possibilité d'adaptation est le trait le plus caractéristique et le plus essentiel de la vie. L'adaptation est presque exclusivement une question de gènes : une modification de l'adaptation ne peut s'obtenir que par une mutation.

L'adaptation n'est pas une faculté que l'être reçoit au cours de sa vie, c'est un ensemble de possibilités qu'il reçoit à sa naissance. Elles font partie de son patrimoine héréditaire, sont inscrites dans ses gènes et possédées **en commun** avec tous les individus de l'espèce (ou de la race : Biotype).

Le rôle de l'éducation chez l'homme n'est qu'une extension de ces possibilités à un environnement artificiel, afin de limiter l'antagonisme de ce dernier avec son instinct.

L'adaptation est une condition sine-qua-non de la vie. Il existe une **frontière** entre l'agression et l'adaptation quelqu'en soit l'imprécision — **L'AGRESSION COMMENCE OU FINIT L'ADAPTATION.**

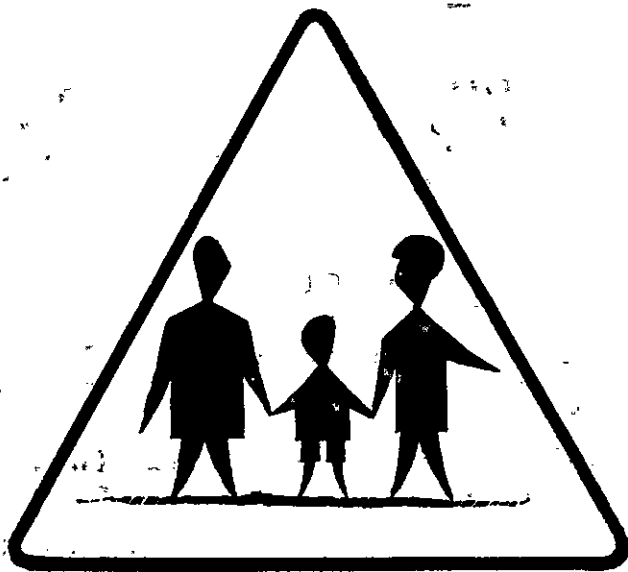
Ce que les hommes entendent par civilisation depuis toujours, c'est essentiellement la manifestation d'une **volonté de sortir des limites de l'adaptation**, de se libérer des lois fixées par la nature. Ainsi, à la limite, la civilisation est une tentative de vie contre nature. Dans notre civilisation la vieillesse humaine est toujours artificielle. Il y a une incompatibilité absolue entre le retour à des conditions de vie naturelles et nos conceptions de civilisés. L'humanité contemporaine n'est certainement pas adaptée à tous les bruits mécaniques de la civilisation puisqu'ils causent chaque année des millions de cas de névrose, de psychose voire de folie. Le stress, c'est essentiellement l'usure de l'organisme causée à tous les moments par la vie. Ainsi que l'écrivait le Docteur SOUBIRAN dans « les hommes en blanc » croyez-vous qu'il puisse exister un homme en parfait état psychique alors qu'il n'existe évidemment pas un seul homme en parfait état physique ».

Dans les limites de l'adaptation se situe le domaine de **l'homéostasie** : par le jeu de son instinct de comportement et de ses automatismes endocrino-neuro-végétatifs, un système, un organisme vivant parvient à conserver, sans dommage, les caractéristiques de son milieu intérieur — il vit en harmonie avec la nature et il ignore le stress. Le stress est une **manifestation cybernétique ultime** de l'adaptation devant l'agression ; son échec aboutit à l'Entropie du système ou de l'organisme.

Tout ce qui précède, démontre abondamment l'importance de l'adaptation de l'individu à son environnement et, nous paraît devoir justifier et expliciter tout à la fois notre concept de « synchro-motivation » définit dans notre « approche systématique » de la théorie de la motivation.

Henri PERRET,
Responsable de Recherche
Prix Edouard BELIN 68.

ECOLE - CRITIQUE



GESTION TRIPARTITE

écouter, lire, regarder

« Voilà encore une de vos idées bizarres, dit le préfet, qui avait la manie d'appeler bizarres toutes les choses situées au-delà de sa compréhension ».

Edgar Poe.

DISQUES

PINK FLOYD : Ummagumma (Harvest SHDW 1/2), 30 (33), GU — Un pas de plus vers la **confusion des genres**, un des sommets de la « pop music » actuelle. A ne pas manquer. (M.F.)

CHARLIE HADEN : Libération Music Orchestre (Impulse 9 183), 30 (33), GU — Ce **disque passionnant** compte 11 arrangements de la pianiste Carla Bley pour 13 musiciens de jazz moderne, tous « maîtres en créativité » comme l'écrit Haden dans une présentation que l'éditeur a eu le tort de ne pas traduire de l'américain. Les thèmes de la première face centrés sur la guerre d'Espagne, ceux de la deuxième motivés par la mort du « Ché » (où Haden utilise une guajira de Carlos Puebla référencée dans « **Inter-éducation** » n° 9, p. 81) et par la politique U.S. au Vietnam expliquent le titre de cet album. Ce que les mots ne peuvent dire c'est la chaleur et la mobilité de ces musiques. (N.F.)

MAURICIO KAGEL : Match für 3 spieler — Musique für renaissance-instrumente (Deutsche Gramophon, 137 006), 30 (33) stéréo — Opposées par le disque, ces **deux œuvres sont effectivement très différentes de conception**. La « Musique pour des instruments de la Renaissance » respecte une lutherie que Kagel fait remonter à 1619 (Prætorius). Tandis que « Match pour 3 joueurs », véritable musique de rêve selon le compositeur, fait feu de tout bois. Bien que cette dernière perde à l'enregistrement (c'est

du théâtre musical), bien que les notes de la pochette soient rédigées seulement en allemand et en anglais, je recommande cette gravure qui risque d'être sollicitée par la vie de la classe. (M.F.)

MUSIQUE MALGACHE (Ocora 24), 30 (33), mono. — Encore un beau document sonore. Comme dans chaque disque Ocora, la très solide pochette donne toutes les informations souhaitables. Non ! **Vous ne vous lasserez pas d'écouter et de réécouter** ces enregistrements où l'Afrique a l'air de mêler des voix à celles de l'Océanie, de l'Asie et de l'Amérique Andine. (M.F.)

L. DALLAPICCOLA : Canti di Prigionia — **N. CASTIGLIONI** : Gyro — **J.-P. GUÉZEC** : Reliefs Palychromés (Erato 70 537), 30 (33), GU — Les deux premières œuvres pour voix et instruments datent de 1941 et 1963 alors que la pièce de Guézec, écrite en 1969, est destinée à 12 voix solistes a capella. Cela indique que les 3-partitions permettent à l'amateur de **jalonner l'histoire de la musique chorale contemporaine** pour mieux comprendre le sens des recherches entreprises. Interprétation remarquable d'Arts Nova et des chœurs de l'O.R.T.F. (dir. M. Couraud). (M.F.)

RADIO

Écoutez-vous « **France-Culture** » chaque dimanche soir ? Non ? Dommage ! (M.F.)

PÉRIODIQUES

LABO. COP. D'ANALYSES ET DE RECHERCHES, (14, av. Roche, 92 - Gennevilliers), Bulletin n° 68 : Sommaire : 1 — Les enfants et le pain, un questionnaire ; 2 — Pesticides ; 3 — Petits pois et autres ; 4 — Informations, variées ; 5 — Hygiène animale et hygiène de l'homme. Une intéressante étude sur les enfants face à cet aliment : le pain. Elle est issue d'un questionnaire présenté aux enfants, qui pourrait servir d'exemple pour nos études du milieu, en disciplines d'éveil. Revue toujours riche et variée. N° 70 : 1 — Viande attendrie ; — Bière et alcoolisme ; 3 — Enzymes... un document brut, contenu d'un enregistrement effectué dans un C.E.2.)

L'ÉCOLE DES PARENTS n° 10 (déc. 69). Table : Le cadeau ; l'enseignant ; le jouet et l'astronautique ; lexique parents-enfants ; la morale sexuelle contestée ; chroniques. L'article de Y. Guyot, « L'enseignant », est sous-titré : Un statut médiocre et figé, un rôle important et diversifié. (M.F.)

« **VERS L'ÉDUCATION NOUVELLE** » (n° 238 (déc. 69) : excellent numéro dont je retiens : « 3 jours en Grande-Bretagne » (où sont décrits des écoles et un système d'administration pédagogique révolutionnaire par rapport au nôtre, un système comme nous en réclamons un depuis des années), « Expression spontanée et expression libre », « L'expression musicale en Afrique Noire » ; Un numéro à ne pas manquer : le 53 d' « **EDUCATION ET DÉVELOPPEMENT** » (11, rue de Clichy, Paris-9°) centré sur le thème « terrains de jeu avec ou sans animateurs ». **I.C.O.** (Informations Correspondance Ouvrières), 13 bis, rue Labois-Rouillon, Paris-19°) demeure un remarquable instrument d'analyse et de réflexion indispensable à tous ceux qui œuvrent pour la révolution sociale ; l'éditorial du n° 90 témoigne péremptoirement de ce que j'avance. (M.F.)

LIVRES

L'EXAMEN PSYCHOTECHNIQUE (R. Mucchielli), Ed. Sociales Françaises, 165 x 245. Ouvrage divisé en 2 parties recto-verso : I) Connaissance du problème : 1 — La machine humaine ; 2 — Défense et illustration des tests ; 3 — L'examen psychotechnique ; 4 — Le rôle du psychologue ; 5 — Les applications de l'examen psychotechnique. Cette partie donne des informations théoriques et des connaissances intellectuelles. — II) Applications pratiques : 1 — Les erreurs de l'estimation « au jugé » ; 2 — Découverte de faits psychologiques généraux et différentiels ; 3 — Aptitudes et personnalité ; 4 — Analyse des variables dans un test ; 5 — Une étude de cas ; 6 — Initiation à l'étalonnage d'un test ; 7 — Initiation à une analyse factorielle. Cette partie comporte des exercices de formation personnelle concrète. Un ouvrage susceptible de fournir un prolongement scientifique aux multiples observations sauvages que nous faisons chaque jour. (M.V.)

LA RÉVOLUTION INCONNUE, (Voline), Ed. P. Belfond, 1969, coll. « Changer la vie », br. 135 x 210, 690 p., 59 F — Table : Naissance, Croissance et triomphe de la révolution (1825-1917). Le Bolchevisme et l'Anarchie. Les luttes pour la véritable révolution sociale. Introuvable depuis longtemps, le **gros livre de Voline demeure un ouvrage si fondamental** à la fois pour mieux connaître la révolution russe et pour œuvrer à celle qui **CHANGERA LA VIE**, qu'il faut applaudir à l'initiative de Guérin et Lebel de l'avoir choisi pour démarrer une collection qui s'appelle justement changer la vie. Militant anarchiste, Voline ne prétend pas à faire œuvre d'historien encore que son livre constitue un témoignage direct, passionnant et passionné sur les événements de Cronstadt et sur la Makhnovitchna. En effet, la première partie du livre serait plutôt comme une méditation sur les chances d'une véritable révolution sociale tandis que le deuxième livre constitue une critique, ô combien clairvoyante et rigoureuse, du bolchevisme et des monstrueux excès dont il allait faire preuve sous le règne stalinien et après. Je le répète : un livre essentiel. (M.F.)

UNE EXPÉRIENCE D'ÉDUCATION SEXUELLE (H. Tavoillot); Aubier-Montagne, br., 120 x 185, 226 p. — Le grand nombre de livres traitant d'éducation sexuelle rend difficile l'élimination des ouvrages de circonstances. En tout cas, pas d'hésitation avec le livre de Tavoillot. Introduit par des considérations générales, le livre se poursuit par le compte rendu d'une expérience « Vie et évolution d'un groupe de lycéens centré sur le problème sexuel » et s'achève sur des conclusions dans lesquelles Tavoillot a su esquisser la critique de son travail. A noter aussi une bibliographie de 10 pages. En bref, un livre qui a sa place dans toute les bibliothèques (M.F)

LA GALAXIE GUTENBERG (M. Mc Luhan ; traduit par J. Paré), Mame, br., 140 x 215, 345 p. Les sous-titres de cet ouvrage sont : Face à l'ère électronique — Les civilisations de l'âge oral à l'imprimerie. Je ne peux que reprendre l'analyse faite à propos de « Pour comprendre les média » du même auteur (« Interéducation » n° 12) : L'idée maîtresse de l'ouvrage est l'opposition entre deux civilisations : celle de l'alphabet et de la typographie (celle de Gutenberg, la déclinante nôtre), et celle de l'électronique (celle de l'automation, la future et déjà présente). La première a donné naissance à une culture visuelle, uniforme, homogène, linéaire et séquentielle, aboutissant à la spécialisation, à l'émiettement, à la fragmentation, procurant à l'homme le don d'agir sans avoir à réagir. La seconde, globalisante, totalisante, instantanéiste, dans laquelle l'homme qui agit réagit immédiatement, vivant plus intensément et plus profondément ce qu'il est et ce qu'il fait ». Il diffère de l'ouvrage précédent par le contenu, qui est une succession de points de vue puisés dans des textes inattendus, pour lesquels l'auteur fait des rapprochements surprenants. (M.V.)

L'IMAGINATION ET LE MERVEILLEUX (P. M. Schuhl), Flammarion, 25 F. Dans la collection (Nouvelle Bibliothèque Scientifique), ce livre tient sa place parmi d'autres sujets tels que l'agression ou l'ironie. Nous y découvrons les bienfaits ou les méfaits de l'imagination et nous cernons le problème qui l'oppose à la Raison. P. M. Schuhl nous montre comment soumettre notre imagination pour être en prise avec le réel. Livre prenant et d'un grand intérêt. (M.B.)

TÉLÉVISION

« 24 heures sur la 2 » (3 et 4 février) : un reportage et un face-aud-public centré sur l'école maternelle. Le reportage émiettait la connaissance que tout téléspectateur devrait avoir de la vie dans les écoles maternelles ; il escamotait évidemment — le mensonge par omission continue à l'O.R.T.F. — des problèmes déterminants de l'école maternelle en France en 1970 : locaux et matériels insuffisants ; effectifs démentiels, éducatrices sous-qualifiées. Le face-aud-public atetignit vite un haut degré de

scandale : le présentateur confondait psychopathe et psychiatre (!), la liaison duplex cafouillait, le recteur Gauthier s'empêtrait dans ses palinodies (« aucune décision n'a **ENCORE** (sic) été prise concernant le remplacement des institutrices par des aides maternelles », répété 2 fois). Dommage que personne n'ait invité ce « responsable » à demander à sa voisine (psychiatre d'enfants) de répondre à cette question : « De quels arguments (relatifs à la santé des enfants et à celle des éducateurs) les psychiatres disposent-ils pour justifier les options du ministre concernant les seuils d'effectifs fixés pour l'ouverture d'une classe maternelle : **50 élèves inscrits ou 45 présents**, B.O. du 18-12-69 ? » Emissions toujours passionnantes, celles de la série « **Arcana** » (le piano, la voix) et une de la série « **Civilisations** » consacrée aux « Forgerons » de l'Afrique (1^{er} février). (M.F.)

M.B. : Maïté BOURDIN — M.F. : Michel FALIGAND — M.V. : Marcel VAN OVERBECK, mars 70.

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.
- 59 : M. A. BARBE, 22, rue Mirabeau, Loos.
- 77 : M. Y. TROUBAT, Ecole communale, Villeroy, 77-Charny.
M. J.-M. PERES, Ecole du Theil, Coulommiers.
M. D. SZELERSKY, Les Prés-le-Roy, App. n° 3, Brie-Comte-Robert.
- 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.
M. M. COMBRET, 27, rue des Bons-Raisins, Rueil-Malmaison.
Mlle F. MARSON, 1, rue des Agnettes, n° 73, Gennevilliers, Tél. 733-67-67.
- 93 : 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.
M. J. DUPEUX, La Mayotte, 165, rue de Paris, Montlignon, Tél. 959.47.33.
- 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 Zoïla FELD, Av. Benavides 599, Dep. 602, Miraflores, Lima, Perú.
- RA : Señorita Estela MINERVINI, Sarmento 3 425, Santa Fe, República Argentina.
- TC : Mme M. DESROCHERS, B.P. 277, Edéa, Cameroun.

bibliographie

CHANGER L'ECOLE, conçu et réalisé par J. Brissaud, F. Pagès et J. Prieur, 253 p. 20 fr., Editions de l'Epi, 10, rue Mayet, Paris 6^e.

Hier au lycée Buffon et au lycée Michelet de Vanves, aujourd'hui au lycée Champollion de Grenoble, demain... quelque part en France, Les élèves se mettent en grève. « La manière dont fonctionnent l'enseignement et la société en France est inacceptable ».

Assouplir les règlements, réformer les programmes, et même participer aux conseils de gestion, tout cela n'a pas résolu les vrais problèmes. Il semble que l'on soit passé à côté de l'essentiel.

Les adultes ne comprennent pas. Ils sont inquiets. Que veulent les lycéens ?

Ceux de Grenoble disent : « Nous avons participé en son temps à la révolution de mai, or rien n'a changé depuis dans le système d'enseignement. Strictement rien. Nous avons perdu confiance ».

Mais la jeunesse elle-même n'échappe pas à la lassitude ; sa contestation ne débouche pas. Elle bute sur la question que lui posent nombre d'adultes : « Ce que vous détruisez, par quoi le remplacez-vous ? »

Et pourtant des professeurs ont tenté avec leurs élèves des expériences qui remettent en cause toutes nos conceptions de l'autorité et de l'éducation ! Mais qui les connaît ? Les ouvrages parus sur ce sujet sont rares. Pourtant en la matière l'information est plus que jamais nécessaire.

Il fallait donc s'efforcer de faire un livre accessible et suffisamment complet. C'est ce qu'ont tenté Jacques Brissaud, Frédéric Pagès et Jean Prieur (1), persuadés que c'est là un problème central de notre société. Ils se sont assurés la collaboration de pédagogues, d'élèves et d'enseignants qui travaillent déjà à cette mutation profonde.

Des problèmes aussi divers que le rôle nouveau de l'enseignant, l'autogestion dans la classe, l'éducation à la compréhension des mécanismes politiques, l'expression par la peinture et le développement de la créativité, l'éducation sexuelle, sont abordés, le plus souvent sous la forme de récits d'expériences vécues.

C'est un livre nouveau dans sa forme : œuvre d'une équipe, les témoignages et les interviews voisinent avec les analyses plus approfondies du sens de la crise actuelle et des éléments de solution.

Mais ce que soulignent les auteurs, c'est que la transformation en cours dépasse largement le cadre de quelques expériences isolées. Le

problème est politique, car cette pratique pédagogique remet en cause nombre de valeurs et de situations acquises sur quoi est fondée notre société. C'est pourquoi ils pensent que cette forme nouvelle d'enseignement ne pourra se développer qu'à la condition d'un changement politique profond.

« **L'Intelligence mythes et réalités** », par Henri SALVAT, aux éditions sociales, Paris 1969, 19 f.

Le livre d'Henri Salvat sur l'Intelligence est un chef-d'œuvre... d'Intelligence. L'auteur, spécialiste de l'enfance inadaptée et de la déficience intellectuelle, défend une nouvelle conception de l'intelligence, selon laquelle celle-ci n'est pas une capacité donnée par la nature mais un produit des influences complexes de l'environnement et spécialement de l'environnement socio-culturel. Cette conception se veut marxiste, précisément parce qu'elle fait une place de choix à cette forme d'aliénation qu'est l'aliénation éducative, qui rejoint l'aliénation socio-économique, et qui aboutit à l'écrasement, là encore, des défavorisés et des modestes. C'est un livre combatif, qui déplaira à certains par son ton, souvent polémique et dur, mais comment ne pas être polémique dans un tel sujet ?

M. LOBROT.

« **Enquête, Participation et Animation** » par Guy Le Boterf, culture et développement 1970.

Guy Le Boterf, psycho-sociologue et économiste confirmé, nous livre ici son expérience de l'enquête-participation, nouvelle conception de l'enquête, qui sort enfin des ornières traditionnelles, et rompt avec la triste habitude de chercher des informations auprès de personnes non concernées et non engagées dans le processus d'information dans lequel on les oblige à rentrer. Obtenir des renseignements, faire une enquête est un acte total et non la confection d'un joli bouquet d'informations recueillies à droite et à gauche. Telle est la thèse que défend Guy Le Boterf.

Collection "L'UNIVERSITÉ PERMANENTE"

Mathilde NIEL : LE MOUVEMENT ETUDIANT.. 7,00 F
"A l'aide de Termes simples, M. Niel a dressé une analyse remarquable du Mouvement"
INTERÉDUCATION n° 10

Dans la même collection :

E. FROMM : Société aliénée et Société saine 20,00 F
M. NIEL : Psychanalyse du Marxisme..... 13,90 F
A. NIEL : Les grands appels de l'humanisme contemporain..... 5,00 F

Éditions «LE COURRIER DU LIVRE»

21, rue de Seine, PARIS (6^e) - C.C.P. Paris 67.62.86

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 6^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

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.E.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

AFL**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°.**APC****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 **GERREN****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 FBulletin à envoyer à Michel JOUEN, 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



GROUPE 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.



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



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 :

Esteban JOVÉ, Allée Suzanne-Martorell, 93-Montreuil-sous-Bois.

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^{os} : 25 F)

{ rayez la mention inutile

Cl-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.

Après les livres des 16^e, 17^e, 18^e, 19^e siècles
et les « Points de vue et références » des
16^e et 18^e siècles



nouveauté 1970 :

chassang senninger 20^e siècle

Vous trouverez dans les 624 pages du XX^e siècle :

- un choix d'auteurs et de textes très important, présentant avec objectivité tous les grands courants littéraires de notre siècle jusqu'en 1970.
- une illustration abondante, comprenant de nombreux documents inédits et des reproductions en couleurs d'œuvres de grands artistes contemporains.
- des textes de tous les grands écrivains de notre époque, dans tous les genres littéraires : roman, poésie, théâtre, essai, critique, article, scénario de film, de Barrès à Robbe-Grillet, Samuel Beckett, Ionesco, Françoise Sagan, Michel Butor, etc.
- un classement simple comportant de nombreux tableaux synoptiques et un index qui permettent de retrouver sans peine un écrivain ou une œuvre.
- avec chaque extrait, une notice qui le situe dans son contexte et dans l'œuvre de l'auteur.

Pour tous renseignements écrivez
aux **CLASSIQUES HACHETTE**

- 75-PARIS 6^e - 79 bd Saint Germain
- 33-BORDEAUX - 251 rue Judaïque
- 59-LILLE - 70 rue Saint-Etienne
- 13-MARSEILLE 8^e - 16 rue Raphaël
- 35-RENNES - avenue Chardonnet
- 25-BESANÇON - 3 rue de la République

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

JUSTIFICATIF