

INTEREDUCATION

revue éditée en coopération par :

éducation
nouvelle

GFEN

techniques
pédagogiques

APC

l'éducation
demain

IPEM

autoformation

GRIP

promotion
de la lecture

AFL

action
rééducative

GERREN

n° 16 juillet-août 70

INTERÉDUCATION . 16

Nanterre... Vincennes... *éditorial*

1

POINTS DE VUE

la hiérarchie du savoir, <i>Raymond Millot</i> , G.E.R.R.E.N.-G.F.E.N.	2
à propos de la notation chiffrée, <i>C. François Unger</i> , G.F.E.N.	8
une amnistie pour les enfants, <i>Laure Aumasson</i> , G.F.E.N.	10
à propos des enseignements « facultatifs », G.F.E.N.	12
la non formation des maîtres de l'enfance inadaptée, <i>Jean Biarnes</i> , G.R.I.P.	14
après moi le déluge, <i>Laure Aumasson</i> , G.F.E.N.	17
à propos de la non directivité, <i>Harold Portnoy</i> , I.P.E.M.	18
dix mille fleurs rouges, <i>Michel Faligand</i> , I.P.E.M.	21

TÉMOIGNAGES

le chemin qu'il faudra pourtant suivre un jour, G.F.E.N.	27
« rien comme avant » ... ou pire qu'avant ? G.F.E.N.	37
quelques raisins aigres, <i>Michel Faligand</i> , I.P.E.M.	38

ÉTUDES

les facteurs de l'apprentissage de la lecture (fin), A.F.L.	
- le rôle de l'organisation spatiale et temporelle dans la lecture, <i>Jean Piacère</i>	42
la variable « maître » dans l'enseignement de la lecture <i>A. Sterl Artley</i> , A.F.L.	54
qu'est-ce que la dyslexie (suite), <i>Ibéria Ranz</i> , G.R.I.P.	59
une épreuve de langage, <i>Lucette Commin</i> , G.E.R.R.E.N.	77
contribution à une étude comparative des erreurs orthographiques chez les garçons et les filles, <i>Henri Dortet</i> , G.E.R.R.E.N.	84
le problème posé par l'automatisation des processus d'enseignement fonctionnels, <i>Pierre Dubost</i> , <i>Henri Perret</i> A.P.C.	89

DOCUMENTATION

écouter, lire, regarder, I.P.E.M.	103
à propos de dyslexie, <i>Renée Gineste</i> , I.P.E.M.	108

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

Nanterre... Vincennes...

L'agitation continue au sein des universités et des lycées. Nanterre « flambe ». Les autorités s'émeuvent et disent qu'elles ne céderont pas devant la violence. Même le président de la République se croit obligé de faire, dans son ancien lycée, des déclarations fracassantes concernant la Réforme de l'Ecole et la crise actuelle de la jeunesse.

D'après M. Georges Pompidou, les institutions scolaires doivent être transformées de fond en comble. Fort bien, et nous applaudissons, mais notre président s'empresse d'ajouter que les rapports entre maîtres et élèves doivent se fonder sur le respect des seconds à l'égard des premiers, et que ceci est la base de toute rénovation.

C'est vraiment reprendre d'un côté ce qu'on donne de l'autre et nier la Rénovation au moment même où on la préconise.

Si en effet il y a quelque chose à changer dans notre école, c'est précisément la conception du respect qu'on y maintient depuis des générations et des générations et qui n'est rien d'autre, en définitive, qu'une conception de l'autorité.

Pourquoi les élèves auraient-ils à respecter particulièrement cette personne qu'on appelle le maître ? Parce qu'il est monté sur une estrade et qu'il détient le Pouvoir. Mais pourquoi le fait d'avoir de son côté la Puissance devrait-il entraîner une attitude plus particulièrement soumise, dans les cœurs et les esprits, sinon en vertu de ce vieux principe que la crainte doit « pénétrer » l'âme et ne pas se traduire seulement dans les actes extérieurs ?

Peut-être veut-on parler d'estime ? — D'accord, mais l'estime se mérite et il n'est pas certain que nos maîtres méritent tous l'estime. Souhaitons qu'il en soit ainsi. De toute façon, on ne peut « exiger » l'estime, ni l'imposer. On la reçoit si on en est digne.

Peut-être veut-on parler de respect de la science et du savoir à travers le maître ? Mais s'agit-il bien de respect, et ne revient-on pas tout simplement, là encore, à l'estime qui se mérite ?

Peut-être veut-on parler d'amour ? — D'accord. Mais, s'il s'agit de cela, tout ou presque tout reste encore à faire. On ne croit pas encore, en France, que le maître soit simplement quelqu'un qui doit se mettre au service de l'élève, sans chercher à le dominer ni à lui imposer ses décisions et ses conceptions. On en est encore à une conception militariste de l'école, selon laquelle l'obéissance fait la force de... l'école, et selon laquelle le savoir se transmet à coup d' « instructions officielles », de règlements intérieurs, d'examens-sanctions, de programmes surimposés, de décisions magistrales, de surveillances inspectorales. Nous ne sommes pas prêts à en sortir. Ces idées sont trop ancrées en nous pour que nous les remisions au magasin des accessoires.

Espérons seulement que nous n'aurons pas à attendre pour que le changement se fasse, que l'incendie ait tout détruit, cet incendie qui fait si peur à M. Georges Pompidou.

INTERÉDUCATION

la hiérarchie du savoir

contre

les chasses gardées

On ne dira jamais assez l'intérêt d'une revue comme INTERÉDUCATION.

Le décloisonnement entre les disciplines, les ordres d'enseignement, entre la théorie et la pratique, y est entrepris, d'une manière implicite, non organisée certes, mais à coup sûr bénéfique.

Cela ne va pas sans soulever de problèmes.

La communication n'est pas facile, on le sait. Raison de plus pour chercher à l'établir.

Il semble que la hiérarchie de fonction ne fasse pas obstacle au dialogue. Il faudrait bien sûr s'en assurer en profondeur, mais étant données les professions de foi et la nature des associations qui coopèrent à notre revue, nous pouvons l'espérer...

Je ne suis pas sûr qu'il en soit de même en ce qui concerne la hiérarchie du savoir.

C'est elle que je voudrais mettre en cause aujourd'hui à propos de l'article de DEBRAY et la réponse de PIACERÉ.

Il serait intéressant de rechercher d'une manière systématique les réactions « hiérarchiques » du savoir dans un grand nombre de domaines. Ce serait indispensable dans un article dénonçant le danger croissant de la technocratie et s'efforçant d'établir les conditions nécessaires au fonctionnement d'une démocratie réelle.

Je me contenterai ici, à l'occasion du débat ouvert par le G.E.R.R.E.N., de n'aborder que quelques aspects partiels du problème.

Commençons par le « savoir » médical dont Geneviève RIGAULT souligne fort justement la fragilité dans son excellente « réponse ».

« Inutile d'insister sur l'attitude d'un nombre encore grand de médecins des hôpitaux qui en sont restés à l'époque de « l'Assistance Publique ». Pour eux, les malades sont toujours des **inférieurs**, et encore, dirait-on, des indigents. Bien sûr, on a les institutions qu'on mérite, si le malade exige qu'on respecte sa dignité, il l'obtient, etc... Encore faut-il **qu'il sache parler, qu'il ose parler**, que sa maladie ne le terrorise pas, pour qu'il puisse adresser la parole à celui dont le savoir détient tout ou partie de son destin.

« Le médecin de famille, pour des raisons de clientèle, doit adopter une attitude un peu différente. Cependant, il n'a généralement ni le temps ni l'envie d'informer le malade sur ses hypothèses, ses hésitations, sur les mécanismes de la maladie et de son traitement. Une façade d'assurance et bien souvent de mystère est de rigueur, faute de quoi, la clientèle **perdrait confiance**. Le médecin est consulté, le malade attend l'oracle.

En impressionnant le patient, en ne lui permettant pas d'exprimer son mal dans toute sa complexité, en culpabilisant bien souvent le malade qui a le sentiment de violer un tabou en s'adressant au médecin, tant celui-ci paraît inaccessible, en le considérant comme un objet, le **médecin se prive d'une source de renseignements précieux dans l'exercice de son métier**.

Il en est de même en ce qui concerne la coopération corps médical-corps enseignant.

Ainsi, notre école de la rue VITRUVÉ s'est efforcée d'établir le contact avec tous les médecins du quartier, avec les différents dispensaires et hôpitaux le desservant. Le nombre d'enfants rencontrant des difficultés de toutes sortes étant élevé dans notre population scolaire, notre équipe de maîtres était prête à faire le maximum pour établir une coopération étroite avec les médecins, les psychologues, les rééducateurs. Après 8 années, le bilan est consternant. Malgré des rapports extrêmement détaillés sur le comportement général et scolaire des enfants consultants, nous n'avons jamais reçu en retour la moindre indication sur le diagnostic établi, la moindre information sur le traitement décidé, la moindre critique, le moindre conseil sur l'attitude à adopter face à l'enfant... Nous nous sommes étonnés en écrivant, en nous dérangeant : « **il s'agit du secret médical** » nous a-t-il été répondu à plusieurs reprises. Par contre, il a été proposé à plusieurs parents de changer leur enfant d'école, la « méthode » ne convenant pas à l'enfant... Dans plusieurs cas, des enfants connaissant des troubles affectifs évidents ont été envoyés en rééducation et il est apparu qu'on leur apprenait à lire, selon une méthode BOREL-MAISONNY ou une méthode syllabique, sans en informer le maître et sans mesurer les diverses conséquences de cette entreprise. Il arrive, semble-t-il, que des rééducations soient prescrites « pour ne pas effrayer les parents » ou, plus certainement, faute de psychothérapeutes. On explique aux parents que l'on va apprendre à lire

à l'enfant et l'on compte sur l'effet psychothérapeutique de la relation particulière qui s'établit en cours de rééducation.

On peut s'interroger sur les compétences de la rééducatrice en la matière, sur la part de démagogie dans l'attitude qui consiste à rejeter, implicitement ou explicitement sur l'école, la responsabilité des troubles, sur l'insécurité dans laquelle se trouve l'enfant soumis à des pédagogies contradictoires et ressentant ou constatant le doute, voire l'hostilité vis-à-vis de l'école croître chez ses parents...

Ici également, en ne tenant pas compte des répercussions possibles de ses propos, de ses décisions, sur la vie scolaire de l'enfant, en refusant le rapport avec l'enseignement, **le médecin se prive d'un moyen d'intervention non négligeable dans le cadre même de sa mission.**

••

C'est bien entendu la notion de travail en équipe qui est en cause et qui sous-entend abolir cette hiérarchie du savoir que je m'efforce de dénoncer ici.

dialogue

ou répression

En publiant, avec son accord, l'étude du Professeur DEBRAY, **Inter-éducation** nous fait pénétrer dans un des temples du savoir et le GERREN invite les lecteurs, sans distinctions, à émettre leur opinion. Dialogue indirect mais **dialogue** quand même **au cours duquel une autre manifestation de cette hiérarchie du savoir semble apparaître.**

Lorsque l'élève « conteste » le professeur, ce dernier a le choix entre plusieurs attitudes :

1) **la répression** : « Taisez-vous, vous ne savez pas de quoi vous parlez ! De plus vous êtes insolent et votre agressivité n'est qu'une manifestation de problèmes personnels que vous n'arrivez pas à dominer » ;

2) **la manipulation** : il utilise sa supériorité, momentanée ou définitive, de savoir, d'expérience, d'intelligence, pour ridiculiser, snober, ou tuer dans l'œuf la contestation ;

3) **la coopération** : il écoute, il s'interroge sur le fond, et même sur la forme, de la critique, et recherche les bases d'une **coopération entre celui qui sait et ceux qui ne savent pas.**

Alors que PIACERE est sans nul doute un partisan de la coopération à l'école comme dans son travail, dans sa contribution à la discussion conduite dans **Interéducation**, il semble tout d'abord, opter pour **la répression, au nom du savoir.** La contestation que j'émettais dans le n° 12 est pour lui **« irrecevable évidemment, tant pour le fond que pour la forme »...**

Je souhaite donc que, comme le professeur, il écoute, il s'interroge.

La « réponse d'un instituteur » la mienne en l'occurrence, était volontairement brève et n'était en aucun cas une contribution à un débat technique. Elle était, comme celle de G. RIGAUT, une protestation. Je l'amplifie aujourd'hui en revendiquant le droit pour les non-spécialistes, les non-initiés, d'exprimer leur opinion, non pas sur les travaux mêmes des spécialistes — encore que ce ne soit pas obligatoirement impossible — mais sur les motivations de leurs hypothèses, les généralisations qu'ils sont tentés de faire, les conclusions qu'ils proposent, le pouvoir qu'ils prétendent tirer de leur notoriété, bref sur la sérénité, la modestie, l'objectivité de leur démarche scientifique.

En écrivant : « sous la certitude se trouve une hypothèse qui mérite sans doute d'être prise en considération. D'autres plus compétents s'en chargeront peut-être ». Je me gardais de porter un jugement sur la validité des thèses de DEBRAY. RIGAUT, LOBROT, PIACERE s'en chargent et c'est très instructif. Par contre, **j'exerçais le droit que je revendique** en dénonçant avec violence sans doute, l'assurance prétentieuse, « la hargne », la « certitude », « le mépris » affichés par DEBRAY.

CONTESTATION

AGESSIVITÉ ET IGNORANCE

Pour PIACERE, je me « laisse entraîner » à rendre « agressivité pour agressivité ». Ce n'est plus de la répression mais de la manipulation. En effet, en parlant d'agressivité réciproque alors qu'il y a agression et dénonciation de l'agression, **on disqualifie la contestation** aux yeux des gens « raisonnables » pondérés, qui détestent la violence (à juste titre). Disqualification d'autant plus définitive qu'on accuse le contestataire de déformer « comme il est aisé de le constater, par des citations détachées du contexte les intentions de l'auteur... » J'entends le oh ! d'indignation des honnêtes gens. Or, quand on y regarde de plus près, on s'aperçoit qu'avec des formes polies, la hargne, la certitude et le mépris du Professeur DEBRAY sont **également** dénoncés par PIACERE : (la thèse de DEBRAY) « n'exige pas nécessairement de parler de poisseuse dialectique, d'impérialisme conquérant d'une certaine psychanalyse »... « le professeur DEBRAY lui-même... ne s'est pas entièrement abstenu... de toute métaphysique et de toute polémique personnelle ». Pas entièrement en effet : la majeure partie des pages 12, 14 et 15 du n° 10...

Mon ignorance est clouée au pilori (1) : « en quoi constitutionnel

(1) Geneviève RIGAUT dont la réponse — fort argumentée — est, elle aussi, irrecevable, est invitée, malgré son savoir, à choisir entre la poésie et la science et même, éventuellement, à démissionner comme psychologue et chercheuse... L'agressivité n'est pas un monopole !

implique-t-il nécessairement héréditaire » interroge PIACERE, mais après des distinctions tout à fait pertinentes, lui-même écrit « ces distinctions nécessaires n'ont pas été clairement posées au départ par Pierre DEBRAY, chez qui nous semble-t-il, d'après les comparaisons qu'il utilise, le constitutionnel est assez largement identifié à l'héréditaire, encore que... etc... ». En d'autres termes, mais poliment (« nous semble-t-il » « assez largement » « encore que ») **le spécialiste dit ce que le non-spécialiste n'a pas le droit de dire...**

Nous en revenons donc aux privilèges que conférerait la hiérarchie du savoir. Hiérarchie qui semble même impliquer une solidarité de caste : « certains arguments semblent particulièrement irrecevables... (parce qu'ils mettent en cause l'honnête homme dans ses intentions mêmes ».

Enfin bien, je revendique pour chacun le droit de mettre en cause l'honnêteté de ceux qui nous écrasent de leur supériorité. Et c'est un droit politique car il n'y a pas de frontières en ce domaine.

L'interrogation sur la signification de « la courbe encore hypothétique » que DEBRAY veut établir est en effet **politique**. « Que vient faire le racisme », s'indigne PIACERE, lorsque j'écris : « Je crois nécessaire de souligner combien, dans un contexte furieusement agressif vis-à-vis des autres hypothèses dont le péché majeur semble être l'optimisme implicite qui les sous-tend, ces conclusions prennent de bien désagréables **résonances racistes** ». PIACERE connaît l'extension, à mes yeux justifiée, du terme « racisme » appliqué aussi bien à la condition des travailleurs étrangers qu'à celle de la femme ou à celle des enfants des classes défavorisées subissant la ségrégation sociale.

C'est un devoir pour tout éducateur d'être vigilant dans ce domaine. Un récent débat télévisé (« à armes égales ») entre deux champions (2) (bien discutables !) est venu rappeler au public que le conflit majeur qui sépare les conservateurs des progressistes n'est pas réglé par les invocations de la nouvelle société. **Les uns se reconnaissent à leur obstination à souligner les limites de l'égalité des individus, les autres à leur abstinence à vouloir les faire reculer.**

PAS DE SCIENCE

DÉSINCARNÉE

Il n'est pas de science désincarnée. Elle peut être folle comme celle des savants qui entouraient HITLER. Elle peut être complaisante comme celle des savants qui entouraient STALINE. Elle peut être naïve et complice

(2) A ma droite Giscard d'Estaing; à ma gauche J.-J. S. S...

comme celle des savants qui permirent HIROSHIMA. Elle peut être implicitement ou explicitement au service des forces conservatrices ou progressistes. Elle ne peut être réduite à une « méthode d'élucidation transmissible et accumulable » comme l'écrit PIACERE. Et c'est la pression des citoyens exerçant leur droit de regard, soulignant les responsabilités de ceux qui détiennent le savoir, encourageant certes la recherche pure mais exigeant qu'en définitive, ses découvertes soient mises au service de l'humanité. C'est cette pression qui pourra nous éviter la dictature technocratique et peut-être la destruction finale de la planète que « la science » a rendu possible !

BALAYER DEVANT SA PORTE

Mais ce serait rester dans le domaine des proclamations inutiles que de ne pas examiner comment faire passer, dans notre humble sphère, ces considérations générales qui, malgré leur disproportions avec le problème de la dyslexie, ne m'ont pas semblé déplacées.

Tout d'abord dans l'exercice de notre métier.

Il y a un certain temps que nous avons compris que les enfants eux-mêmes, malgré leur non-savoir, peuvent apporter beaucoup à notre pédagogie. Que les parents devaient être associés à nos efforts et non seulement informés mais invités à débattre de nos options pédagogiques, notre technicité étant affirmée mais acceptant d'être discutée. Et là encore, le non-savoir des parents n'a pas manqué de nous enrichir en nous obligeant à expliciter nos finalités d'une manière plus claire et accessible, à tenir plus largement compte de la réalité du contexte dans lequel se situent nos élèves. Que le travail d'équipe impliquait la mise en commun des différentes compétences sans conférer privilèges ou égards particuliers à la hiérarchie administrative comme à la hiérarchie du savoir.

Ensuite dans notre militantisme, notamment au GFEN ou tout en appréciant l'apport des grands noms de la pédagogie, nous avons pesé pour que notre mouvement réalise lui aussi un travail d'équipe dans lequel le « savoir » prend toute sa valeur. Dans lequel chacun est attentivement écouté quelque soit son rôle dans le processus éducatif (du lycéen au parent d'élève, de l'instituteur au professeur de faculté du débutant au maître chevronné, etc).

Enfin, ici, dans le dialogue ouvert par INTEREDUCATION en mettant en cause un aspect particulier du phénomène hiérarchique pour que la coopération, raison d'être d'INTEREDUCATION, entre peu à peu dans les faits.

Raymond MILLOT

à propos de la notation chiffrée

Depuis janvier 1969, un nouveau système d'appréciation du niveau est utilisé et il semble qu'il donne aux adultes un nouveau motif de discussion, sinon de division. Il faut surtout éviter de dramatiser les choses. La note et le classement étaient sans doute au cœur du système ancien. Leur disparition permet de promouvoir un système différent mais ne l'instaure pas pour autant.

Cette disposition ne fera pas du paresseux un travailleur et du moins doué un bon élève, mais elle permettra cependant de débaptiser un certain nombre de moins doués, de supprimer les traumatismes nés du zéro ou d'une place de dernier et les discussions familiales sur le quart de point qui vous sépare de la moyenne.

Dût-elle délivrer un élève sur cent, apaiser parmi tant d'autres un seul conflit entre parents et enfants, entre professeurs et parents, cette innovation aurait déjà atteint son but.

Les journaux ont publié un communiqué du bureau de la Société des agrégés. Celui-ci observe que « la circulation ministérielle sur la suppression de la notation de 0 à 20 n'a pas un caractère obligatoire ». Il « recommande le maintien de cette notation dans toutes les classes » et il estime que « la notation chiffrée et le classement ont un effet de stimulation et d'avertissement absolument indispensable pour préparer les jeunes **aux réalités de la vie** ».

L'adolescent, l'adulte et les réalités de la vie.

Dans la vie de l'enseignant, agrégé ou non, la notation chiffrée joue effectivement un certain rôle : il est noté chaque année par le chef d'établissement et régulièrement par les Inspecteurs. En ce sens, il poursuit sa carrière d'élève. Sa vision des « réalités » peut donc être déformée par la réalité propre à sa profession. Le dialogue est donc difficile avec les

parents qui vivent souvent dans une réalité différente, plus encore que les adolescents qui refusent la réalité des adultes.

Pour l'élève, le débat entre partisans de l'ancien et du nouveau système de notation doit paraître académique. En fin de compte le jugement subsiste, avec ses conséquences sociales, qui seules importent. La notation sous ses formes diverses est pour l'élève une réalité de la vie. Elle l'exalte, elle le déprime ou le laisse indifférent. Reste qu'il est jugé par ses professeurs et par ses parents en fonction du jugement des professeurs, et que ce jugement compte pour lui, même s'il ne le manifeste pas. En fin de compte, l'adolescent est difficilement en règle avec lui-même quand il est mal noté. L'appréciation reste donc un aiguillon relativement efficace. Cependant il est probable que les parents croient avoir perdu au change avec le nouveau système. Il est devenu plus difficile de secouer ou d'encourager un enfant.

Les élèves, les parents et peut-être les professeurs eux-mêmes sont sans doute troublés par la disparition d'un système de références peut-être absurde mais qui ne le paraissait pas parce qu'il était familier alors que le nouveau qui est plus rationnel déplaît parce qu'il est nouveau. Ceux qui critiquent le classement par groupe lui reprochent une imprécision, or elle n'est qu'apparente. La note et le classement ont disparu mais disparaissaient avec eux des absurdités comme la moyenne générale. En revanche, de nouvelles techniques propres à chaque matière, permettent de tracer un portrait plus exact des forces et des faiblesses de l'enfant.

Si on donne à l'appréciation sa valeur ancienne de **constat de niveau**, la formule nouvelle paraît plus appropriée.

Dans des expériences dites d'éducation nouvelle, où l'on utilise un système analogue, on se préoccupe surtout de donner un niveau. Cette ambition ne sera pas atteinte parce que l'on a emprunté un système de classement et d'appréciation différent. Dans un lycée Decroly, ou un autre établissement analogue, ce n'est pas le système d'appréciation qui fait fonctionner et progresser la classe, mais la progression de la classe qui permet l'utilisation du système, sans recours aux méthodes classiques d'émulation.

L'expérience a montré (et comme on a pu le voir dans ces établissements il y a plus de vingt ans) qu'il est possible de faire travailler des enfants sans le stimulant de la note et de la grimpe au classement. Mais cette réussite exige un trop grand nombre de conditions pour qu'elle se fasse à l'échelle de la nation parce que l'on a obtenu un changement nécessaire mais insuffisant. Il ne faudrait pas attribuer à cette innovation plus de vertus qu'elle n'en a, mais en revanche, il faut lui reconnaître celles qu'elle possède : l'élimination d'absurdités et d'injustices légitimées par la tradition et qui dramatisaient sans profit aucun les relations entre enfants et adultes, voire entre les adultes.

C. François UNGER.

une amnistie pour les enfants

Entré à l'école pour s'y épanouir, l'enfant est sanctionné, retardé, abîmé, éliminé, d'autant plus sûrement qu'il provient d'un milieu social plus bas. La méthode la plus courante, et, à ce titre, la plus efficace, est le redoublement.

La France est le pays d'Europe où l'on redouble le plus :

- 25 % des élèves au C.P., 40 % au C.M. ont déjà 1 an de retard.
- Trois ans séparent les plus âgés des plus jeunes à l'entrée en 6^e.
- 15 à 20 % redoublent chaque année dans le secondaire. A l'issue de la 5^e, on compte 1/3 de redoublants. Après 4 ans dans le 1^{er} cycle, 18 % d'une même promotion seulement, se retrouvent en seconde. 40 % en 3^e, 7 % en 4^e. Les autres se sont éliminés.

Le scandale, c'est qu'on puisse trouver cela normal ; qu'on puisse même, le justifier, par « les exigences intellectuelles élevées » de notre enseignement, (cf. M. Haby, inspecteur général « Le Monde » 2-7-69) ou par une évolution plus ou moins lente de l'intelligence qui, « d'après les observations de Piaget », obligerait à des « pauses ».

Pour ma part, en 35 ans de pratique professorale, je n'ai **jamais** regretté d'avoir évité un redoublement à un enfant ; je n'ai jamais vu, non plus, le bénéfice réel du redoublement sur l'un d'entre eux. Mais, j'ai vu des enfants découragés, désespérés, révoltés, aigris.

Notre enseignement, avec son système de notes, classements, examens, se propose d'évaluer les capacités et acquisitions des élèves. En réalité, c'est **lui-même qu'il condamne, dans ses effets sur eux.**

Obliger la masse à digérer la culture spécifique d'une « classe », par des méthodes conçues par cette classe, ce n'est pas « témoigner d'un égalitarisme soucieux de démocratiser » (cf. M. Haby), c'est instituer hypocritement une sélection par l'échec et le redoublement ; c'est éliminer ceux-

là mêmes que l'on prétend promouvoir ; c'est le contraire de la Démocratisation.

La révolution qui s'impose doit s'opérer d'abord et avant tout dans les esprits. La notion de culpabilité et d'incapacité des enfants doit faire place à celle de responsabilité des adultes.

Mai a ouvert des perspectives. Mais les résistances sont acharnées. Traumatisés, perturbés par leurs aînés, les lycéens sont durement frappés. Le redoublement, conçu généralement comme un « remède », est, cette année, appliqué systématiquement comme une revanche. Il « sanctionne » l'indiscipline, le relâchement au travail, et accompagne une « orientation » vers les C.E.G. Parfois, le choix est laissé entre redoublement au lycée, et montée de classe en C.E.G. — ce qui n'a aucun sens

L'amnistie ; à l'occasion de l'élection présidentielle, passe l'éponge sur les sanctions et retombées de Mai. Qui remettra en cause les « sanctions » prises en conseils de classe et dont Mai est responsable ?

Qui prendra résolument la défense des enfants ?

Laure AUMASSON

COTISATIONS G.F.E.N. 1970

Il n'est jamais trop tard pour se mettre à jour !

Salaires : inférieurs à 1000 F	contribution :	15 F
de 1000 à 2000 F	» »	20 F
de 2000 à 3000 F	» »	40 F
de 3000 à 4000 F	» »	50 F
supérieurs à 4000 F	» »	60 F

à verser à la trésorerie nationale :

C.C.P. : GFEN 5307.62 Paris

ou à la trésorerie régionale (liste n° 13, p. 91 et 92)

G.F.É.N.

A la suite du colloque à l'IPN du jeudi 5 mars : « PEUT-ON EVITER L'ÉCHEC SCOLAIRE ? » le GFEN organise des commissions (une cinquantaine d'enseignants et de psychologues y participent).

Les personnes intéressées peuvent s'inscrire auprès de Mme SOLAS, IPN, 29, rue d'Ulm, Paris-6^e.

à propos des enseignements "facultatifs"

A propos de la circulaire ministérielle rendant facultatifs certains enseignements **au niveau de la classe de 4^e**, la G.F.E.N. réunissant des Enseignants de tous les degrés, des Parents d'élèves, ainsi que des Lycéens, tient à faire connaître sa position :

— ou bien il s'agit d'une mesure positive, et elle prélude à une refonte totale, à brève échéance, de l'enseignement secondaire, sur la base de la **multiplication des options, considérées toutes au même niveau de valeur** et ayant leur égal reflet dans les examens, ce qui exigerait, en même temps, une rénovation radicale du système pédagogique de ces examens ;

— ou bien (et c'est malheureusement l'impression qui prédomine dans l'état actuel des informations) il s'agit d'une régression, d'une mesure sélective à la fois à l'égard des élèves et vis-à-vis des matières ;

vis-à-vis des matières, car telle qu'elle est enseignée actuellement, la langue vivante I (dans la grande majorité des cas : anglais ou allemand) est considérée simplement comme un instrument utilitaire (à but technique) alors que la langue vivante II apporte, le plus souvent, quelque chose de très important, à savoir une ouverture sur les civilisations étrangères.

Quant aux matières artistiques (lorsque les professeurs ont les moyens de les enseigner correctement), en dehors des possibilités de libération et de détente qu'elles offrent, elles contribuent à la formation de l'esprit logique et au développement de la sensibilité.

La conjonction de cette mesure ministérielle avec les menaces contre les Maternelles, la multiplication des classes dites « spéciales » le refus d'un véritable « tronc commun » éliminant les classes de transition, peuvent faire redouter l'existence d'un plan d'ensemble à caractère ségrégatif.

Dans les milieux socio-culturels les plus défavorisés, les Parents auront tendance à choisir, pour leurs enfants, les Sections comportant le moins d'options et conduisant le plus rapidement possible au diplôme permettant

une insertion dans la vie professionnelle. Ce choix les spécialisera irrémédiablement et leur interdira même les changements en cours de carrière qui sont inscrits dans les prévisions gouvernementales. Dans les milieux socio-culturels privilégiés, les parents auront tendance à choisir, pour leurs enfants, le plus d'options possibles, de façon à leur ouvrir l'éventail le plus large.

On constate ainsi que ces directives présentent le danger de réserver à une élite, des matières considérées comme « secondaires » dans le plan de la scolarité, mais en fait primordiales sur le plan de l'expression, de l'ouverture sur le monde extérieur et de la formation de l'individu.

Il est, d'autre part, facile de prévoir que, si le système des examens reste aussi contraignant qu'il l'est à l'heure actuelle, les élèves des grandes classes seront amenés à délaisser d'eux-mêmes les matières déclarées facultatives.

Le G.F.E.N. s'alarme de ces mesures qui semblent devoir accentuer l'appauvrissement du contenu de l'enseignement et qui, à certains égards, sont en contradiction avec l'établissement du tiers-temps pédagogique dans le primaire et qui commence à s'installer de façon parcellaire dans le premier cycle secondaire.

le 27 février 1970.

AUBIER

13, Quai Conti

MONTAIGNE

Paris-VI

**D^r Alfred
ADLER**

préface du Professeur
Paul SIVADON

les névroses 12,90 F
«Préfacé par le grand Professeur Sivadon, ce livre est pour le lecteur une excellente initiation au problème de la névrose qu'il n'est, hélas, plus possible d'ignorer à notre époque». (Vie et Santé). «Pour tous ceux qui s'intéressent à la psychanalyse et pour tous ceux qui s'en méfient». (Science et Vie). Psychothérapie rationnelle, dynamique et optimiste». (Santé Mentale).

**Henry
TAVOILLOT**
préface du Docteur
A. BERGE

**une expérience
d'éducation sexuelle**..... 12,90 F
Un des meilleurs sur le sujet traité (A.C.G.F.). Fait œuvre de sociologue, de psychologue et de moraliste. L'on suit avec un intérêt croissant le compte rendu de ces séances (Rénovation). Appréhension lucide et courageuse de la réalité (L'Ecole des Parents). Apporte quelque chose d'utile et de nouveau (La Vie du Rail). Cet ouvrage tranche nettement sur les autres (Education et Développement).

Ignace LEPP
préface du Docteur
Paul CHAUCHARD

**lettres posthumes
à mes lecteurs**..... 15,00 F
Dernier message de l'auteur de l'itinéraire de Karl Marx à Jésus-Christ.

la non formation des maîtres de l'enfance inadaptée

Tous les lecteurs d'« Interéducation » n° 11 ont du lire l'article de M. BRUNELLE dans lequel il traitait d'une « amélioration continue de la formation des maîtres de l'enfance inadaptée ». Article d'un grand intérêt pour les enseignants qui ont eu la chance, ou la malchance, de voir leur demande de stage acceptée; ainsi que pour ceux qui attendent cette acceptation. Ce qui nous a paru très original dans cet article, c'est la formulation par l'auteur lui-même d'objections à ses brillantes idées d'amélioration et le fait d'y répondre. Ce qui est moins original, mais très compréhensible, c'est qu'il y manque les deux objections fondamentales.

1°) Comment améliorer une formation qui n'existe pas ?

2°) Ne vaudrait-il pas mieux supprimer l'institution « enfance inadaptée » au lieu d'essayer de l'améliorer ?

Nous entendons monter les clameurs scandalisées, grandir la fièvre dans les différents centres dit de formation, et particulièrement à Beaumont-sur-Oise ainsi que dans les bureaux rue Lord Byron. On regroupe les dossiers, on collationne les chiffres, les statistiques et les belles paroles pour répondre aux attaques non voilées de ces premières lignes. Au fait, on retrouvera peut-être parmi ces dossiers le programme des études du C.A.E.I. - 1968-1969, qui devait sortir le 14 novembre 1968 et que l'on attend encore ?

Mais, laissons là ces détails et expliquons-nous.

1° - La formation des maîtres de l'enfance inadaptée n'existe pas :

Tout stage C.A.E.I. se présente suivant le schéma :

- une année de théorie,
- une année de pratique dans une classe.

Schéma simple et pourtant erroné face à la réalité qui se résume à une année de théorie. En effet, pour l'année de pratique, nous sommes en fait purement et simplement lâchés seuls, sans conseil, sans personne pour nous aider à expliciter les problèmes sous-jacents aux observations que nous faisons sur les enfants dont nous avons la charge. Nous apprenons sur le tas à faire nos classes spécialisées ou nos rééducations, comme un suppléant apprend à faire sa classe normale. Avec Mai 1968, les stagiaires C.A.E.I. avaient obtenu de revenir huit jours par trimestre dans leur centre de formation. L'an passé, ceci fut appliqué tant bien que mal. Mais cette année, des centres s'y refusent ou font de grandes difficultés pour maintenir ce minimum. Ainsi, au C.N.P.S. de Beaumont, on pense que huit jours dans l'année sont largement suffisants !

Qui croira alors à la valeur formatrice de cette deuxième année ?

Qui osera vous dire, à vous enseignants qui êtes en stage ou attendez le stage, que ce contrat seul à seul avec la multitude des problèmes de l'enfance inadaptée, est un contact fructueux, un contact formateur ?

On va me dire qu'abordant notre seconde année, nous ne sommes pas dans la situation des suppléants puisque nous avons alors derrière nous, une année de théorie. Hélas. Parlons donc de la valeur formatrice de cette année de théorie !

Considérant, ici à juste titre (il en faut bien un) que les enseignants qui viennent au stage n'ont qu'un bagage de connaissances psychologiques fort restreint, glané au cours de conférences pédagogiques ou dans la formation de l'école normale, les autorités ont institué un programme (sauf pour 1968-1969) quasiment démentiel.

L'année est partagée en deux périodes, tronc commun et option. C'est-à-dire que pendant les quatre premiers mois on présente tout ce que les enseignants « spécialisés » doivent savoir, la psychologie génétique, le behaviorisme, Piaget, Wallon, la psychologie sociale, la psychométrie, et durant les quatre mois, les enseignements spécifiques, soit pour l'option débilité mentale, soit pour l'option rééducations psycho-pédagogiques, soit pour les cas sociaux, soit pour les caractériels, etc.

Prenons pour être plus précis, le cas de l'option rééducation psycho-pédagogique. En quatre mois, il s'agit de savoir reconnaître les différents types d'échecs globaux ou spécifiques que présentent les enfants face aux connaissances scolaires, et les différentes méthodes pour y remédier. De plus, nous devrions pouvoir grâce à un enseignement d'orthophonie de même durée, pouvoir entreprendre une rééducation d'un trouble de la parole ou du langage. Cette formation est une véritable escroquerie vis-à-vis de nous, des enfants qui nous sont confiés, de leur famille. Car il n'est pas question de connaître les causes de ces échecs mais seulement de savoir guérir des symptômes. En effet, est-il besoin de dire que les stagiaires acceptant cette situation de gavage, n'ont plus le temps de réfléchir, d'approfondir ne serait-ce qu'un ou deux problèmes fondamentaux relatifs à leur métier. Ils sont obligés d'être dans la situation la plus passive qui soit, car, s'ils ne se laissent pas gaver, réussiront-ils à leurs contrôles, à leur examen de fin de l'année ?

Voilà où se situe le niveau de formation de l'année de théorie. Emmagasiner le maximum d'un programme absurde par sa quantité répartie sur une année, pour réussir les contrôles « périodiquement continus », et, être dispensé de l'écrit du C.A.E.I. 1^{re} année.

Je sais bien que cette aliénation varie suivant différents centres. A Versailles par exemple, où Monsieur BRUNELLE est directeur, les stagiaires travaillent suivant les techniques Freinet, à Nantes, on est assez attentif à la pédagogie institutionnelle, au Bourget, on travaille par groupes sur des sujets choisis, sans se soucier d'aucun contrôle hormis celui de savoir où l'on en est dans une étude. (Ces références étaient valables pour l'année 1968-1969).

Mais que dire des autres, que dire du C.N.P.S. de Beaumont-sur-Oise, qui fit travailler ses stagiaires l'an passé, suivant le plus pur style de cours magistraux en leur faisant passer deux contrôles « continus » (11), d'un quart d'heure devant un jury, pour tester leur niveau de connaissances et de formation, et qui colla purement et simplement, en leur refusant tout dialogue, les 13 stagiaires R.P.D. n'ayant pas voulu se prêter à cette mascarade.

Dans ce centre, on se demande non seulement où est le niveau de formation des stagiaires, mais également celui du corps enseignant, car, refuser de dialoguer avec un groupe n'ayant pas les mêmes opinions c'est là un bel exemple de psychologie et de pédagogie très spéciales.

Qui croira alors à la valeur formatrice de cette première année, qui osera me dire, vous dire, que ce gavage de connaissances est formateur ?

Alors, Monsieur BRUNELLE, où est la formation des maîtres de l'enfance inadaptée ?

Elles est inexistante. Les structures administratives existent : elles sont vides de contenu. Certes, à la place du mot amélioration, on pourrait mettre le mot « création » et vos propositions prendraient une certaine valeur. Mais pourquoi avoir une spécialisation « enfance inadaptée » ?

2° - Ne vaudrait-il pas mieux supprimer les structures « enfance inadaptée »

Essayons d'analyser pourquoi elles existent. Notre société est restée profondément marquée par les idées des siècles passés et particulièrement de la fin du XIX^e siècle où l'on catégorisait. La norme était bien établie par une classe ; tous ceux qui n'y adhéraient pas étaient traités en déviant, et séparés du reste de cette société finie. Les « fous » avalsent, dans les asiles, à la fin du XIX^e siècle, une condition pire que celle des lépreux du moyen-âge. Continuant sur cette lancée, on sépara dès l'école les dits débilés des dits normaux avec la meilleure conscience possible grâce à ce rationalisme très sécurisant de la notion de quotient intellectuel.

Mais on doit se poser le problème de savoir dans quelle mesure et pour qui cette ségrégation est fondée. Certes, elle l'est pour notre société, qui rejette tout ce qui pourrait lui créer des problèmes, et sous couvert de « faire quelque chose », en se donnant bonne conscience en le faisant, elle crée des institutions où chaque cas est enfermé prisonnier.

Par exemple : Débilité légère = classe de perfectionnement, école nationale de perfectionnement, section spécialisée des C.E.S.

débilité moyenne ou profonde = Instituts spéciaux.

Mais au fait QU'EST-CE QUE LA DEBILITE ?

On ne semble pas se soucier de ce problème dans les Hautes Sphères de l'éducation nationale, et pourtant on ne peut aujourd'hui répondre à cette question bien que l'on continue à enfermer des enfants dans des classes spéciales.

Tous les enfants ayant des problèmes de relation, de développement intellectuel sont ainsi mis ensemble, littéralement parqués. Est-ce la meilleure solution ? On ne peut qu'en douter mais c'est la solution la plus rentable, celle qui coûte le moins.

Il est bien évident qu'il est moins onéreux d'établir un simulacre de formation pour 1.000 instituteurs, plutôt que d'établir une formation véritable de tous les enseignants en leur donnant des conditions de travail acceptables, afin qu'ils sachent et puissent être attentifs à chaque cas, à chaque enfant.

Il est moins onéreux de créer quelques écoles de perfectionnement, quelques classes de réadaptation ou d'adaptation, quelques centres pour caractériels ou cas sociaux, plutôt que de multiplier les écoles et les classes, les stades, les piscines, et de rénover entièrement, fondamentalement, les institutions.

La catégorie « enfance inadaptée » ne devrait pas exister, hormis peut-être pour certains cas relevant du pathologique.

JEAN BIARNES

Stagiaire R.P.P. au C.N.P.S.

Beaumont-sur-Oise

1968-1969

après moi, le déluge

A tous les problèmes que lui pose sa jeunesse, la société des adultes ne connaît guère qu'une réponse : les sanctions !

Paresse, délinquance, insolence, drogue, le même « remède » s'applique à tous, sous des formes à peine différentes : évincé ou exclu, expulsé ou emprisonné, le « gêneur » est éliminé.

Mais à la cadence où vont les choses, si l'on en croit d'éminents prophètes, bientôt, il ne s'agira pas de cas individuels dont on se débarrasse, mais du sort même de l'humanité.

Une nature détruite, une société déshumanisée, multipliée et affamée, n'offrons-nous pas des perspectives suffisantes pour justifier l'angoisse, la révolte, la fuite... le mépris ?

Dans « Le Monde » du 20-1-70, M. Jacques ELLUL, professeur à la faculté de droit de Bordeaux, étudie le problème de la drogue en France, et lui donne sa vraie dimension : pour des jeunes de plus en plus nombreux, il s'agit d'un refus de vivre ! Les jeunes, dit-il, « ont, à leur niveau, un sentiment juste de la situation »...

Les lycéens aussi, à leur manière.

La forme des réactions des jeunes est contestable. Leur réalité est un **avertissement** et un **reproche**.

Les adultes peuvent y rester sourds et ménager leur tranquillité : l'héritage n'est pas pour eux !

Sanctions, inculpations, exclusions se multiplient dans l'indifférence générale. Les enfants sont « coupables ». Personne d'autre n'est « responsable ». Il faut affermir l'autorité ? Certes ! Mais laquelle ? Celle du bâton ? ou celle de l'homme ?

Laure AUMASSON

à propos de non-directivité

Je voudrais faire part de quelques réflexions au sujet de la non-directivité dont on parle beaucoup depuis quelques années et notamment dans cette revue.

Pour moi, au niveau de la pratique pédagogique, il s'agit d'une étiquette tout à fait imprécise qui désigne un certain style de comportement caractérisé par la remise en question des relations dans la classe et plus généralement dans l'institution scolaire.

Que signifie « être non-directif » ? Je ne sais pas. Certes, je connais des définitions théoriques mais dans cet article, je le répète, c'est la pratique pédagogique quotidienne qui m'importe. Je sais par contre que des enseignants, petit à petit, prennent conscience de problèmes relatifs à leur situation relationnelle dans la classe. Voici quelques exemples de questions qu'ils se posent :

« Ma parole avec les élèves est-elle conditionnée par l'institution scolaire » ?

« Les désirs exprimés par les enfants ou les adolescents sont-ils modelés sur mes propres désirs ? Jusqu'à quel point un élève ose-t-il « dire » quelque chose qui ne cadre pas avec ce que j'attends de lui » ?

« Que signifie la note pour celui qui est chargé de noter » ?

« Le programme me rassure-t-il ?

« Pourquoi » ?

« Ma façon d'exercer l'autorité gêne-t-elle la créativité de la classe » ?

« Le fait d'être en groupe interfère-t-il sur le comportement individuel » ?

« Ma condition socio-économique, telle que je la ressens, joue-t-elle un rôle par rapport à mon comportement professionnel » ?...

Je pourrais multiplier les exemples. Un point est certain : pour ceux qui se posent de telles questions, et d'autres du même genre, un processus de changement au niveau de l'attitude profonde est entamé, processus qui les amènera à remettre en question les relations dans la classe, et plus largement, les finalités de leur enseignement.

Ce genre de démarche s'inscrit-il dans le cadre de la non directivité ? Peu importe. Dans ce domaine, tout processus est unique et lié à la dynamique personnelle de celui qui désire changer. Ce qui est sûr, c'est qu'une telle entreprise se heurte immédiatement à de nombreuses difficultés étant donné la rigidité et les traditions de l'institution scolaire. La façon d'aborder ces difficultés, ou de les fuir, mesure l'intensité du désir de changement, à un moment donné. A chacun ses réponses.

Certains obstacles, tout à fait légitimes, tombent sous le sens :

« Suis-je assez armé pour commencer à modifier le style de mon enseignement » ?

« Que vont penser mes collègues ? Et l'inspecteur ? Et les parents d'élèves » ?

« Les enfants pâtiront-ils de mon inexpérience dans ce domaine » ?...

D'autres difficultés, moins visibles, n'en sont pas moins pernicieuses. Elles tiennent essentiellement au langage. Comment rendre compte de telles expériences ? Il y a une demande à ce niveau, plus ou moins formulée mais réelle : demande de l'institution où l'enseignement travaille et demande des théoriciens de l'éducation. Or, ce type d'expérience, existentielle, échappe le plus souvent à l'analyse. Comment mesurer les « résultats » ? Par rapport aux examens bien sûr, qui sont les mêmes pour tous les élèves, mais ce critère est tout à fait insuffisant. Du reste, le mot « résultat » est piégé, il faut s'en méfier. Parler de « l'ambiance de la classe », mais comment préciser un climat à la fois impalpable et fluctuant ? Au niveau du vécu, c'est « l'ici et maintenant » qui compte. Comment le saisir ? Comment le transmettre avec des mots alors qu'il est unique pour chaque situation et sans cesse remis en question ? Cette narration, par ailleurs, pourrait-elle être utile aux autres ?

Etant donné notre culture intellectuelle, nous ne sommes pas habitués à l'imprécision liée à l'analyse des sentiments que l'on éprouve ou que l'on croit que les autres éprouvent. Et pourtant, c'est bien l'affectivité individuelle et celle du groupe classe qui sont ici en cause. Ceci explique que dans l'ouvrage « Demain la pédagogie* », paru fin 1968, je n'ai pas relaté de telles expériences. En fait, elles étaient déjà en cours entre autres dans certaines classes dites « normales » et parfois, depuis fort longtemps. Aujourd'hui, en 1970, je dispose d'un plus grand nombre d'informations.

(*) Editions Magnard.

Je pense notamment à ce garçon de 10 ans, élève d'un CM 2 de la banlieue parisienne où le maître « ne fait pas comme les autres ». A un certain moment de notre conversation, je lui ai demandé s'il trouvait un changement dans cette classe. Voici sa réponse, telle qu'elle est imprimée sur une bande d'enregistrement :

« ... Ici, c'est drôle, on peut causer ... Je croyais qu'à l'école il fallait toujours se taire, sauf pour répondre au maître ... Ici on peut causer comme ça, quand on en a envie, même pour rien dire... »

— Tu aimes causer en classe ?

— Je ne sais pas, j'ai pas l'habitude ... »

Sans doute ces paroles ne sont-elles pas convaincantes à un niveau « scientifique ». Et pourtant quel monde elles remuent !

A propos des théoriciens, avides de conceptualisation, je voudrais souligner que les paramètres qu'ils proposent habituellement pour évaluer ce genre de démarches ne conviennent pas.

« La rigueur scientifique », déterminant dans certaines recherches, s'adapte mal aux problèmes posés par les relations humaines. Il faut l'accepter. Etre sceptique sur l'efficacité éventuelle d'une expérience, sous prétexte qu'elle n'a pas été menée « avec rigueur » c'est pour moi le signe d'une résistance plus ou moins consciente à ce type d'expérience. Sans doute, parviendrons-nous à inventer de nouveaux paramètres pour évaluer ces expériences. Nous n'en sommes pas là.

Il me reste à souligner un point : ceux qui sont attirés par ce genre de démarches doivent être convaincus que la bonne volonté ne suffit pas, ni le dévouement. Malheureusement, au niveau de la formation ou du recyclage officiel, peu de choses ont été entreprises qui touchent aux problèmes relationnels. Peu ou pas assez. Souhaitons que cela change. Pour l'instant, il existe des organismes, privés ou subventionnés, qui proposent des stages de formation au niveau de la personne. Tous ne sont pas onéreux. J'insiste sur l'importance de ce style de formation, car les problèmes relationnels, lorsqu'on les fouille, remettent en question notre système de défense inconscient en face des autres. Il ne faut rien brusquer car on risque alors de renforcer ses propres défenses. Je pense à ce propos à l'auto-discipline dans les lycées et à ses résultats souvent désastreux. Quant à l'auto-analyse, jusqu'à quel point sommes-nous capables de nous observer nous-mêmes ?

Harold PORTNOY, avril 1970.

dix mille fleurs rouges

« C'est peut-être l'enfance qui approche le plus de la « vraie vie » ; l'enfance au-delà de laquelle l'homme ne dispose, en plus de son laissez-passer, que de quelques billets de faveur ; l'enfance où tout concourait cependant à la possession efficace, et sans aléas, de soi-même. »

André Breton.

La récente polémique autour de la qualification des éducatrices appelées à exercer dans les écoles maternelles n'a — semble-t-il — incité personne à rappeler qu'en France, sinon à peu près partout dans le monde, l'école maternelle est d'une part la plus proche de la vie de l'enfant et d'autre part la moins réglementée. J'affirme qu'il y a entre ceci et cela un rapport de cause à effet. Aussi me paraît-il urgent que l'école élémentaire réalise le même objectif en faisant table rase de toutes les instructions officielles rédigées et de tous les programmes définis jusqu'à ce jour.

Je le répète, ces institutions oppressives et répressives n'ont pour autre objet que de maintenir les éducateurs et les enfants dans le carcan indispensable à la survie de l'idéologie dominante.

Je suis également convaincu que les nouveaux principes propres à guider notre action et notre réflexion d'éducateur ne sauraient être définis qu'au sein d'Etats Généraux (1) par des personnes groupées en dehors de tout critère hiérarchique (2). Il ne me semble même pas nécessaire que ces éléments soient définis à l'échelon national...

Ceci posé, voici les idées que je défendrais dans ces Etats Généraux.

(1) cf. « Interéducation » n° 14, p. 20.

(2) Nous sommes donc très loin des commissions genre Lichnerovicz ou Rouchette.

Je présenterais sans doute ces propositions pour l'école - critique selon les chapitres suivants : finalité de l'éducation - principes et méthodes - programmes - techniques.

FINALITÉ

L'école est le milieu où l'enfant doit rencontrer le maximum d'occasions de construire sa personnalité en harmonie dialectique avec l'environnement de manière à devenir et demeurer maître de sa vie quotidienne. **L'éducateur doit être agent de changement social.**

PRINCIPES ET MÉTHODES

1. **Supprimer le cloisonnement** entre école maternelle et école élémentaire ; de 2 à 12 ans, l'enfant vivra dans l'école primaire.

2. **Multiplier les situations** au moyen desquelles l'enfant sera motivé à faire des expériences mettant en jeu ses besoins de vie fondamentaux : mouvements, paroles, jeux, échanges affectifs, expression, création, sexualité.

3. **Témoigner d'une attitude critique** vis-à-vis des enseignements de l'anthropologie (ensemble des sciences humaines). C'est-à-dire tenir compte, dans sa pratique éducative, de ces enseignements, mais sans oublier qu'ils ne sont qu'un moment de la science et que cette science n'échappe pas, elle non plus, à la férule de l'idéologie dominante.

4. **Supprimer les frontières** entre la vie scolaire et la vie non-scolaire : rien n'est non-scolaire, **tout a droit de cité dans l'école.**

5. Postuler que, l'enfant étant comme une « page vierge sur laquelle ne se sont point encore inscrits à l'encre indélébile, les graffiti exprimant l'ensemble des préjugés sociaux et des lieux communs d'une époque » (3), **le rôle de l'éducation est d'abord de préserver** (4) **cette richesse**, de lui donner l'occasion de se renouveler.

6. **Eviter découpage** et cloisonnement en matières et disciplines.

(3) cf. « L'homme imaginant », Henri Laborit (Plon. éd., collection 10/18).

(4) Primum non nocere.

PROGRAMMES

Je proposerais de les réduire à de brèves indications :

éducation gestuelle

Le besoin de mouvement de l'enfant lui permettra de développer son adresse manuelle en l'intégrant dans des activités variées. L'éducation physique — elle aussi liée à d'autres activités — visera plusieurs objectifs : utilisation d'un facteur de santé, satisfaction du besoin d'expression, socialisation...

éducation psycho-sociale

Attentif à la vie de l'inconscient, l'enfant sera habitué à s'exprimer librement, à extérioriser ses joies, à se libérer de ses peines, voire de ses angoisses, avec l'aide du groupe. Pour lui, la recherche du plaisir (**motivation première de nos activités ?**) sera assumée consciemment, mais sans refoulement de la même tendance chez les autres. Entraîné à exercer des responsabilités dans la communauté scolaire, à adopter une attitude critique devant une situation pour déterminer son comportement, à l'authenticité et à l'empathie par le moyen des institutions qu'il aura contribué à créer et faire vivre dans l'école, ouvert au désir (inné ?) de dépassement de soi, l'enfant aura commencé à se construire une éthique, à s'engager sur les chemins de la maturité, élément indispensable de son autonomie, de son **BONHEUR**.

éducation sanitaire

L'enfant apprendra à découvrir, définir, rechercher et utiliser les facteurs de santé.

éducation « artistique »

L'expression libre, la créativité, comme lignes directrices et dans lesquelles la **confusion des genres** jouera son rôle permettront à l'enfant de développer en lui un sens esthétique dans tous les domaines ou dans ceux pour lesquels son choix souverain se sera exercé : couture, jeux dramatiques, modelage, musique, peinture...

étude du milieu

Durant toute la scolarité, l'enfant aura eu toute liberté d'observer, d'expérimenter, de discuter, de réfléchir sur les phénomènes, faits, événements, objets, individus de son environnement proche ou lointain (espace, matière, temps).

langues de communication

Au sortir de l'école primaire (pas avant 11 ou 12 ans), l'enfant devra maîtriser une expression orale, reflet de sa pensée originale. Son écriture, personnalisée, sera lisible. **Ses rédactions personnelles ou collectives** (spontanées ou imposées) témoigneront elles aussi de sa personnalité (et particulièrement de son imagination), elles compteront d'autant moins d'erreurs d'orthographe que leur auteur sera familier des dictionnaires (5), qu'il n'aura été « corrigé » que lorsque les tournures syntaxiques qu'il utilise risquent de réduire la compréhension de son expression, qu'il aura été constamment encouragé dans ses essais d'invention langagière. Il possèdera **une lecture aisée** : mentale, elle permettra la compréhension la plus intime ; à haute voix, elle saura intéresser les auditeurs. Par des techniques quasi-familiales, l'enfant sera mis en mesure de communiquer oralement au moyen de **la langue internationale** que des instances supra-nationales auront enfin choisie.

mathématique

Durant toute la scolarité, l'enfant devra avoir exercé, donc développé, son esprit de recherche d'imagination, ses aptitudes à évaluer, à axiomatiser, à abstraire, à appliquer. Bref, il aura commencé d'acquérir ce qu'il est convenu d'appeler le sens mathématique. Une expérimentation quotidienne des mesures, une maîtrise des quatre opérations, une familiarité avec les graphes et les tableaux, une observation des éléments de base de la géométrie, une curiosité pour les situations complexes de la vie quotidienne suffiront.

techniques pédagogiques

Chaque éducateur a toute liberté, au sein du conseil des travailleurs de l'établissement dans lequel il exerce.

Tout cela me paraît nécessaire et suffisant. Rien de cela ne devrait empêcher ce qui me semble l'essentiel : **QUE LES ENFANTS SOIENT HEUREUX DE VIVRE DANS LEURS ECOLES**. Ainsi redeviendrait vraie la parole de Novalis : « Partout où il y a des enfants, existe un âge d'or ».

MAIS ?...

OUI

Pour rassurer les inquiets, je proposerai une fiche de constat des opti-

(5) Précaution que la suppression de l'orthographe, c'est-à-dire la phonétisation radicale de la langue française, rendra caduque. En attendant, choisir une technique d'apprentissage de la lecture fonctionnelle, rechercher une orthographe intégrée et permanente, et non pas une orthographe réservée et circonstancielle, s'impose.

tudes et connaissances dont tout enfant devrait pouvoir témoigner à la sortie de l'école primaire. Dans ma classe (de perfectionnement), pratiquant une éducation que j'essaie de rapprocher de ce que j'imagine, j'ai rédigé les éléments de ce constat (6). J'insiste : il s'agit d'un constat. C'est-à-dire que je me borne à constater en ombrant la case quand les circonstances (**situations vécues en classe, hors de toute intention de constat**) établissent l'évidence. Et cela, sans perdre de vue qu'une aptitude, apparemment bien installée, peut — si elle n'est pas technique de vie fondamentale — se réduire, sans pour autant que la personnalité du sujet soit automatiquement amoindrie.

Michel FALIGAND, février 1970.

(6) Qui se présentent sur 1 fiche dont on trouvera la reproduction à la page suivante.

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.
- 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.
- 57 : M. B. KINNER, 65, rue de Queuleu, Metz.
- 62 : M. J. GLAPA, H.L.M. 104 n° 13, Av. Van Pelt, Lens.
- 75 : M. P. HAGUENAUER, 16, rue A. de Neuville, Paris-17^e.
- 77 : M. Y. TROUBAT, Ecole communale, Villeroy, 77 - Charny.
M. J.-M. PERES, Ecole du Theil, Coulommiers.
- 78 : M. M. DELÉPINE, Groupe scolaire Louis-Aragon, Trappes.
Mme A.-M. JOZEAU, Ecole des filles La Tour, Maurepas, 78 - Trappes.
- 91 : M. J. DOUVENOT, Ecole de garçons, Saulx-les-Chartreux, Tél. 920-71-87.
Mlle D. LECERF, Groupe scolaire P.-Langevin, Morsang-sur-Orge.
- 92 : M. et Mme BOURGAREL, 20, rue H.-Barbusse, Gennevilliers, Tél. 733-17-93.
M. M. COMBRET, 27, rue des Bons-Raisins, Rueil-Malmaison.
Mlle F. MARSON, 1, rue des Agnettes, n° 73, Gennevilliers, Tél. 733-68-68.
- 93 : Mlle H. LAMARTINIE, 19, rue Landy, Aubervilliers, Tél. FLA. 35-03.
M. R. JACOBS, 73, rue Casanova, Bondy.
- 94 : M. FALIGAND, 8, allée Roland-Garros, Orly, Tél. 235-43-73.
M. M. GAUVIN, Ecole Henri-Wallon, Valenton.
- 95 : M. J. DUPEUX, La Mayotte, 165, rue de Paris, Montlignon, Tél. 959.47.33.
- C.D.N. : Mme G. PRÉFONTAINE, CP. 120, Boucherville, P.Q. Canada, Tél. 655-50-87.
- E : Señor S. HERRERO-PALLARDO, Ruiz-Morote, 12, Ciudad Real, España.
- P : Senhor A. FERREIRA DIAS, 2 Rua Bartolomeu Dias, Cacém, Portugal.
- PE : Señorita Zoila FIELD, Av. Benavides 599, Dep. 602, Miraflores, Lima, Perú.
- RA : Señorita Estela MINERVINI, Sarmiento 3425, Santa Fe, República Argentina.
- TC : Mme M. DESROCHERS, B.P. 277, Edéa, Cameroun.

ANNEXE

JE SAIS	Constats	JE SAIS	Constats
1. M'EXPRIMER EN		11. EVALUER DES longueurs,	
mimant (seul - en groupe)		poids,	
dansant (seul - en groupe)		durées,	
parlant : raconter sa vie		prix,	
poser des questions		surfaces,	
répondre à des questions		volumes,	
dire des poèmes mémorisés		12. POLYCOPIER UN DOCUMENT,	
diriger un conseil		13. LIRE à haute voix en intéres-	
faire un exposé		sant les auditeurs,	
jouant du théâtre		mentalement en comprenant	E E E E E
peignant, découpant, collant		ce qui est exprimé explicite-	
dessinant (seul - en groupe)		ment et implicitement,	
musiquant (seul - en groupe)		14. DACTYLOGRAPHIER,	
écrivain : des textes		15. QUELQUES GRANDES LOIS	
+ dico.		ET FAITS DE LA VIE,	
des lettres		16. CONSTRUIRE ET LIRE :	
2. AIDER AUTRUI (empathie,		des graphes,	
authenticité),		des graphiques,	
3. JOUER,		des tableaux,	
4. NAGER,		17. COMPTER (bases 2 à 10) :	
5. UTILISER LES FACTEURS DE		les additions,	
SANTÉ,		les soustractions,	
6. PRÉSENTER 1 SUJET, 1		les multiplications,	
OBJET, 1 TRAVAIL D'INTÉ-		les divisions,	
RÊT PERSONNEL DEVANT		18. SCHÉMATISER UN PROBLÈ-	
UN GROUPE,		ME (utilisant 1 ou 2 des	
7. ASSUMER UNE RESPONSABILITÉ,		opérations).	
8. ADOPTER 1 ATTITUDE CRI-		19. ACHETER (tableau compara-	
TIQUE POUR DÉTERMINER		tif)	
MON COMPORTEMENT DE-		20. LOCALISER ET UTILISER LA	
VANT 1 SITUATION :		DOCUMENTATION DONT	
accidents		J'AI BESOIN,	
choix		21. SCHÉMATISER DE MÉMOIRE	
propositions } divers		PLANISPHÈRE ET CARTE DE	
9. ORGANISER ET PROGRAM-		FRANCE ET Y SITUER UN	
MER UN TRAVAIL :		FAIT,	
personnel,		22. RÉPÉRER UN FAIT SUR	
en équipe,		L'ÉCHELLE HISTORIQUE,	
10. CUISINER, ENTRETENIR UN	C C C C C	23. M'INTÉRESSER AUX PHÉ-	
LOCAL	L L L L L	NOMÈNES DE LA VIE DE	
		L'INCONSCIENT.	

le chemin qu'il faudra pourtant suivre un jour...

Le témoignage que nous publions ci-dessous relate le travail réalisé par une école « ordinaire » du XX^e, par l'équipe des maîtresses de l'école. On se souvient que dans la foulée de mai les instituteurs de toute la circonscription avaient décidé, démocratiquement, de pratiquer le « 27 + 3 », c'est-à-dire qu'en échange du samedi après-midi ils consacraient 3 heures par semaine au travail d'équipe.

La réforme instituant les 27 heures est venue interrompre dans la plupart des cas, la tâche entreprise. C'est un fait qu'il est possible de regretter mais qui était prévisible... Et pourtant en lisant ces lignes, on mesurera — car il ne s'agit pas de militantes de l'éducation nouvelle — le chemin qu'auraient à parcourir la grande majorité des écoles élémentaires, pour ne parler que d'elles, et le chemin qu'une année de travail en équipe peut faire parcourir ainsi qu'en témoigne cette relation d'expérience.

ÉCOLE DE FILLES, 12 CLASSES (DU COURS PRÉPARATOIRE AU COURS MOYEN 2^e ANNÉE, 2 FINS D'ÉTUDES 1^{re} ET 2^e ANNÉE)

Les maîtresses de l'École ont approuvé en juin 1968 le principe nouveau de l'équipe pédagogique. En septembre, nous l'adoptons et la première réunion de travail, le samedi 21 septembre, ouvre l'année scolaire 1968-1969.

Nous sommes 13 autour de la table, directrice et institutrices du cours préparatoire à la fin d'études 2^e année.

Les problèmes qui se présentent à nous sont multiples et devraient donner largement matière au travail pédagogique de 30 fois 3 heures par semaine. Mais ils sont à la fois, pour nous, si révolutionnaires et si imprécis que nous sommes quelque peu désarmées.

Et c'est vers le « solide » que nous allons en nous inquiétant des techniques qui vont rénover notre pédagogie.

1. La mathématique moderne.

Les cours préparatoires ont déjà abandonné l'année dernière le calcul traditionnel. Les CE 1 vont poursuivre cette année l'expérience, puis l'an prochain, nous l'espérons, les CE 2 suivront, etc. Aussi toutes les institutrices désirent-elles s'initier à la mathématique moderne et nous faisons nos comptes pour pouvoir dès cette semaine commander les livres d'initiation Dienès, Adler et les collections Nicole Picard.

2. La grammaire fonctionnelle.

Là, nous n'avons aucun document. Une initiation a commencé l'année dernière grâce aux visites que nous avons faites dans les classes de l'École expérimentale Garçons qui est notre voisine.

Nous nous posons de nombreuses questions :

- a) Comment graduer les exercices ?
- b) Comment établir le programme d'une année ?
- c) Quand aborder la nomenclature classique ?

Avec les informations que nous possédons déjà, nous décidons de nous « lancer » dans les études de groupes de souffle, de propositions, de phrases.

A la deuxième réunion, nous laissons de côté les techniques pour nous attaquer au problème de **l'équipe** : équipes des enfants en classe, équipes des institutrices dans le groupe.

Le travail en équipe dans chaque classe n'est pas pour nous un problème tout à fait nouveau. Déjà, l'année dernière, les tables avaient été rapprochées pour permettre le travail en commun, les confrontations, les corrections mutuelles. Mais certains problèmes subsistent que nous débattons souvent ensemble : Comment former les équipes ? Seront-elles homogènes ou pas ? Le choix en sera-t-il fixé par les enfants ou la maîtresse ?

On décide de laisser les équipes se choisir librement par affinités pour toutes les disciplines autres que Français et calcul, en veillant toutefois à ce qu'elles soient chacune équilibrées. Ce seront les équipes de base. On fera en Français et calcul des groupes de niveaux qui ne seront pas nécessairement les mêmes dans chaque discipline. Les enfants ainsi changeront de groupes, mais nous constatons bientôt qu'ils s'y habituent très bien et le résultat nous paraît satisfaisant.

Du travail en équipes au niveau des enfants, nous en venons au travail en équipes ou niveau des maîtresses des classes parallèles.

Un samedi sur trois ou quatre, par deux ou par quatre, les maîtresses de cours semblables se groupent pour confronter leurs techniques, leurs procédés, pour étudier aussi le comportement de certains enfants difficiles ou mal adaptés et suivre leur évolution depuis leur entrée à l'école.

Deux institutrices du CE 1 décident de tenter une expérience : elles partageront les élèves de leurs deux classes en deux groupes : un faible,

un fort, une maîtresse se chargeant du groupe faible, l'autre du fort. A chaque leçon de lecture, c'est un vivant chassé-croisé, chaque enfant quittant sa classe pour rejoindre son groupe de lecture.

Bientôt les deux maîtresses constatent avec un peu de surprise et beaucoup de plaisir que les progrès sont spectaculaires : les faibles rejoignent les forts.

Projet à l'étude : pourrait-on l'année prochaine étendre cette expérience aux cours de mathématiques ?

Au CE 2, ce sont les fiches de lecture avec questions de contrôle que les deux maîtresses vont échanger. Ainsi le matériel de chaque classe s'en trouvera doublé.

A tous les niveaux, nous recevons dans nos classes les deux jeunes suppléantes qui viennent de nous arriver « sans bagages ».

Il serait certes profitable que nous allions dans les classes les unes des autres assister aux cours de l'une ou de l'autre, mais nous refusons encore un public trop averti, nous ne nous sentons pas « mûres ». Peut-être, un jour...

A une réunion suivante, nous nous attaquons au problème qui nous semble majeur : **la discipline.**

De la conception nouvelle de la discipline dépendra l'école nouvelle. Et, il faut le dire, nous redoutons trop de liberté, trop de facilité, trop d'exubérance.

Or, notre problème est particulier cette année : cours préparatoire et fin d'études sont mixtes pour la première fois. Et, en fin d'études, les grands garçons sont humiliés d'être chez « les filles ». Plusieurs, venus de l'École expérimentale, refusent la discipline traditionnelle. Un changement d'institutrice ne simplifie pas le problème. **« M'dame, on s'ennuie dans la cour. M'dame, on veut jouer au foot comme à l'école de garçons ».**

Il y faudrait peut-être une vraie Coopérative — de classe d'abord — d'école peut-être ?

Et nous travaillerons dans les réunions suivantes à la mise sur pied de ces Coopératives ou Conseils de classes :

1. Le directeur voisin vient nous entretenir du fonctionnement des coopératives de son école.

2. Des maîtresses des grandes classes décident de se « lancer » dans l'expérience en élargissant les attributions de leurs conseils de classes : ils nous proposeront la décoration de la classe, l'organisation de sorties-promenades, les préparatifs d'une fête de fin d'année...

Premier compte rendu (classe de CM 2) : Une discussion partie d'un projet limité a entraîné des motivations en chaînes : on a décidé de faire des crêpes, des truffes et d'inviter les mamans à participer aux préparatifs.

Il y eut en puissance de nombreux sujets d'études motivées en calcul, sciences et français.

L'idée d'inviter à la fête un petit du cours préparatoire fit naître celle d'un parrainage des petits par les grandes. Puis ce parrainage fut mis au point.

La jeune présidente avait fort bien mené le débat, les dispositions pratiques avaient été notées par la secrétaire du Conseil.

La maîtresse, après trois ou quatre réunions de Coopérative constate que le climat de sa classe est plus agréable, que les enfants sont plus confiantes, plus détendues que l'an passé.

Deux maîtresses (FE-CM 1) acceptent d'enregistrer sur magnétophone leur prochain conseil de classe. Nous comparerons après audition les enregistrements : ils seront un modèle vivant et profitable pour les maîtresses hésitantes ou inexpérimentées — et ils donneront à toutes matières à réflexion et à discussion.

Ainsi les deux bandes furent enregistrées et écoutées à la réunion suivante :

En FE, le conseil se réunit pour résoudre le problème de **la discipline dans les mouvements généraux** : les indisciplinés se rebellent contre l'autorité des responsables, les responsables sont accusés de manquer d'autorité ou d'équité. C'est plein de vie, de spontanéité, en FE on ne mâche pas ses mots. Tout le problème de l'autorité du groupe, de l'équipe est posé là — renforcée par un deuxième exemple :

Une élève de CM 2, excellent sujet, mais « difficile » refuse l'équipe, dérange volontairement la classe, nargue la responsable, et s'indigne de la sanction, pourtant légère et en un sens profitable (un problème d'entrée-en-6^e) infligée par le Conseil de classe. La punition donnée par la maîtresse : oui, celle des compagnes : non !

Ceci nous pose deux problèmes. Le premier est celui de la discipline faite par le groupe :

● Comment le groupe choisira-t-il le président ? De son autorité naturelle, de son sens de la justice, de sa modération et de sa gentillesse dépendront la réussite ou l'échec.

● Combien de temps le président peut-il assumer ses fonctions sans être grignoté ? sans devenir injuste ? sans être menacé par des explosions de vengeance ?

● N'est-ce pas un danger pour lui, s'il est déjà autoritaire, que d'exercer trop longtemps sur les autres son ascendant ? Une maman est venue se plaindre aimablement : sa fille déjà autoritaire a été élue chef de classe — peut-être justement parce qu'elle est autoritaire — et la maman qui voit le défaut de sa fille s'accroître s'inquiète.

Notre deuxième problème sera abordé un samedi suivant : opportunité des sanctions, donc des punitions et aussi des récompenses.

Depuis longtemps exercices supplémentaires ou retenues après la classe sont supprimés. Restent encore des tours de cours pendant les récréations, des mauvaises notes et des réprimandes.

Nouvelle nuit du 4 août : nous décidons.

Mais les récompenses ? Il est décidé sans peine de faire un feu de joie de tous les billets de satisfaction et tableaux d'honneur de l'école. Nous gardons toutefois les images pour les petits et nous nous proposons d'encourager les grands par des graphiques individuels et de groupes, par des « cahiers d'or », par l'attrait de sorties et de visites, par la pratique de l'esprit d'équipe.

La suppression des sanctions nous amena à envisager le problème des notes et des livrets de correspondance, ce qui nous prit plusieurs heures au courant de toutes nos séances de réunion de l'année.

La mi-trimestre approchant, nous optons pour un livret qui ne porterait que des observations détaillées sur le caractère, le comportement et les aptitudes des enfants. Nous donnons cette feuille à faire signer aux parents avant les vacances de la Toussaint.

Et nous constatons lorsque nous en discutons le samedi suivant :

- que les parents dans l'ensemble sont satisfaits car ils apprécient l'intérêt que nous portons à leurs enfants.

Mais :

- que certaines maîtresses ont été embarrassées, n'ayant pas les éléments suffisants après six semaines de classe pour porter des jugements sur tous les élèves, que d'autres se sont fait scrupule d'un jugement trop hâtif, que d'autre pouvaient de bonne foi croire qu'elles avaient raison à tort.

- qu'il nous fallait être fort prudentes dans nos critiques, celles-ci pouvant être un élément déterminant dans le comportement des enfants.

Cette formule sera abandonnée pour les prochains livrets. Ils porteront non des notes, mais les lettres A, B, C, D et des observations plus succinctes qui se développeront au courant de l'année scolaire.

Fin novembre : nous devons avoir **l'inspection collective** la semaine suivante. Nous nous réunissons pour mettre au point les questions que nous souhaitons étudier avec l'inspecteur. Chaque maîtresse propose la leçon de son choix. Afin que cette inspection représente bien le travail de la collectivité, afin aussi qu'elle nous soit largement profitable, nous décidons de présenter un éventail de toutes les formes nouvelles de discipline :

- — deux textes reconstitués ;

- un texte observé ;
- deux textes d'observation : Charlemagne et son Empire au cours moyen, les volcans au cours élémentaire ;
- deux leçons de mathématique moderne ;
- deux leçons de grammaire fonctionnelle ;
- la présentation au cours préparatoire d'une reconstitution d'histoire à l'aide d'images séquentielles ;
- et un Conseil de Coopérative.

Nous en établissons le déroulement et préparons nos questionnaires.

A la réunion du samedi suivant, notre-inspecteur vient faire le bilan : il écoute nos questions, donne des conseils, fait la synthèse. Nous constatons que ce tour d'horizon des disciplines diverses pendant cette inspection collective nous est à toutes d'un réel profit : nous y gagnons plusieurs heures de recherches.

Les vacances approchent, les enfants se fatiguent, et ce n'est pas « l'abolition de nos privilèges » qui nous facilite la discipline.

Les garçons des grandes classes, malgré leurs Conseils de coopérative, nous donnent bien des soucis, surtout au réfectoire et dans la cour de récréation : ils malmènent les filles, bourrent leurs poches d'élastiques, mâchouillent du chewing-gum et nous ne sommes pas sûres que les mégots trouvés dans un coin de la cour ne soient pas plutôt ceux de nos élèves que ceux des ouvriers de passage.

Comment faire ? Nous rêvons de discipline de fer. Et une séance entière est marquée d'un grand pas en arrière : nous aspirons au retour vers la bonne vieille discipline qui assure le calme — et le travail dans le calme.

Peut-être un Conseil d'école aplanira-t-il nos difficultés ? Comment le constituer ? Deux élèves élus dans chaque classe sont groupés autour de la directrice. Ce ne fut pas un grand succès : nous le constatons en une réunion du troisième trimestre. Et pourquoi ?

- Parce qu'il s'est réuni trop peu de fois. L'année court très vite, surtout une année « pas comme les autres ». Et ce conseil n'a pas eu le temps de devenir une institution régulière.

- Parce qu'il n'a pas non plus été assez constructif : trop de contestations, trop de plaintes — et en même temps une retenue, une raideur même : on n'osait pas.

Ce problème d'un Conseil d'école est encore à l'ordre du jour.

Un de nos soucis majeurs fut celui des **contacts avec les parents de nos élèves.**

Certes les instituteurs et la directrice acceptent à tous moments de recevoir les parents Mais on nous suggère que ce sont là des rapports insuf-

fisants. Il y a les parents intimidés et ceux qui craignent d'être importuns. Il y a des questions qui ne sont jamais abordées. Et l'école reste un fief. Tout cela, nous le savons.

Mais nous savons aussi qu'il est intimidant de parler à un public d'adultes, nous craignons peut-être les questions intempestives ou mal venues qui nous désarmeront. Peut-être voulons-nous garder notre fief.

Nous débattons souvent ces questions. Un samedi après-midi de décembre une Assemblée générale de l'Association des Parents d'Elèves du groupe scolaire tient ses assises à l'École dans une atmosphère très sympathique, les parents très touchés de constater que le personnel enseignant participe totalement, les enseignants émus que les parents soient touchés et prêts à collaborer.

¶ Nous décidons de faire un second pas. A la rentrée, un samedi est consacré à des réunions de parents classe par classe : échanges bienveillants partout, désir de se comprendre et de s'aider, euphorie générale.

Le pas suivant à franchir serait de faire l'École ouverte, ouverte à tout autre membre de l'enseignement, ouverte surtout aux parents pendant une demi-journée de classe, aux parents qui seraient assis au fond de la classe. Nous pouvons en discuter, nous ne pouvons nous y résoudre. Pas encore...

L'an prochain, nous réexaminerons ce problème.

Au 2^e trimestre, nous revenons souvent aux discussions sur **les horaires, le contenu des leçons, les techniques** : Comment disposer les heures de calcul et de français en les fractionnant le moins possible ? Un texte reconstitué demande trois quarts d'heure ou une heure. L'étude d'un texte libre excède de loin la demi-heure jusque-là réglementaire. Il faut cependant que nous restions dans les limites des instructions officielles.

Ces questions donnent matière à de longs débats :

- **Comment regrouper toutes les disciplines autour d'un même thème ?**
- **Quelles distinctions devons-nous faire entre texte observé, texte d'observation, phrase observée, auto-dictée, texte reconstitué ?**

Nous écoutons au magnétophone la reconstitution d'un texte par les élèves d'un CE 2. Le texte proposé (Boucard et sa trottinette) est simple et suggestif, sa structure est facile à appréhender, le texte n'est pas seulement descriptif, Boucard et ses amis sont vivants. Les élèves réussissent fort bien à en découvrir et reconstituer l'enchaînement logique.

Cependant nous formulons nous inquiétudes qui sont multiples :

Une explication trop soignée des termes du texte, une analyse trop poussée de la construction des phrases, une étude trop approfondie du sens ne sont-elles pas à éviter si nous ne voulons pas verser dans les leçons de vocabulaire, grammaire ou lecture expliquée ? Enfin attention à la mémorisation ! Que d'embûches !

Et la lecture ?

Les maîtresses font une grande part à la lecture silencieuse. Des livres de bibliothèque sont mis à la disposition des enfants : ils ont un succès considérable et les élèves font rapidement des progrès.

Gros succès aussi des leçons de lecture pendant lesquelles un élève présente et lit un passage qu'il a choisi à la maison ou en classe.

Cependant, il nous reste là aussi des sujets d'inquiétude :

— **La lecture** à haute voix est moins bonne. En soi, c'est de peu d'importance. Mais si c'était le signe que l'enfant possède mal ou perd la technique de la lecture ? Est-ce grave ? La méthode américaine Kennedy apprend la lecture en diagonale. Suffirait-il de comprendre le sens d'un texte en glissant sur les détails ?

— Et **l'orthographe** ? Sujet inépuisable.

Les maîtresses des CP se sentent tellement concernées qu'elles en sont angoissées : la méthode de lecture est toujours remise à l'étude : méthode mixte ? méthode naturelle ?

Nous vivons des samedis bien « inconfortables ».

Bien que nous nous soyons quelquefois promis de serrer de plus près nos problèmes pratiques et d'éviter les « hautes discussions », un incident fortuit, une lecture dans une revue, un article du GFEN, nous remettent en émoi.

Aux cours d'éducation physique, de couture, d'enseignement ménager, les filles des classes mixtes de fin d'études sont regroupées à l'école de filles. Ces regroupements soulèvent de graves problèmes de discipline : comment arriver à ce que les enfants (qui ne sont plus dans leur école, ni avec leur maître ou maîtresse) aient la même bonne volonté dans leur travail, acceptent la discipline plus classique du professeur spécial — discipline qui n'est plus la leur certes, mais qui leur sera peut-être imposée dès leur sortie de l'école ?

— L'enfant est-il profondément transformé par la conception nouvelle du travail en équipes sans la contrainte du maître — et lui sera-t-il difficile d'accepter des contraintes ?

L'enfant subit-il l'influence de son maître ou de sa maîtresse ? S'aimante-t-il et se désaimante-t-il ?

Problème de la non-directivité du maître, problème de l'effort gratuit, de la motivation, de la dépendance et de l'obéissance, de l'autonomie et de la révolte, de la finalité de l'enseignement, tous ces problèmes, c'est souvent avec passion que nous en parlons. Nous avançons et nous reculons. « C'est de toutes façons toujours avancer », nous dit notre inspecteur.

Périodiquement des samedis sont consacrés aux cours de mathématique moderne donnés par le conseiller pédagogique ; aux réunions de travail interécoles où avec l'aide de l'inspecteur tous les groupes de travail confrontent leurs problèmes, leurs inquiétudes, leurs espoirs.

Périodiquement nous passons aux **problèmes très matériels** qui — l'aurait-on cru l'année dernière — nous reposent :

● Comment alimenter les Caisses des Coopératives ? Il nous faudrait acheter des documents, le milieu familial est dans l'ensemble socialement pauvre, les enfants sortent peu.

Pour les emmener tous en classes-promenades, les moyens de transport sont difficiles, le métro est à un quart d'heure de marche de l'École et nous aimerions pouvoir louer de temps en temps un autocar.

Il nous faudrait acheter des livres de bibliothèque. La suppression des récompenses, la transformation du système de notation nous conduit à envisager la suppression des prix de fin d'année. Certes, il n'y eut jamais à l'École de classement individuel mais il subsistait un classement par mention et une distribution presque solennelle des prix de fin d'année !

Nous souhaitons cette année supprimer ces prix et les remplacer par des livres de bibliothèque.

Autres problèmes matériels :

● Comment utiliser les crédits Barangé ?

● Quelles commandes annuelles allons-nous faire ? Cette année nous ne demanderons que très peu de livres. En mathématique, histoire, géographie, sciences, nous nous contenterons des livres que nous possédons et que les enfants peuvent consulter à titre de documents.

Que commanderons-nous à leur place ? Ensemble nous compulsions le Catalogue de la Ville de Paris : nos dépenses iront vers le papier à polycopier dont nous faisons une consommation énorme, vers le matériel de calcul : ensembles logiques, réglettes emboîtables, blocs multibases, et vers les tubes de peintures, poudres colorantes et pinceaux de tous calibres.

Des sujets d'inquiétude reviennent sans cesse, surtout avec la fatigue des fins de trimestre.

● **De la nécessité de l'effort.**

Toute leçon est motivée. L'institutrice à l'occasion suscite la motivation : dans une classe de CE 2, la maîtresse a apporté « quelque chose » sous une grande serviette. On découvre, c'est une cage et ses perruches. De là, enquête, compte rendu, discussions, puis... travail écrit. Là est l'effort et certains s'y refusent. Pourquoi ? Comment faire ? Quel est le remède ? Que vaut l'effort gratuit ?

Enquêtes, comptes rendus, discussions, puis... acquisitions et contrôle des connaissances. Comment faire ce contrôle ? Sur quels critères ? Sur quelles bases ? Chaque année ou par étapes : fin du CE 2, fin du CM 2 ?

● **Des classes désenclavées.**

Cette formule séduit quelques maîtresses. Mais s'il arrivait une opposante dans l'équipe pédagogique ?

Comment la communauté pourrait-elle faire pression sur la maîtresse qui ne travaillerait pas ou qui ne s'intégrerait pas au groupe ?

Un autre sujet qui s'inscrit souvent à l'ordre du jour de nos réunions surtout au 3^e trimestre, c'est celui de **l'organisation des activités d'éveil.**

Elles nous paraissent se présenter sous deux formes qui se pénètrent :

1° **Les activités à tendances intellectuelles** : histoire, géographie, science. Sur celles-ci nous avons déjà beaucoup travaillé : motivation, travail d'équipe, enquêtes, enseignement audiovisuel, correspondance avec d'autres écoles (cette dernière n'étant pas encore mise en pratique) ;

2° **les activités à tendances manuelles et esthétiques**. Elles posent le problème du rôle des professeurs spéciaux, de la compétence du personnel, de sa formation artistique. Et quand nous faisons le bilan de nos dons en matière artistique nous devenons très modestes.

Bien sûr, il y a les séances éducatives de cinéma qui se sont prolongées en discussions et comptes rendus. Il y a des exercices simples que nous allons pouvoir développer : le modelage, la mosaïque, le vitrail, les pliages, les maquettes... Mais l'institutrice n'étant pas polyvalente, l'acquisition des techniques ne pourrait être donnée valablement qu'en mettant les dons en commun dans un travail d'équipe — ce qui déboucherait sur les clubs. Il est encore difficile cette année de mettre sur pied cette organisation.

La pratique du dessin et de la musique soulève d'autres questions :

— L'enfant doit-il être libre dans ses créations et s'exprimer par des essais, des maladresses, tenter les comparaisons des réalisations obtenues dans les équipes par les camarades ?

ou (ou bien : et)

— L'enfant doit-il être initié par les œuvres des grands artistes passés et s'initier aux méthodes et conceptions des artistes contemporains ?

Enfin les dernières réunions de fin d'année sont consacrées aux passages de classe. Comment les élèves passeront-ils dans la classe supérieure ?

Jusqu'ici on rebrassait chaque année les classes parallèles.

Mais, nous demandons-nous, la classe n'a-t-elle pas une unité acquise au courant de l'année ? Même si la maîtresse ne suit pas ses élèves, ne serait-il pas bon que les élèves passent en bloc dans la classe supérieure ?

Il faut donc que chaque maîtresse fasse la liaison et entre en contact avec celle qui lui succédera : elle doit la mettre au courant du travail déjà fait, de l'esprit de la classe, du caractère des élèves et de leurs problèmes. Ainsi nous assurerons l'unité de notre enseignement.

L'année se termine. Que de questions nous nous sommes posées !

Que de questions restent aussi sans réponse et nous laissent dans l'incertitude et l'inquiétude !

Nous avons l'impression d'avoir fait très peu.

Et pourtant ?

Et pourtant si nous nous référons à notre point de départ, nous constatons que nous sommes devenues autres. Maintenant, l'année prochaine nous attend et toutes les autres. Nous avons fait le premier pas !

**"rien comme avant" . . .
ou pire qu'avant ?**

le bureau départemental de la Seine-Saint-Denis du G.F.E.N.

à Monsieur l'Inspecteur d'Académie

Monsieur l'Inspecteur d'Académie,

Nous avons pris connaissance avec étonnement de la circulaire n° 588 du 10 février 1970, concernant le programme de **la composition trimestrielle départementale pour l'entrée en première année du cycle d'observation.**

Le principe même d'une répartition obligatoire nous semble incompatible avec les efforts de rénovation pédagogique actuellement préconisés.

L'ambition du programme retenu est contraire à la circulaire du 20 juillet 1964 (concernant le calcul et la grammaire au cours moyen 2^e année) et à l'esprit de la circulaire de Monsieur le Recteur Gauthier en date du 2 septembre 1969 n° IV 69-371.

En tout état de cause, il est impensable d'exiger le respect d'une telle répartition pour le 16 mars.

En conséquence, nous vous prions de bien vouloir surseoir pour cette année aux épreuves de compositions communes.

Dans la mesure où une vérification semblerait provisoirement nécessaire, il apparaît que, seule, une batterie de tests (à déterminer) proposée par un personnel qualifié, pourrait dans l'avenir, compléter les indications d'orientation fournies par le maître et le chef d'établissement.

Veuillez agréer, etc...

quelques raisins aigres

« L'erreur à ne pas commettre, c'est de tout attendre de ce plus froid des monstres froids qu'est l'Etat. »

Edmond Michelet, 7-12-69.

POUCE !

JE PASSE

Pas de périphrases pour condamner a priori la Commission (Ministérielle) de Réforme de l'Enseignement du Français et ses futurs travaux. Nous n'avons nul besoin des élucubrations de cet état-major tout simplement parce que l'expérience nous a appris que l'enseignement du français est tout simple à partir du moment où l'on admet que toute langue étant un outil de communication (et rien d'autre ?) la pédagogie que sa maîtrise sollicite n'exige qu'une seule loi : **comprendre et être compris**. Parce qu'aussi, cette pédagogie — comme toute pédagogie — se construit au jour le jour par les personnes concernées à partir d'un minimum de principes de lois et de techniques et en fonction de l'environnement. En attendant que l'Université-Critique nous donne les moyens de **phonétiser intégralement le français** (adieu dyslexie, dysorthographe...), n'oublions pas que l'école de l'État (peu importe l'étiquette) ne peut être qu'un service de l'idéologie dominante, même si l'on essaie de nous impressionner (ou de nous aliéner, davantage) avec une science nouvelle (la linguistique par exemple) et, ne soyons pas surpris de voir — on vient de nous faire le coup avec la mathématique — sortir d'ici peu et quasi-simultanément : **les nouvelles « Instructions Officielles » et les nouveaux manuels** dont les auteurs prébendiers de la pédagogie, seront — encore, merci M. Guichard ! — membres de la dite Commission.

REFRAIN

CONNU

D'abord, personne ne peut nier que, partout et de tout temps, **l'Etat** qu'il soit libéral ou totalitaire) **a été engendré, a grandi et prospéré par le moyen de la violence**. Le régime gaulliste, lui-même né de la menace et de la violence sinon de l'illégalité, s'enrichit de la vente d'armes, gaspille quelques uns des bénéfices de l'impôt en armements atomiques démentiels, utilise une partie des fruits du labeur qu'il nous impose dans des entreprises telles (Biafra, Tchad pour rester dans l'actuel) qu'elles ont mérité le nom de gangstérisme planétaire. Et puis, il y a la police et l'armée de métier (1) dont le comportement quotidien en appelle à cette violence qui offusque tant les grands commis (2) de ce pays. Je ne tombe pas dans le piège tendu par ces professeurs de morale qui, leurs pleurnicheries arrêtées, jettent le masque pour signifier à leurs spadassins les basses besognes que l'on sait. Je me refuse donc à condamner **a priori** tout emploi de la violence par ceux que je reconnais comme mes frères de lutte, même si je refuse certains de leurs actes ; car, je connais le destin trop souvent tragique sinon inutile des héros de la non-violence. **Le temps de la guérilla généralisée est là.**

Deuxième volet : « Cette violence groupsoculaire coûte cher ». Alors là, laissez-moi rire. Quand on sait le gouffre que l'Etat autoritaire et centraliste représente pour les finances dont il dispose (3), quand on sait que cela se chiffre par des milliards de francs dilapidés, la colère naît qui fait vite place à la révolte. Car, dites-moi, à côté de ces sommes fabuleuses que sont les quelques milliers de francs de vitres cassées, de chaises et de bureaux démontés ? (4). Je refuse aussi la démagogie des idéalistes (?) qui veulent nous faire croire qu'à coups d'élections, de concertation, de participation les maîtres dont nous dépendons cesseront de bonne grâce la monstrueuse exploitation de l'homme par l'homme qu'ils poursuivent dans le temps et dans l'espace sous des noms différents, mais **toujours au moyen d'un Etat tentaculaire, véritable Léviathan moderne.**

(1) cf. les textes publiés par « Le Nouvel Observateur » (n° 281 et n° 283) sur la forteresse d'Aiton, l'appel à la violence qu'est « La Marseillaise » élément de la liturgie républicaine.

(2) Pour Max Weber, il y a identité entre politique et violence.

(3) Une liste même très incomplète est déjà suffisamment démonstratrice : indemnités et privilèges des députés, sénateurs, conseillers économiques (bureaucrates élus ou non), gâchis révélés par l'annuel rapport de la Cour des Comptes, gaspillages des bureaucrates (ministères, préfectures, armée : un exemple récent concernant cette dernière, est donné par « Le Monde » du 25 mars dernier), somptueux banquets donnés à nos frais par des prévaricateurs sans retenue, dons généreux faits aux roitelets et tyranneaux des 5 continents, scandales qui, périodiquement, échappent au secret des officines où ils sont nés...

(4) Déprédations auxquelles les forces de l'ordre (sic) ont aussi participé...

CAIN QU'AS-TU FAIT DE TON FRÈRE ?

Récemment, plusieurs personnes nous ont posé ces questions : « Maintenant, quelles différences y a-t-il entre l'I.P.E.M. et l'I.C.E.M. ? Pourquoi ne se raccrochent-ils pas ? » J'espère que ceux qui nous interrogent ainsi questionnent également l'I.C.E.M. Voici mes réponses :

I. P. E. M.

groupuscule désirant le rester pour éviter la bureaucratie (pas de permanents), indépendant de toute institution : administrative, syndicale, politique, commerciale, idéologique, pas de hiérarchie,

essai pour théoriser une action radicale (objectif, analyses, stratégie, moyens) limitant sans équivoque la place qu'il accorde à la rénovation pédagogique : OBJECTIF TERMINAL PRÉCIS ET GLOBAL (5),

refus de pratiquer l'exclusion de ses membres, attitude (auto) critique permanente.

I. C. E. M.

mouvement de masse dont un des objectifs est de recruter (plusieurs permanents), attaché à un organisme commercial : la C.E.L.,

FREINET, E. Freinet, un Comité Directeur, des militants, des clients,

incapacité ou refus de définir une orientation claire ne ménageant pas la chèvre et le chou : OBJECTIF FLOU ET APPAREMMENT LIMITÉ A LA PÉDAGOGIE (5),

utilisation cyclique des « purges », réification de certaines techniques pédagogiques, de certains schémas intellectuels.

Etant donné le but final que je poursuis, j'estime que ces différences sont nécessaires, et, ceux qui travaillent dans les 2 mouvements pensent sans doute de même. Car, en fonction de ces différences, les interventions de l'un et de l'autre ont une utilité manifeste.

HAUT LES MAINS !

Extrait d'une lettre de collègue banlieusard :

« ...Vendredi 10 avril, 13 h 30, rentrée en classe (6). Un collègue cherche dans son cartable la petite boîte dans laquelle il a rangé l'argent apporté par ses élèves pour la collecte organisée en faveur d'un garçon dont le père vient de décéder. Aïe ! L'argent a disparu. Sur le champ, le maître fouille ses cantiniers : poches, cartables, pupitres, vêtements aux porte-manteau : rien n'est oublié. Sans résultats. Ce collègue prévient ses voisins. L'un d'eux a été aussi victime du vol de l'argent collecté dans le même but. L'information se répand dans toutes les classes : au total, il apparaît que 6 classes ont été « visitées ». Quelques instants après, un papier est présenté à ma

(5) cf. « Interéducation » n° 14, p. 15 et « L'Éducateur » n° 7 (avril 70), p. 9.

(6) Ecole mixte, 16 classes.

signature par une des élèves de la première victime, on m'y informe de la nouvelle et me demande « de fouiller mes élèves » ; « M. le Directeur est d'accord » est-il précisé. Bien entendu, je n'en fais rien. Je me borne à informer mes élèves de ce qui s'est passé, à souligner le caractère doublement asocial (en fonction du but de la collecte) du vol ; nous discutons de ce qu'on peut faire et convenons que chacun sera muet dans la cour de récréation (dont le moment approche), muet mais vigilant pour le cas où il verrait des camarades manipuler des quantités de pièces de monnaie. Durant la récré, dans la salle des maîtres, la conversation m'apprend que seuls 3 ou 4 collègues (**des femmes qui me le disent en aparté**) se sont refusé à fouiller leurs élèves. Les autres fouilles systématiques et minutieuses n'ont rien donné. Dans la cour, l'excitation est aussi réelle ; chacun soupçonne chacun et veut le fouiller, il faut séparer 2 enfants qui, à court d'arguments, en sont venus aux mains. Re:trée en classe. Devant l'échec des fouilles, un enfant de CE2 avance : « Et si c'était les instituteurs ? » En réalité, les soupçons se sont finalement portés sur une femme à l'accent étranger (**comme par hasard !**), inconnue de l'école qui a été vue circulant dans l'école vers 12 h 15 et sur les adolescent (e) s du CES contigu (plus particulièrement sur ceux de transition — **évidemment**). Mais comme l'a dit le directeur « **Tout cela n'arriverait pas si chacun était à son poste et faisait son travail** »...

LA NUIT EST MUE

L'éditorial que nous avons centré (7) sur l'affaire Gabrielle Russier n'allait pas au fond des choses. Et pour cause. Il est trop tard pour y revenir ou plutôt revenons-y brièvement : **la justice de l'Etat Bourgeois sert d'abord les intérêts de la classe dominante et sa « morale »**. Mais, je ne peux taire la colère qui a grondé en moi quand j'ai lu que des familiers de G. Russier avaient osé publier les lettres qu'elle écrivit dans la prison où notre lâcheté l'a laissé s'anéantir. Le **respect des personnes** est une attitude dont la discussion a occupé plusieurs rencontres I.P.É.M. cette année. Eh bien ! le respect veut que la correspondance entre 2 personnes leur appartienne à chacune à part entière et qu'en conséquence l'accord de publication ne puisse être que bilatéral. D'autant qu'une telle procédure ait été observée, je crie bien haut et bien fort mon dégoût devant ce nouveau viol d'une propriété affective et intellectuelle. S'il est vrai, comme G. Cesbron l'écrivit que « Presque tous les suicides sont des crimes collectifs par personnes interposées », le dernier geste de G. Russier suffit à ma mémoire et à ma révolte.

Michel FALIGAND, avril 70.

(7) cf. « Interéducation ». 12.

**Journées d'études
des 22 et 23 novembre 1969 (fin)**

les facteurs de l'apprentissage de la lecture

3^e commission : Présidente, Mme Mira Stambak, Maître de recherches au C.N.R.S., Directrice du C.R.E.S.A.S., centre de recherches de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire.

Animateur : J. Piacère.

Le rôle de l'organisation spatiale et temporelle dans la lecture

Il est de pratique courante maintenant de voir enseignants et parents alertés et inquiets dès qu'ils constatent qu'un enfant en cours d'apprentissage de lecture persiste quelque peu à commettre inversions de sons ou confusions de graphies telles que b et d, mises alors au compte d'un déficit de cette sorte de 6^e sens que serait « l'organisation spatio-temporelle ».

S'efforcer de faire le **départ entre le mythe et la réalité** tant à la lumière des études expérimentales menées en France par ce sujet depuis ces vingt dernières années, qu'en fonction d'une réflexion sur les caractéristiques essentielles du matériau lexique qu'est le **langage écrit** dans ses rapports avec le **langage parlé**, et de ce que l'on peut connaître des processus psychologiques, de la lecture ainsi que de sa pédagogie dans les diverses situations concrètes où elle prend place, préciser, ce faisant, de nouvelles voies d'approches d'un problème où bien des inconnues demeurent, tel furent les buts — ou les ambitions — des réflexions de notre commission, dont nous n'affirmerons point qu'ils furent pleinement atteints.

Peut-on se risquer à ce bilan des études expérimentales et en apprécier la valeur ?

Plusieurs équipes de psychologues et médecins ont depuis vingt ans abordé ce problème en comparant les performances **d'enfants normaux**

(c.a.d. Sans difficultés particulières de lecture) et **d'enfants dyslexiques** (c.a.d. mauvais lecteurs) à des épreuves-test, de mosaïque de cubes (Kohs), de copie de figures géométriques (Bender, Rey), de dessins du Bonhomme (Dame de Fây) d'Assemblage d'objets, etc... réputées pour mettre en jeu les **possibilités d'organisation ou de structuration spéciale**, ou à des tests de répétition de rythmes **faisant appel à l'organisation temporelle**.

Sans pouvoir entrer ici dans les détails de ces recherches disons qu'une majorité d'entre elles, comme celle effectuées de **1947 à 1950** par Zazzo, Ajurriaguerra, M. Stambak, M. Santucci ou en **1956-1957** avec N. Galifret Granjon, ou encore plus récemment en 67-68 par l'équipe du P. Debray à la polyclinique Ney de l'Hôpital Bichat (1) **concluent à une infériorité plus ou moins significative des résultats** obtenus par des groupes de **mauvais lecteurs par rapport aux normaux ; non sans exceptions** en ce qui concerne les cas particuliers.

— Par contre d'ailleurs, les études faites sur les populations d'enfants tout venant ; soit confirment l'existence d'une relation positive entre réussite aux épreuves spatiales et temporelles et réussite en lecture (et constatation se trouvant à la base de la construction de la batterie prédictive de lecture Inizan dont les épreuves les mieux corrélés avec la lecture sont le **rythme répétition, la copie de figures géométriques, le Kohs, et le rythme copie**) soit au contraire nient pratiquement l'existence d'une telle relation (étude menée en 1963-65 à l'E.N. de St Cloud par Yvès Guyot et G. Rigault sur les mêmes enfants en CEI et en CMI, la faible liaison observée au CEI entre résultats à la copie de la figure de Rey et la lecture ayant disparu au CMI) (2).

Aussi est-il compréhensible que dès 1966, sur la base de résultats aussi ambigus, notre Présidente, Mira Stambak, dans un article relatif à « **L'organisation temporelle et spatiale dans les troubles du langage** » invitât à la prudence en matière d'interprétation en concluant (3).

« Le problème est plus complexe, les travaux menés à H.H.R. depuis 15 ans montrent que les corrélations avec les facteurs spatio-temporels varient selon les cas, et les types de déficit en lecture, orthographe et langage parlé, s'accompagnant ou non de troubles moteurs praxiques, selon que les tests font appel ou non aux comportements moteurs ou constructifs ».

● Diverses remarques, critiques ou réserves ont pu être faites du point de vue méthodique ou interprétatif aux études précitées :

(1) Voir l'exposé de ces thèses et leur discussion dans les n° 11 à 14 d'Interéducation.

(2) Bull. de psychol. XX 257, n° 10/15 1967. — Psychologie et éducation, p. 846 et suiv.

(3) Bull. de psychol. XIX 247, n° 8/12 1966. — « L'organisation temporelle et l'organisation spatiale dans les troubles du langage ».

Difficulté de comparer les résultats vu l'hétérogénéité des épreuves employées ou des populations d'enfants examinées (le niveau intellectuel n'est pas toujours bien spécifié, non plus que le degré de déficit en lecture — tantôt il s'agit d'enfants des écoles tantôt d'enfants de consultation.

— Difficulté de séparer, en ce qui concerne les sujets de niveau intellectuel inférieur à la normale, l'incidence dans l'échec en lecture de ce qui reviendrait à la médiocrité globale de l'intelligence et de ce qui serait dû à un déficit spécifique, un bas QI s'accompagnant généralement d'un niveau encore relativement plus bas à ces épreuves d'organisation spatio temporelle (4).

— D'autre part l'existence de la corrélation entre organisation spatiale et temporelle et lecture ne signifie pas obligatoirement liaison directe de cause à effet, mais seulement covariation, et si causalité il y a, ne préjuge pas du sens de cette relation. Aussi a-t-on pu soutenir que la pratique même de la lecture était un des progrès avec l'âge de l'organisation spatiale et temporelle.

— Enfin la commission a souligné que ces études, portant exclusivement sur des enfants, rien n'indiquait qu'on puisse en généraliser les conclusions à tous les niveaux de lecture et aux adultes.

Comment le problème du rôle de l'organisation temporelle et spatiale de la lecture se pose-t-il en droit ?

C'est-à-dire est-il licite, d'après ce que l'on sait des structures de la langue écrite, des processus lexiques et de la pédagogie de la lecture, de faire l'hypothèse que ce qu'il est convenu d'appeler « le sens de l'organisation spatio temporelle chez l'individu » peut se trouver à jouer un rôle dans l'accès au langage écrit ? Et si oui, peut-on présumer en quoi et comment la spatio temporalité a-t-elle des chances d'y intervenir ? Enfin ce rôle, une fois cerné, doit-il être considéré comme fondamental ou secondaire, indispensable ou contingent, est-il toujours identique à lui-même à tous les stades, à tous les niveaux et dans toutes les situations de lecture, puisque c'est plus précisément à cet aspect du maniement de la langue écrite que nous nous attachons ici, ou peut-on prévoir des possibilités de compensation qui expliqueraient peut-être les désaccords existant entre les résultats de certaines études précitées ?

De la réponse à ces questions, pour certaines desquelles nous savons déjà combien divers étaient les degrés de certitude, dépend sans doute l'orientation économique et rationnelle de nombreuses recherches expérimentales, et la possibilité de fonder valablement l'étiologie de certains troubles de la lecture sur un déficit des fonctions cognitives que sont l'organisation spatiale et temporelle.

(4) Voir R. Zazzo et coll. Nouvelles recherches sur la débilité mentale. *Enfance* 1960, n° 415 et plus récemment : in les **Débilités mentales**. — A. Colin collect. U, 1969.

Dans cet esprit, la commission s'est attachée en premier lieu à fournir un cadre de référence précis à la définition de l'acte de lire à partir d'une réflexion.

— sur le matériau, c'est-à-dire la langue orale et sa transcription graphique,

— sur la définition de l'acte de lire.

En second lieu les participants ont essayé d'analyser les intégrations spatiales et temporelles impliquées dans le codage ou le décodage du message écrit à ses différents niveaux de réalisation, intégrations pouvant exiger du lecteur des aptitudes spatio temporelles spécifiques ayant atteint un certain niveau d'évolution.

— **Quelques caractéristiques structurales et fonctionnelle de la langue orale et écrite** plus particulièrement en rapport avec nos préoccupations. De ce point de vue ont été retenues les données suivantes :

● a) La **langue parlée** et la **langue écrite** sont deux moyens humain et socialisés de communication entretenant entre eux des rapports historiques et fonctionnels. La première précédant la seconde, tant au niveau de la société que de l'individu, peut-être considérée comme relativement naturelle et spontanée au regard de la seconde qui doit faire l'objet d'un **apprentissage institutionnalisé**.

● b) **Langue parlée** et **langue écrite** sont des systèmes formalisés d'unités plus ou moins étendue à la fois un **signifié** (signification, sens) qui vocalise un découpage de l'expérience commune, supporte par un **signifiant** (phonique ou graphique) qui permet leur transmission et leur saisie par les organes des sens (oreille - œil).

● c) **Le langage humain**, du point de vue structural obéit au principe de la double articulatoire.

— il existe des **unités minimum** de découpage de l'exercice humaine vécue comportant à la fois un **signifié** et un **signifiant** (mots ou phonème), en nombre infini ;

ces unités minimum sont constitués au niveau du signifiant de **signes** en nombre fini diversement combinés phonèmes - graphèmes - lettres non porteur de sens en eux-mêmes mais porteurs d'une certaine information..

● d) Le discours parlé se déroule dans le **temporel** tant au niveau de l'organisation des **signifiants** que de la succession des **signifiés**. Cette organisation temporelle est un élément fondamental pour l'identification du message, et est en soi porteuse de sens :

ordre syllabique : /va/ri/ | = /ri/va

ordre des monèmes : un/savant/grand/ = /un/grand/savant de même que phonétiquement /mè/ = /è/

● De la même manière et d'une façon aussi fondamentale le discours écrit se déroule dans l'espace.

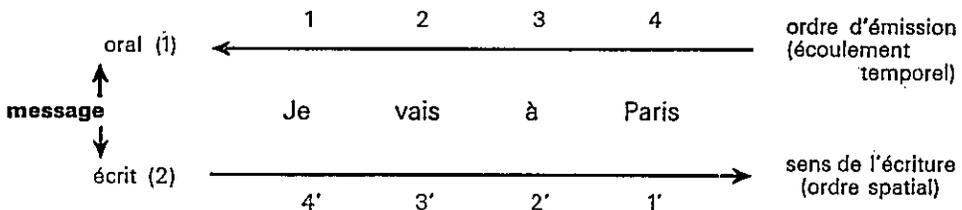
ordre des lettres : l'ava # aval (différence d'ordre des graphèmes).

• Dans la plupart des langues modernes, dont le français, il existe un isomorphisme, accentué mais non absolu entre la structure du signifiant écrit et la structure du signifiant parlé, celui-là reproduira plus ou moins fidèlement celui-ci : **alphabet consonanto-vocalique**

/par/ri/ Pa-ri-s
(parlé) (écrit)

de telle sorte que l'organisation spatiale du message écrit est l'homologue de l'organisation temporelle du message parlé.

Mais cette correspondance ne va pas sans ambiguïté ; car elle introduit une inversion de la succession des éléments du discours par rapport à son déroulement dynamique quand on passe du message oral au message parlé, comme en témoigne la double signification temporel et spatiale de **avant** et **après** :



Dans le cas du message oral « je » est écrit **avant** « vais » et se trouve **devant**, par rapport à l'écoulement du message.

Dans le cas de l'enregistrement écrit « je » est écrit **avant** « vais » mais se trouve **après** lui, par rapport au sens de l'écriture.

Cette inversion des valeurs positionnelles dont nous ne sommes le plus souvent pas conscients, ne peut-elle être source de difficultés chez certains usagers de la lecture ?

(A noter que lorsque le lecteur lit le message, son œil le parcourt suivant l'ordre temporel 1, 2, 3, 4 inverse de l'ordre spatial 1', 2', 3', 4').

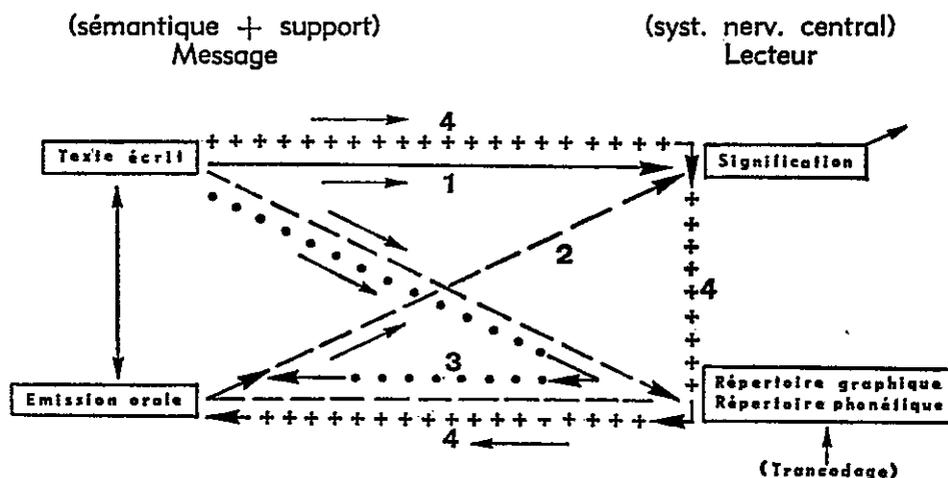
— L'acte de lire et ses modalités.

Qu'est ce que lire ? Fondamentalement, c'est, partant d'un message écrit en extraire la signification en le transformant ou non en message parlé, ce qui, dans ce dernier cas permet de transmettre à plusieurs auditeurs le contenu du message devenu langage parlé : **c'est une activité de décodage**, au niveau du signifié et du signifiant dont l'inverse est l'écriture orthographique.

— A côté de cet **acte complet de lecture** peut exister une activité de **transcodage**, limitée au seul **signifiant**, consistant à transformer le message écrit en message oral sans en pénétrer la signification : (ex. : le déchiffrement).

- ex. ● Lecture d'un texte en langue étrangère dont on connaît le code de prononciation.
- Lecture de mots inconnus (spécialités pharmaceutiques).
- Lecture des noms propres (dont le sens n'est donné que par le contexte : Nabuchodonosor).

Les principales situations de lecture peuvent être schématisées de la façon suivante :



- 1 Lecture silencieuse sans vocalisation (lecture de l'adulte entraîné).
- 2 Lecture orale avec compréhension par l'auto audition de la transcription parlée du message écrit (cas fréquent enfin CP - CE₁ - CE₂).
- 3 Lecture orale par transcodage sans compréhension immédiate (déchiffrage).
- 4 Lecture à voix haute à destination d'un public : c'est une reformulation du message décodé au niveau visuel, qui permet la lecture expressive - esthétique.

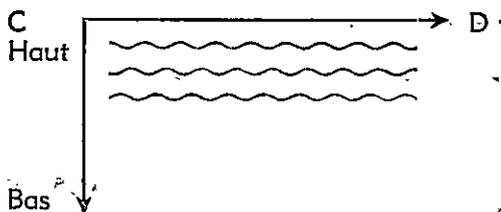
Ces contraintes dues à la structure spécifique de la langue écrite dans ses rapports avec la langue parlée et ces principales situations de lectures précisées, il fut alors plus facile d'aborder l'objet même de notre étude.

Le Rôle de l'organisation spatiale et de l'organisation temporelle dans la lecture.

- 1^o) Au niveau des divers processus impliqués dans l'acte de lire.
 - a) Lors de l'appréhension visuelle du texte.

1) L'exploration du texte, au niveau de la page.

Le texte écrit est généralement organisé dans l'espace selon une double direction :



L'exploration visuelle doit s'effectuer de la même manière pour recréer l'isomorphisme du message écrit et du message parlé. Les études de **barrages de signes** (R. Zazzo), ont mis en lumière l'incapacité de certains sujets à intégrer harmonieusement **vitesse** et **précision**, à parcourir correctement les lignes de signes dans un ordre rationnel sans en sauter, ni revenir en arrière.

Une étude (5) du comportement au Double barrage de signes d'un échantillon de mauvais lecteurs a montré chez maints d'entre eux l'existence d'une véritable désorganisation, ou inorganisation de la technique d'exploration visuelle dirigée (perte du repérage de lignes, boustrophédon, lenteur excessive).

2) L'exploration du texte au niveau de la ligne : il convient de rappeler

— Les études de **Javal** vers 1880 et de nombreux travaux américains montrant que l'exploration oculaire en lecture s'effectue par sauts : déplacements - fixations - retours en arrière - ajustements pour contrôle.

Tous phénomènes comportent une **évolution génétique**.

— L'étude de **Nicole Lesèvre** (6) (1968) sur l'organisation du regard chez des enfants d'âge scolaire normaux et dyslexiques montrant chez **l'enfant normal** une évolution génétique de **l'efficacité du regard dans la localisation d'un but visé, et de la latéralisation de la direction privilégiée du regard** dans le sens G → D à partir de 6-7 ans qui ne serait pas liée aux habitudes oculomotrices induites par la lecture.

Cette évolution génétique serait perturbée chez les enfants présentant des déficits de la « fonction spatiale », leurs praxies oculaires étant beaucoup moins bonnes que chez les normaux lisants ou analphabètes.

Il semble donc acquis que l'exploration visuelle efficace du texte écrit demande une organisation G → D du regard suffisante avec repérage spatial haut/bas.

(5) Voir Intéreducation n° 4, p. 27 et suiv. (A. et J. Piacère).

(6) cf. Rééducation orthophonique n° 37/38-1968 ou Neuropsychiatrie infantile 4-1918.

— Etant donné le caractère saccadé du déplacement oculaire, la lecture exige également des possibilités d'intégration spatio temporelle des stimuli linguistiques permettant d'éliminer les informations parasites ou redondantes qui troubleraient le déroulement linéaire du message, et de les réordonner en un tout cohérent, alors que leur perception est complexe et surdéterminée.

b) Lors de l'identification des unités graphiques.

Ces unités graphiques qui se présentent comme des séquences de signes linéairement ordonnés, isolés ou le plus souvent groupés et séparés par des espaces blancs, déterminent, sur la feuille servant de support, des séquences rythmiques qui, au fil de l'exploration visuelle, s'intègrent comme des séquences temporelles.

Selon le degré d'exercice du lecteur ou la familiarité du texte, leur identification s'effectue à différents niveaux.

— **au niveau infra/mot** : soit au niveau du graphème isolé par reconnaissance de la forme de la lettre, ce qui exige la différenciation et la reconnaissance de configurations spatiales fines, notamment en ce qui concerne les lettres symétriques.

Ex. : d - b - p - q - ou à éléments répétitifs n - m.

Soit au niveau de groupes de graphèmes ayant valeur phonétique :

Ex. : graphies complexes ai - ei - an, etc.

Syllabes : ra, ar, bre, etc...

Auquel cas, il s'agit de déchiffrage et la signification n'est atteinte que par le truchement de la forme phonétique reconstituée par les processus de fusion intra et inter-syllabique étudiés par Mme Leroy-Boussion (7).

— **Au niveau du mot**, ensemble de signes porteur de sens, reconnu davantage par son « faciès », par des indices où la forme de certaines de ses lettres, leur disposition relative, leur place dans la structure générale du mot jouent le rôle de signaux inducteurs facilitant d'autant mieux l'identification globale que le mot est plus familier, que par la reconnaissance successive de chacun de ses graphèmes.

— **Au niveau du groupe de mots** formant une unité de sens, les mêmes processus qu'au niveau du mot permettent la lecture courante et rapide, liée entre autres, à l'étendue du champ visuel.

c) Lors du dégagement de la signification.

A ce niveau l'intégration temporelle des unités de signification dépend à la fois de leur ordination spatiale au niveau du texte, et de leur ordination logique dans l'ensemble du discours. Le texte est d'autant plus facile à saisir qu'il y a une correspondance terme à terme plus précise entre la suite

(7) *Enfance* 1-197, 3/4-1968, 5-1969.

-linéaire des mots (syntaxe) et la chronologie des événements qu'ils évoquent. Le dégagement de la signification correcte est largement tributaire de la compréhension qu'a le lecteur de la signification globale du message, c'est-à-dire de son niveau intellectuel et de son expérience personnelle.

d) Lors du recodage phonétique dans la lecture orale.

Essentiellement dans le **déchiffrage**, qui nécessite la mise en concordance puis la fusion d'éléments appartenant à un double répertoire graphique et phonétique, isolés par une double analyse visuelle et spatiale en ce qui concerne les phonèmes.

La lecture courante orale est plutôt une reformulation du message écrit en message parlé par le lecteur qui « dit » le texte plutôt qu'il ne le lit. Ce processus n'obéit pas aux lois du déchiffrage le texte écrit servant plutôt de soutien, de fil conducteur que de programme à un transcodage rigide.

2°) Au plan concret des diverses situations de lecture.

Les structures spatio-temporelles, dont nous venons de voir qu'elles sont sous-jacentes à tous les niveaux d'organisation de la langue écrite dans sa relation avec la langue parlée, sont-elles appréhendables et effectivement appréhendées de la même façon par tous les sujets lisant? La commission n'avait pas l'ambition de répondre à ce problème psychopédagogique qui est de l'ordre de la recherche et de l'expérimentation, mais elle a pensé que dans les études à venir certaines caractéristiques devraient être distinguées comme pouvant faire appel à des processus différents d'intégration spatio-temporelle chez le lecteur, constituant de fait — autant de **situations concrètes de lecture**, pouvant d'ailleurs se combiner.

● — le niveau d'efficiences du lecteur

— stade d'apprentissage

— stade de perfectionnement (lecture courante)

— stade supérieur de maîtrise (lecture « rapide »).

● — le degré de difficulté du texte

— texte facile, d'un niveau de codage et de signification inférieurs au niveau lexicale et mental du lecteur

— texte moyen

— texte difficile, dont la structure graphique, le vocabulaire, la syntaxe et la signification dépassent les possibilités actuelles du lecteur

● — Le mode de décodage permettant la saisie de la signification

— **direct** : lecture silencieuse

— **indirect** : avec transcodage phonétique et saisie de la signification à travers la forme parlée du message

— **mixte** : lecture silencieuse avec reformulation phonétique à destination d'un auditoire.

En ce qui concerne la **situation d'apprentissage** il a paru qu'il fallait distinguer entre les méthodes pédagogiques utilisées qui aboutissent à la lecture courante par des voies différentes dont il n'est pas évident qu'elles privilégient les mêmes processus psychologiques, même si elles aboutissent de fait, chez la majorité des enfants à une lecture de même efficacité. Ainsi on peut penser que la méthode syncrétique dite globale, au moins dans un premier temps, fait surtout appel à la saisie des rapports spatiaux complexes et à leur association au signifié, tandis que la méthode analytico-synthétique, dite traditionnelle ou syllabique, met d'emblée l'accent sur l'identification des formes graphiques simples, sur la correspondance phonème-phonème et sur la mise en relation spatio-temporelle des deux codes phonétique et graphique.

En conclusion.

Comme les études expérimentales en faisaient plus ou moins explicitement l'hypothèse, l'examen des processus de la lecture montre l'existence d'un double mode équivalent d'organisation du matériel linguistique, autour duquel se structurent et oscillent les phénomènes psychophysiologiques mis en jeu dans l'acte de lire : l'organisation spatiale qui caractérise la langue écrite et renvoie à l'organisation temporelle, plus fondamentale, qui sous-tend le langage parlé.

S'il est donc licite de penser qu'un certain degré d'insuffisance dans les possibilités d'assimilation des structures spatiales ou temporelles par un sujet donné puisse amoindrir ou annuler son aptitude à lire, il convient que les recherches expérimentales qui doivent en faire la preuve aillent au-delà des constats globaux de signification ambiguë et contestable.

— en précisant de façon opérationnelle ce qu'il faut exactement entendre par organisation, structuration, ou intégration spatio-temporelle chez l'enfant ;

— en élaborant des instruments d'investigation psychomatique du domaine temporel et spatial beaucoup plus fins que ceux actuellement utilisés, permettant d'apprécier les possibilités d'intégration du S.N.C. à l'échelle des processus lexiques ;

— en travaillant sur des populations de tous âges et de tous niveaux lexiques, mieux spécifiées quant au caractère normal ou pathologique de leur lecture ;

— en ne traitant pas l'activité lexique comme unitaire, mais en tenant compte des situations de lecture telles que nous les avons définies.

Ces recherches sont à confronter aux recherches similaires sur l'aspect complémentaire de l'accès au langage écrit que constitue l'orthographe.

DISCUSSION

Mme Mira Stambak, avec le recul du temps, pense que les travaux entrepris il y a vingt ans à l'hôpital Henri Rousselle, s'ils ont été utiles pour avoir évoqué des problèmes sur lesquels, depuis, beaucoup de praticiens et de théoriciens de la psychologie ont réfléchi, ont peut-être freiné le développement ultérieur des recherches par le flou des concepts utilisés. Il s'agit maintenant d'analyser ce qu'est la lecture dans toutes ses implications, aussi bien en ce qui concerne les fonctions cognitives (dont font partie l'organisation spatiale et temporelle) que l'aspect affectif et les lois de l'apprentissage.

Ce n'est que lorsque l'on aura analysé ce qu'est la lecture qu'on pourra se poser de façon valable le rôle spécifique de chacun de ces facteurs dans la pédagogie normale, et que la compréhension des cas difficiles pourra être efficace et utile.

A une participante qui aurait souhaité que soient envisagés des exercices pratiques d'amélioration de l'organisation spatio-temporelle et de la latéralité, ce qui n'était pas l'objet de cette commission, **J. Piacère** rappelle, que de tels exercices figurent depuis longtemps au « programme » des écoles maternelles et ont été systématisés à l'intention des enseignants opérant à ce niveau (8). Cette pédagogie, parce qu'elle répond à des problèmes réels est efficace et bénéfique, même en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture, encore que ses fondements théoriques soient mal élucidés, ne serait-ce que parce que l'aide apportée à un enfant dans un domaine particulier retentit, pour des raisons affectives, sur l'ensemble de ses comportements. La pédagogie, qui est action, est bien obligée, en s'appuyant sur l'intuition, de devancer les progrès de la connaissance scientifique des problèmes posés.

A. Inizan se demande si le sens de la relation habituellement estimée causale entre organisation spatiale, organisation temporelle et échec en lecture chez les enfants de 8 à 10 ans et plus ne devrait pas être inversée quand elle est constatée à cet âge chez des sujets qui, à 6 ans, avaient fait l'objet d'une bonne prédiction d'apprentissage de la lecture, les insuffisances spatio-temporelles étant alors non pas cause, mais conséquence de l'échec en lecture.

Mme M. Stambak indique que si l'on possède des données assez nombreuses et précises, grâce aux travaux de Pragët notamment, sur l'organisation de l'espace et du temps et les processus cognitifs entre 6 et 11 ans, nous sommes beaucoup plus démunis en ce qui concerne la période de 3 à 6 ans. On ne sait pas comment se préparent toutes ces connaissances qui

(8) Voir par ex: « Le Guide des premiers pas scolaires ». Mme Gfrolami Boulinier - Delachaux Nustlé.

émergent vers 6-7 ans. C'est pourquoi des recherches sont actuellement engagées dans des écoles maternelles, pour étudier à ce niveau toute l'évolution psychologique dans les domaines les plus divers et voir comment se préparent ces compétences que l'on connaît.

Par ailleurs, que peut-on tirer de l'application de ces connaissances dans des batteries de tests, quand on sait actuellement que la copie des figures géométriques habituellement utilisée pour apprécier l'organisation spatiale est perturbée dans presque tous les cas pathologiques où l'enfant vient consulter, qu'il soit caractériel, dyslexique, maladroit... Comme M. Piacère a eu le mérite de le montrer, il faut toujours être prudent dans l'interprétation des techniques, et si l'on reprend en effet, comme le dit M. Inizan, deux ans plus tard des enfants devenus dyslexiques ou dysorthographiques par une pédagogie inappropriée au CP, leur échec au Bender par exemple ne prouvera pas du tout que leurs difficultés se situent au niveau de l'organisation spatiale. On ne pourra avancer que si psychologues et pédagogues observent ensemble comment travaillent les enfants dans la réalité scolaire.

A. Inizan : On peut donc penser que ceux qui déduisent d'une anomalie de l'organisation spatiale et temporelle chez des enfants de 10 ans la congénitalité de la dyslexie sont des imprudents.

A partir d'une question d'une participante sur l'intérêt de faire des recherches sur des sujets normaux, n'ayant pas eu de difficultés de lecture, et sur l'existence chez certains enfants de systèmes de compensation, la discussion s'achève sur l'intérêt, souligné par **Mme Mira Stambak**, de certaines dissociations (intelligence logique et fonction symbolique par exemple) qui n'apparaissent que chez les cas « pathologiques », dont l'étude permet de mieux isoler certains facteurs, et par l'annonce de la tenue l'année prochaine d'un colloque international sur les problèmes de la dyslexie qui s'efforcera de faire le point sur les difficultés d'apprentissage de la lecture.

INTERÉDUCATION

est vendu au numéro dans les librairies suivantes :

- PARIS-5° : La Joie de Lire, 40, rue Saint-Séverin ;
Le Livre Psychologique, 25, rue des Ecoles ;
Les Presses Universitaires de France, 49, Bd Saint-Michel ;
PARIS-6° : S.U.D.E.L., 5, rue Palatine ;
PARIS-8° : Librairie S.E.F., 31, rue de Rome.

la variable "maître" dans l'enseignement de la lecture

Tous les éducateurs essaient d'améliorer les résultats obtenus par leurs élèves que ceux-ci soient des enfants, des adolescents ou des adultes, que ce soit en mathématiques, en sciences ou en langues étrangères.

Quand il s'agit de la lecture, les résultats sont tellement importants qu'il convient de tout mettre en œuvre pour assurer une réussite complète. La société pénalise en effet les individus qui ne savent pas lire ou lisent mal.

Des recherches ont été entreprises dans toutes les directions : renouvellement et création de matériel éducatif, études approfondies des méthodes de lecture, perfectionnement des techniques d'enseignement et de formation des maîtres. L'Etat a subventionné des recherches pour découvrir le moyen d'améliorer la lecture à tous les niveaux. Une des recherches les plus connues, promue par le gouvernement, est « Le programme de Recherches pour la 1^{re} année de l'Enseignement de la Lecture ».

La recherche principale, qui comprenait 27 études individuelles menées en divers endroits des U.S.A., essayait de découvrir s'il existait une manière d'aborder l'enseignement de la lecture qui produise des résultats supérieurs en lecture et en orthographe à la fin de la 1^{re} année d'apprentissage. Les résultats obtenus par les différentes méthodes couramment utilisées ont été étalonnés objectivement.

Malgré les limites inhérentes à cette étude, les conclusions sont significatives et ses implications valables pour la formation des maîtres.

L'auteur affirme : « qu'aucune méthode ne paraît supérieure aux autres dans toutes les situations, et sous tous les rapports au point qu'on doive la considérer comme la meilleure et celle à utiliser exclusivement ». (Bond et Dykstra, 1967). En d'autres termes, l'amélioration des résultats ne paraît pas être seulement fonction de l'approche ou de la méthode.

On trouve des affirmations analogues chez d'autres chercheurs, notamment chez Ramsey (1962). « Notre recherche démontre clairement, conclut-

il, que l'influence du maître est plus grande que celle d'une méthode en particulier, d'une certaine variété de matériel ou d'un plan spécifique d'organisation. Etant donné un bon pédagogue, les autres facteurs dans l'enseignement de la lecture tendent à devenir insignifiants ».

Une étude très récente faite par Harris et Morrison (1962) réitérait les conclusions des deux autres études. Les auteurs relatent une étude de 3 ans et une autre similaire de deux ans portant sur deux méthodes de lecture : apprentissage de la technique contre expérience du langage. Ils ont trouvé, comme l'avaient fait Bond et Dykstra, que la différence des scores en lecture à l'intérieur de chaque méthode était plus grande que la différence entre les deux méthodes. Ils écrivent : « Les résultats de la recherche ont indiqué que le maître est plus important que la méthode. Des procédés coûteux comme la réduction des effectifs des classes, l'utilisation d'un personnel auxiliaire peuvent continuer à donner des résultats décevants si les techniques pédagogiques ne sont pas améliorées ».

En d'autres termes, ces études montrent clairement que pour améliorer la qualité de la lecture il faut d'abord s'occuper du maître et de sa formation.

Mais si l'on tourne ses regards de ce côté, tout de suite se pose la question : quelles sont les caractéristiques d'un bon maître ? Quelle est la différence entre un bon et un mauvais enseignement de la lecture ? Si l'on pouvait répondre à ces questions les problèmes de formation et de sélection des maîtres seraient résolus.

Les recherches, les publications sur le comportement et l'efficacité d'un bon enseignement sont nombreuses mais les résultats en sont pratiquement nuls. D'abord parce que ces recherches portent sur les qualités du bon enseignant en général et non sur celles du maître dans son enseignement de la lecture. J'ai de bonnes raisons de penser que ce n'est pas la même chose.

Une étude importante et largement citée sur les caractéristiques du maître est celle de Ryans (1960). Ryans a essayé d'identifier les caractéristiques sociales et personnelles de l'enseignant. Trois types de comportement dans la classe ont été étudiés par des observateurs entraînés :

« X » — « Chaleureux, compréhensif, bienveillant » - ou - « distant, égocentrique, restrictif ».

« Y » — « Compétent, systématique » - ou - « sans organisation, désordonné ».

« Z » — « Stimulant, imaginatif » - ou - « terne, routinier ».

Les élèves et les directeurs ont une opinion plus favorable des maîtres qui se classent au sommet de cette échelle et le comportement de l'élève est en relation étroite avec celui du maître du moins au niveau de l'école primaire.

Un groupe d'étude continuant les travaux de Flanders (Amidon et

Flanders 1963) a fait des recherches sur le comportement verbal de l'enseignant dans la classe. Dans cette recherche deux types de maître :

- I. ceux qui suscitent la créativité et le travail personnel volontaire,
- D. ceux qui provoquent la conformité et l'obéissance.

Un rapport $\frac{I}{D}$ a été établi pour chaque enseignant. Flanders a montré

que les élèves qui avaient des maîtres avec un rapport I/D élevé obtenaient de bien meilleurs résultats. Des enseignants qui acceptent leurs élèves et leur donnent des marques d'approbation encouragent la participation de l'élève tandis que ceux qui sont autoritaires et critiques l'inhibent.

Dans une autre étude conduite par Amidon et Giammateo (1965), les auteurs en arrivent à cette conclusion que le comportement verbal des meilleurs maîtres peut être identifié et que ce comportement diffère d'une façon marquante de celui des autres maîtres.

Meux et Smith (1964) ont élaboré une autre méthode pour reconnaître les traits significatifs des conduites pédagogiques. Ils les classent en termes de logique obtenus par une observation du maître dans sa classe. « Les dimensions logiques de l'enseignement » comportent des fonctions tels que : définir, décrire, énoncer, expliquer, etc... en partant du principe que le discours dans une classe peut être identifié et analysé en termes de règles de logique. A partir de là, ils sont capables de montrer que l'amélioration de la compréhension de l'élève et de ses possibilités de raisonner découlent de la manière dont on apprend aux maîtres à manier l'opération logique qu'implique la pédagogie.

Toutes ces études, bien qu'elles nous aident à saisir le processus pédagogique lui-même, ne nous apportent que peu d'informations relatives aux moyens d'améliorer l'enseignement de la lecture. D'abord, elles étudient l'enseignant en général. Et pourtant nous savons que la qualité d'un même maître peut varier suivant les matières qu'il enseigne et suivant les âges des élèves. En second lieu, ces études ne donnent aucune information sur les méthodes pédagogiques du maître ni sur le contenu de son enseignement. En troisième lieu, ces recherches ne s'intéressent qu'indirectement au résultat de l'enseignement. Elles ne mesurent pas le rapport entre les caractéristiques du maître et les progrès de l'élève. Evidemment elles n'avaient pas pour but de nous fournir les renseignements dont nous avons besoin pour améliorer la formation des maîtres.

Les recherches conduites par Turner et Fattu (1960) à l'Université d'Indiana s'approchent un peu plus de ce que nous souhaiterions. Ces investigateurs voient la pédagogie sous l'angle de l'aptitude à résoudre des problèmes comprenant l'utilisation du matériel et à donner des réponses spécifiques à des situations. Un test « Teaching Tasks in Reading » évalue la compréhension du maître et l'application de techniques telles que sélec-

tion du matériel approprié, répartition des élèves par groupes, appréciation des progrès, diagnostic de la perception des mots, etc... Les auteurs trouvent que le test est discriminatoire. Il est intéressant de noter que leurs études corroborent l'observation qui a été faite : une compétence dans l'enseignement d'une matière (lecture) n'implique pas la même aptitude dans une autre (arithmétique). De plus, ils ont trouvé que l'enseignement d'un maître ne se situe pas au même niveau dans une même matière mais varie suivant les problèmes rencontrés.

Une étude plus récente de Turner (1967) a trouvé qu'une analyse des résultats fournis par « Teacher characteristics Schedule » mesurant neuf caractéristiques d'un enseignant telles que bienveillant, organisé, stimulant, centré sur les enfants, possédant un bon équilibre affectif, etc... et ceux des « Mathematics teaching Tasks » et « Teaching Tasks in Reading » rend possible l'identification des caractéristiques du maître associés aux types de problèmes des maîtres débutants (discipline, organisation; formation des groupes de lecture, etc...). Par exemple, les maîtres qui ont des problèmes en ce qui concerne l'enseignement de la lecture sont apparemment mal organisés, manquent de chaleur et de bienveillance et n'arrivent pas avoir une attitude de favorable envers les procédures démocratiques.

Les travaux de Bush et Gage (1968) au « Centre de Recherche et de Développement de la Pédagogie » à l'Université de Stanford méritent d'être suivis avec intérêt parce que l'un de leur champ d'investigation est la corrélation entre les caractéristiques du maître et les résultats obtenus par les élèves. Ils indiquent comme un de leur but lointain, la définition des compétences techniques pour une pédagogie efficace, la détermination de leurs effets et la manière de former les professeurs.

En pensant aux deux cours l'un pour la formation des maîtres du primaire, l'autre pour ceux du secondaire que nous donnons ici dans notre Institution, j'aimerais avoir une information qui puisse servir de base à ce que nous essayons de faire.

J'aimerais d'abord qu'on s'accorde sur la définition d'un adulte bon lecteur (manière dont il lit, compréhension, comportement). Puis j'aimerais avoir quelles capacités, compétences techniques, connaissances doit posséder un maître pour amener un élève au niveau désiré. Enfin j'aimerais savoir quels processus suivre et ce qu'il faut enseigner aux maîtres pour développer leur compétence.

Pour réunir ces informations j'indiquerai les grandes étapes des recherches qui devraient être entreprises :

1. — Formuler une définition large et complète du terme « Maturité de lecture ». Le but ultime n'étant pas seulement l'aptitude à percevoir les mots et à comprendre le sens. Le terme « maturité » n'étant pas le but final auquel arrive un adulte mais une série d'étapes à tous les stades du développement.

Gray et Rogers (1966) ont défini la « maturité » de lecture suivant cinq points : intérêt pour la lecture, buts, reconnaissance et construction du sens, réaction aux idées et leur utilisation, catégories de livres lus. Cette échelle a été appliquée aux adultes mais pourrait l'être à des enfants du primaire et du secondaire en adaptant des stades intermédiaires.

2. — Mesurer objectivement les résultats de l'enseignement.

3. — Trouver les caractéristiques du bon enseignant et les pratiques pédagogiques les plus propres à favoriser le développement de la lecture défini au 1^{er} et mesuré au 2.

4. — Mesurer le facteur « maître » et déterminer le rapport entre celui-ci et les progrès de l'élève. Essayer d'identifier les groupes d'enfants qui réussissent bien ou mal, gardant présent à l'esprit les facteurs de niveau intellectuel, contexte socio-économique, etc... Déterminer quel type de maître convient mieux à telle catégorie d'enfants.

5. — Utiliser les informations précédentes pour améliorer le programme de la formation des maîtres.

Nous savons que la lecture des enfants et des adolescents ne sera pas améliorée en administrant un médicament, ni en faisant ramper les enfants, ou en employant des machines ou la méthode « X ». Nous devons abandonner ces recherches et nous concentrer sur ce que nous avons toujours pensé : l'amélioration de la lecture sera le résultat d'une amélioration de la pédagogie.

A. Sterl Artley

Professor of Education at the University
of Missouri, Columbia, Missouri

« The Reading Teacher » Vol 23, Numéro 3, déc. 69

Traduit et adapté par A.M. Froger

ANCIENS NUMEROS D'INTEREDUCATION

Pour recevoir 1 ou plusieurs exemplaires des n° suivants : 2 - 4 - 7 - 9 - 10 - 11 - 12 - 13 - 14 - 15, adressez à Mlle D. LECERF, Groupe Scolaire Paul-Langevin, rue de Nos Efforts, 91 - Morsang-sur-Orge, un chèque libellé au nom de l'I.P.E.M. (C.C.P. 823-48, Paris) d'un montant égal à autant de fois 5.F. que vous désirez d'exemplaires.

qu'est ce que la dyslexie ?

Nous avons commencé dans les précédents numéros la publication du travail d'I. Ranz portant sur le problème de savoir si les enfants dyslexiques se caractérisent par une tendance à faire de préférence un certain type de fautes de lecture, par exemple inversions ou interversions, comme on le prétend assez couramment.

I. Ranz a déjà présenté ses échantillons et ses instruments. Rappelons que ceux-ci consistent en trois épreuves : une dite de « reconnaissance de mots », une autre de lecture d'un texte et une troisième de lecture au tachytoscope (instrument électronique qui permet de projeter une image dans une fraction de seconde).

I. Ranz propose une classification des fautes de lecture que nous croyons devoir rappeler.

Elle distingue deux types possibles de subdivisions qui aboutissent à six catégories :

- | | |
|---|--|
| <p>Déformations non significantes (mot produit n'a pas de sens en français)</p> | <p>Première catégorie. Les réductions : Tout mot dans lequel une lettre-vocale ou une syllabe a été omise.</p> <p>Deuxième catégorie. Les additions : Tout mot dont le nombre de lettres s'est accru.</p> <p>Troisième catégorie. Les interversions : Tout déplacement de lettres ou de syllabes à l'intérieur d'un mot.</p> <p>Quatrième catégorie. Les inversions, dites statiques : Partout où une lettre se trouve remplacée par la lettre inversée ou symétrique (d — b ...etc.).</p> <p>Cinquième catégorie. Les substitutions : Toute lettre ou groupe de lettres remplacés par un autre.</p> |
|---|--|

Sixième catégorie. Les déformations significantes : Le mot incorrect produit à la place du mot correct possède un sens en français. Il y a restructuration au niveau du signifié.

Ces catégories peuvent se cumuler. Un même mot incorrect peut appartenir à plusieurs catégories à la fois.

I. Ranz donne maintenant ses résultats, qui prouvent l'impossibilité de considérer comme un « symptôme » de la dyslexie la tendance à faire un type de fautes particulier, car les pourcentages des différentes catégories de fautes sont les mêmes chez les bons lecteurs et chez les mauvais lecteurs.

RÉSULTATS

AUX TROIS ÉPREUVES

A. — L'épreuve de la reconnaissance des mots.

J'ai expliqué dans la présentation des instruments d'expérimentation comment se déroule la passation de cette épreuve.

LES DÉFORMATIONS NON SIGNIFIANTES : (red. add. int. inv. sub.) (1)

J'ai noté toutes les erreurs et je les ai classées.

Afin de mieux comparer les résultats, j'ai calculé, pour chaque sous-groupe de chaque échantillon, les pourcentages des fautes de chaque catégorie par rapport au total des fautes.

1. — COMPARAISON INTRA GROUPE DES FRÉQUENCES.

La comparaison des performances entre les dyslexiques et les bons lecteurs ne pouvait se faire qu'à une condition : homogénéité des échantillons, j'ai donc vérifié en premier lieu si la variable sexe avait une incidence sur les résultats à l'intérieur de chaque échantillon.

J'ai utilisé la méthode du khi 2.

Hypothèse : les différences des fréquences dans chaque sous-groupe sont dues au hasard.

Tableaux des pourcentages de fautes par catégorie
sur le total des fautes de chaque sous groupe

Les enfants dyslexiques : garçons et filles

		red.	add.	int.	inv.	subs.	
D	g	22 %	23,75 %	42,5 %	3,25 %	8,5 %	100 %
	f	13 %	22,25 %	51,5 %	2,75 %	10,5 %	100 %

khi 2 2,31 0,04 0,87 0,04 0,05
V = 1 à p. 10 N. S N. S N. S N. S N. S

(1) Les abréviations correspondent respectivement à :
red. : réduction ; add. : addition ; int. : interversion ; inv. : inversion ; subs. : substitution.

Les enfants bons lecteurs : garçons et filles

D	g	9,5 %	33,25 %	43 %	9,5 %	4,75 %	
.....
	f	14,25 %	35,75 %	42,75 %	—	7,25 %	
		khi 2	0,76	0,11	0,00	7,60	0,18
	V = 1 à p 10	N. S	N. S	N. S	T. S	N. S	
					à p 01		

L'hypothèse est acceptée : la différence des pourcentages n'est pas significative : les garçons ne se distinguent pas des filles dans un échantillon comme dans l'autre.

Remarque : l'hypothèse est rejetée pour la catégorie des inversions dans l'échantillon des bons lecteurs. Il y a une différence significative à 01 : les garçons commettent plus ce type de fautes que les filles.

2 — COMPARAISON INTERGROUPES DES FRÉQUENCES.

L'homogénéité des groupes D et N étant vérifiée, j'ai rassemblé les résultats de l'échantillon dyslexique et ceux des bons lecteurs et ai procédé à leur comparaison par la même méthode.

L'hypothèse à vérifier a déjà été formulée ; il n'y a pas des catégories de fautes spécifiques des enfants dyslexiques.

Tableau des pourcentages de fautes par catégorie sur le total des fautes dans chaque échantillon

Les dyslexiques et les bons lecteurs

	réd.	add.	int.	inv.	sub.	
D	17,5 %	23 %	47 %	3 %	9,5 %	100 %
N	11,875 %	34,5 %	42,875 %	5,375 %	5,375 %	100 %
	khi 2	0,80	2,30	0,18	0,22	0,65
	V = 1 p. 10	N. S	N. S	N. S	N. S	N. S

L'hypothèse est acceptée : dans cette épreuve des mots, les différences des fréquences de fautes sont dues au hasard : les mauvais lecteurs ne se distinguent pas des bons lecteurs par une aptitude particulière à faire un genre de fautes.

Remarque : nous pouvons noter une différence presque significative à 10 pour les fautes additions : les bons lecteurs ajouteraient plus de lettres que les faibles en lecture. Dans le dépouillement, j'ai trouvé beaucoup de déformations telles que :

brebris - crocodile - craramel - cloquelicot - brouette.

Nous pouvons remarquer que la tendance se manifeste surtout par l'addition d'une consonne 'R' ou 'L'.

— LES DÉFORMATIONS SIGNIFIANTES.

J'ai suivi la même méthode pour la comparaison des déformations significantes ; ces pourcentages se rapportent au nombre de déformations significantes sur le nombre total des déformations non significantes.

1. — **Comparaison intragroupe** : pourcentage des déformations significantes.

Hypothèse posée : les différences des fréquences à commettre des déformations significantes sont dues au hasard.

Tableau des pourcentages des déformations significantes sur le nombre total de fautes

Echantillon des dyslexiques		Echantillon des bons lecteurs	
	Déf. sign.		Déf. sign.
g	59 %	g	28 %
D	52 %	D	42 %
		f	42 %

χ^2 2 0,04 χ^2 2 2,8
 à p. 10 N. S. à p. 10 peu S.

L'hypothèse est acceptée pour l'échantillon-dyslexique : les garçons ne diffèrent pas des filles en ce qui concerne la formation de fautes du type étudié.

L'hypothèse est rejetée pour l'échantillon bons lecteurs : la différence est peu significative (10) entre les valeurs des résultats. Les filles-bonnes lectrices choisissent le signifiant dans la reconnaissance des mots, elles le préfèrent à tout mot mal « orthographié ».

2. — **Comparaison inter-groupes des pourcentages des déformations significantes.**

Voici l'hypothèse : les différences de résultats ne sont pas dues à une particularité de l'un ou de l'autre échantillon.

Tableau des pourcentages des déformations significatives

Les dyslexiques et les bons lecteurs

	Déf. sign.
D	56 %
N	34 %

χ^2 2 5,37
 χ^2 à p. 05 S

L'hypothèse est rejetée : la différence des résultats est significative à 05 : les deux échantillons **se comportent différemment** : les dyslexiques font plus de déformations signifiantes que les bons lecteurs. Ils cherchent le mot qui a un sens, qui provoque une image, quitte à le choisir parfois très distinct du mot initial.

Ex : milieu - meilleur
haricot - abricot.

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

Pour cette deuxième expérience, j'ai suivi les instructions de la batterie de lecture de BEAUMONT-SUR-OISE ; les erreurs, les répétitions, les corrections ont été notées.

J'ai aussitôt contrôlé la vitesse de lecture. La moyenne du temps de lecture du texte est :

chez les dyslexiques garçons : 2 mn 45 s ; filles : 2 mn 30 s ;
chez les bons lecteurs garçons : 53 s ; filles : 50 s.

Nous remarquons une nette différence des temps de lecture entre les deux échantillons.

Le dépouillement des fautes a été très long et difficile du fait de la grande hétérogénéité des erreurs. Toutes les combinaisons possibles ont été effectivement réalisées. Ainsi le mot :

margelle a subi : 14 déformations différentes,
vrombissement : 19,
aéroplane : 20,
ahuri : 19,
atterrir : 20.

— **LES DÉFORMATIONS NON SIGNIFIANTES** : (réd., add., int., inv., sub.)

Pour la classification des incorrections, je me suis basée sur les cinq principes présentés ci-dessus.

Pour la vérification de l'hypothèse : non spécificité des fautes chez les dyslexiques, j'ai suivi le même cheminement que pour l'épreuve des mots : celle de la méthode du khi 2.

1. — Comparaison intra-groupe des fréquences.

Hypothèse : les différences de fréquences sont dues au hasard.

**Tableaux des pourcentages de fautes par catégorie
sur le total des fautes de chaque sous groupe**

Les enfants dyslexiques : garçons et filles

	réd.	add.	int.	inv.	sub.	
D g	27,75 %	24,5 %	1,5 %	1,25 %	45 %	100 %
D f	21,75 %	22 %	3,25 %	2 %	52 %	100 %
khi 2	0,72	0,19	0,11	0,01	0,37	
	N. S	N. S	N. S	N. S	N. S	

Les enfants bons lecteurs : garçons et filles

	réd.	add.	int.	inv.	sub.	
N g	17,75 %	45 %	1,5 %	—	35,75 %	
N f	17 %	38,25 %	10,75 %	—	34 %	
khi 2	0,01	0,54	5,55	—	0,04	
	N. S	N. S	S	—	N. S	

à p 0 5

L'hypothèse est acceptée : la différence des fréquences n'est pas **significative** : la variable sexe n'a pas d'incidence sur la formation de type de fautes.

Remarque : l'hypothèse est rejetée dans la catégorie des interversions il y a une différence significative entre les bons lecteurs et les bonnes lectrices, dans l'épreuve de mots cette différence se situait dans le domaine des inversions. Dans ce test ce sont les filles qui ont tendance à changer l'ordre des lettres.

Ex. : aéroplane - aruhi - chèssent.

2. — Comparaison intergroupes des fréquences.

Hypothèse à tester : Il n'existe pas des structures de fautes particulières aux dyslexiques.

**Tableau des pourcentages de fautes par catégorie
sur le total des fautes dans chaque échantillon**

Les dyslexiques et les bons lecteurs

	réd.	add.	int.	inv.	sub.	
D	24,75 %	23,25 %	2,375 %	1,625 %	48 %	100 %
N	17,375 %	41,625 %	6,125 %	—	34,875 %	100 %
khi 2	1,28	5,24	0,88	0,24	2,07	
	N. S	S à p. OS	N. S	N. S	N. S	

a) **Hypothèse est acceptée** pour les quatre catégories : **réd., int., inv., sub.** Les différences de fréquences **ne marquent pas une attitude spécifique** des dyslexiques à faire un type de faute particulier.

Remarque : dans la colonne des substitutions, nous notons une différence presque significative : les faibles en lecture remplaceraient plus fréquemment les lettres ou les syllabes que les bons lecteurs.

b) **Hypothèse est rejetée** pour le **type fautes-additions** : la différence est significative à $p < 0,05$ ($\chi^2 = 5,24$.) Le pourcentage d'additions est plus élevé chez les bons lecteurs. Nous avons déjà remarqué cette tendance dans le test des mots.

3 — Analyse des différents types de fautes.

Examinons de plus près, la défectologie des lectures de texte chez les dyslexiques, analysons-la et essayons de l'interpréter.

C'est dans la **catégorie des substitutions** non signifiantes que nous trouvons le pourcentage le plus élevé (48 %.) Des lettres, des syllabes sont remplacées entraînant des mots sans signification.

Dans beaucoup de cas, ces fautes peuvent s'expliquer par des défauts d'articulation : le schlintement marqué de certains enfants occasionne des déformations telles que :

sèchent - chèchent

jardin - chardin

jusqu'à - chusqu'à

d'autres ne sont dues qu'à des fautes d'articulation ; j'ai trouvé :

fleurs - freux ; je marche - je marsé

huit heures - guit heures ; fil de fer - fil de ver

dalles - talles ; vrombissement - frombissement.

Les substitutions se situent surtout dans les mots difficiles à déchiffrer ou inconnus de l'enfant. En présence d'un mot qu'il n'est pas capable de reconnaître immédiatement et poussé par la « pression de formulation » comme dit LEFAVRAS, l'enfant ne tend plus à respecter les éléments donnés, il donne une traduction basée sur la perception des éléments les plus prégnants du mot ; les autres signes, il les remplace en fonction de ce qu'il croit le plus plausible. Ainsi dans le cas du mot margelle : les enfants ont gardé presque tous : m - g - ll, toutes les déformations contiennent ces éléments. Ainsi j'ai noté :

margelle : margulle - merguelle - mangelle - marguette.

Considérons maintenant les **fautes réductions et les fautes additions** (24,75 % et 23,25 %.)

Dans le premier type d'erreurs, celles-ci sont dues souvent à des retards de langage. Beaucoup d'enfants lisent :

arbes au lieu de arbres

je mache au lieu de je marche

les plouses au lieu des pelouses

je lui fais sine au lieu de je lui fais signe.

Il ne semble pas que ce soit la perception qui soit défectueuse mais le langage.

Nous pouvons expliquer certaines réductions de la même façon que les substitutions. L'enfant devant une difficulté due à l'étrangeté d'un mot, à l'ignorance d'une combinatoire va essayer de contourner la difficulté soit en sautant le mot, soit en le diminuant partiellement. Ainsi dans le mot « vrombissement » très long et peu courant, son œil ne semble retenir que les éléments initiaux, finaux et le graphisme du b, il glisse sur les autres lettres et lit ceci :

vrobisement - vrombisent

vrombissement - vombissent.

Il semble qu'il y ait une répugnance plus grande des signes initiaux ainsi que des signes qui se différencient mieux graphiquement. Ce sont ceux que repèrent le lecteur et qui lui permettent de reconnaître le mot.

Voici un autre exemple : le mot « chemises » bien que très connu a été souvent mal lu, l'enfant n'a retenu que les premières lettres du graphème, ce sont elles qui prédominent dans la perception et déclenchent la formulation des mots commençant par chemi :

ex : chemins - cheminées - cheminses.

La perception n'est pas mauvaise puisque dans la deuxième lecture le mot est correctement lu.

La déformation du mot « ahuri » en « auri » peut avoir une autre explication. Cette faute est la conséquence de l'ignorance linguistique du mot et de son orthographe. Beaucoup de lecteurs bons ou mauvais ont fait de cet adjectif une interjection : auri ! Sa place au début de la phrase et la présence des deux premières lettres ah peuvent l'expliquer. Pourquoi auri ? ne sachant comment traduire le rôle du h à l'intérieur du mot, les enfants l'ont supprimé. Un garçon au lieu de l'éliminer, a ajouté un c et obtenu ainsi le son ch plus usuel : ahuri - achuri.

Certaines additions ont pour causes des ignorances de la combinatoire
ex : dalles - dailles

allée - aillée

Il nous reste à étudier les **fautes d'interversions** commises dans ces lectures. Elles ne présentent environ que les 2,5 % du total des fautes chez les mauvais lecteurs et les 6 % chez les bons lecteurs. Nous avons constaté statistiquement que cette différence de fréquence n'était pas significative. **Cependant cette constatation va à l'encontre des théories actuelles qui veu-**

lent que les enfants réputés dyslexiques se caractérisent par la particularité à commettre des interversions. Dans cette expérience de la lecture d'un texte : ce sont les bons lecteurs qui ont le pourcentage d'interversion le plus élevé.

J'ai choisi quelques exemples illustrant ce type de fautes.

- les chemises **chèssent**
- le vrombissement de l'**aréoplane**
- aruhi

Dans la première déformation : l'influence phonétique de l'antécédent chemises avec le son ch, entraîne l'interversion de sèchent en chèssent. L'enfant perçoit bien sèchent mais ses éléments phonateurs mobilisés par le mécanisme articulatoire précédent, ne peuvent rectifier au moment de la perception. Nous savons nous-mêmes quelle difficultés nous avons à formuler correctement la phrase-jeu : « les chemises de l'archi-duchesse... ». Le même phénomène articulatoire provoque cette faute dans le texte :

les grosses **tanches** au lieu des grosses tranches.

Dans ce cas, la répétition des sons gutturaux gr - tr est difficile, le lecteur supprime le deuxième.

Dans le cas d'interversions tels que aréoplane et aruhi : la présence du diphtongue, la juxtaposition de deux sons vocaliques : aé ahu au début du mot est difficile à prononcer, il constitue une « mauvaise structure phonétique ». Alors le lecteur restructure le mot en déplaçant la consonne et obtient une structure phonétique plus simple, plus satisfaisante pour l'oreille : un mot plus facilement formulable.

Voici quelques-unes des interversions trouvées :

- les tranches vertes - les tranches **vetres**
- le bord du chemin - le **brod** du chemin
- atterir - **tatterrir**
- l'aventure - l'**aventureur**.

Si je cherche **les inversions statiques** c'est-à-dire les substitutions d'une lettre par une autre lettre symétrique, je remarque qu'elles sont très rares. Elles ont été presque toutes commises par une fillette dyslexique : je trouve dans sa lecture :

- les dalles du jardin - les **balles** du jardin
- le vrombissement - le **vromdissement**
- les branches - les **dbranches**
- la margelle du puits - la margelle du **quits**
- l'aéroplane - l'**aéroqlane**.

Sur les six inversions relevées au total dans le groupe mauvaises lectrices, cette fillette en a cinq à son actif. Il eût été intéressant d'analyser

de plus près le cas de cette enfant. Le psychologue scolaire, l'orthophoniste ne signalant aucune particularité quant à la structuration spatiotemporelle, la latéralité la connaissance du schéma corporel chez cette fillette. Elle a obtenu au W.I.S.C.

V = 80. Le Kohs traduit 105 et le Bender

P = 102

supérieur à l'âge réel.

Après cette comparaison des fréquences dans les différentes catégories prouvant que **les deux échantillons ne diffèrent pas significativement dans cette épreuve de lecture courante**, nous allons nous intéresser à la catégorie des déformations signifiantes.

Les déformations signifiantes.

— 1) Comparaison intra-groupe.

Hypothèse à vérifier : les différences des pourcentages ne sont pas significatives d'une différence entre les sous-groupes. Elles sont dues au hasard.

Echantillon des dyslexiques

		Déf. sign.
D	g	37,33 %
	f	53,30 %

khi 2

2,79

peu S à p. 10

Echantillon des bons lecteurs

		Déf. sign.
N	g	44,77 %
	f	44,68 %

khi 2

0,00

N. S

L'hypothèse est rejetée pour les enfants dyslexiques : la différence des fréquences est **peu significative (10)** : **les filles mauvaises lectrices ont une tendance un peu plus forte à substituer des mots du texte par d'autres mots ayant un sens soit de structure semblable soit de structure très différente**

L'hypothèse est acceptée pour les bons lecteurs les filles et les garçons se comportent de la même façon, l'insignifiante différence des fréquences est due au hasard.

— 2) Comparaison inter groupes.

Hypothèse émise : les différences des pourcentages ne sont pas dues à une attitude lexicale particulière à un échantillon mais au hasard.

Tableau des pourcentages des déformations significantes

Les dyslexiques et les bons lecteurs

	Déf. sign.
D	43,57 %
N	44,73 %

khi 2 0,01
N. S

L'hypothèse est acceptée : il n'y a pas de différence significative des pourcentages, elle est due au hasard.

Essayons d'expliquer pourquoi l'enfant se livre à des déformations significantes.

Devant l'incapacité de lire le mot qu'il ne connaît pas le lecteur restructure ce mot à partir de quelques éléments saisis dans le graphème. Il en compose, un autre complet, appartenant à son bagage linguistique. Ce processus ne s'explique pas par une mauvaise perception des signes ni même par une ignorance de la combinatoire mais plutôt par le phénomène de polarisation dont parle Lefavrais. La pression de formulation précède la perception, l'enfant se trouve devant l'exigence d'émettre des phonèmes à la vue des signes, de maintenir le rythme de formulation. Poussé par cette pression, il n'appréhende que quelques signes du donné et formule un mot de même apparence. Dans la lecture du texte : « le printemps », un enfant a lu à la place de : les arbres sont en fleurs — les arbres sont en feuilles.

Il n'a saisi que le f initial. Même explication pour :

aéroplane - aéroport

jusqu'à la vigne - jusqu'à la ville

j'entends - j'entendis.

Dans d'autres cas de déformations significantes, nous pouvons affirmer que la perception est totale et juste, celle-ci provoque une idéation qui entraîne la formulation d'un mot synonyme ou ayant un rapport avec le perçu mais d'orthographe très différente, ainsi j'ai noté :

— « je dis au revoir à mon **papa** et à ma **maman** » pour « à mon père et à ma mère ».

— « il est **midi** » pour « il est huit heures ».

Ces déformations significantes mettent aussi en évidence le rôle de l'antécédent, son influence. L'antécédent est l'ensemble de ce que le lecteur a vu, entendu, perçu, évoqué, ressenti. Il est dynamique et tend à se continuer. Le sujet sensibilisé par son activité lexicale veut la poursuivre, il prévoit le mot qui va suivre appelé par l'antécédent. Il doit être la suite

logique de sa lecture, s'adapter au sens et la traduction des signes qu'il perçoit.

Un auteur dit : « le mot correctement lu est tripolaire :

— l'antécédent le cherche

— le signe le provoque

— le lecteur le puise dans son bagage de connaissances.

Si un de ces processus est défaillant, il risque d'y avoir faute.

Voici un cas où l'influence de l'antécédent n'est pas assez forte : « le chat hante la margelle du puits ». Beaucoup de nos jeunes lecteurs ne connaissent pas le sens du verbe hante et peut-être celui du mot margelle. Cet antécédent hante n'est pas assez senti, connu pour provoquer une suite logique aussi la formulation de margelle est toujours déformée sans signification.

Le cas contraire a lieu pour « les pots sont casés » : La signification de « les pots » est tellement forte que la structure de l'adjectif « casés » n'est pas saisie correctement et est transformée en « cassés » qualificatif plus logique et plus connu des enfants. L'idéation l'a emporté sur la perception. Présenté autrement, ce même mot n'aurait pas provoqué tant d'incorrections. Les erreurs :

— « les oiseaux **volent** » au lieu de « vont et viennent ».

— « les oiseaux vont et viennent dans le **ciel** » au lieu « dans le soleil » s'expliquent de la même façon.

Parfois l'enfant ne possède pas le mot à lire dans son bagage de langage écrit, je dis bien écrit car certains mots lui sont très familiers sur le plan oral et inconnus sur le plan écrit (ex. : shampoing - goal - football qu'il lit fotbal). C'est le cas pour « atterrir ». Il ne sait comment traduire le graphème de ce mot alors il en cherche un autre qui satisfasse son intelligence et se rapproche le plus possible du donné graphique. Voici quelques déformations de l'exemple cité :

— je le vois atterrir - je le vois à trayers - attentif - sortir.

Enfin beaucoup de déformations signifiantes se situent au niveau des « petits mots » ; les prépositions, les articles, les mots de liaison sont remplacés. J'ai relevé quelques substitutions les plus fréquentes.

Je m'en vais de la maison - je m'en vais à la maison (la deuxième phrase est plus familière)

le long de l'allée - le long **des** allées

à de grosses tranches - à **des** grosses tranches

d'un aéroplane - **d'une** aéroplane

la margelle du puits - la margelle **de** puits

le fil de fer - le fil **du** fer

je grimpe et nous démarrons - je grimpe et je...

Ces substitutions peuvent s'expliquer par une ignorance grammaticale, syntaxique ou par une forte prégnance de l'antécédent.

C. — L'Épreuve de la lecture au tachytoscope.

L'épreuve du tachytoscope a été choisie pour vérifier encore l'hypothèse que les enfants mauvais lecteurs **ne se définissent pas par l'attitude particulière à commettre des fautes spécifiques, en particulier des interversions et inversions** ; que ces dernières ne sont pas « les conséquences d'une mauvaise perception du donné grapho-phonique ou d'une incapacité à repérer les associations de lettres constituant des syllabes ou des mots » comme le prétendent certaines théories. Cette conception de la dyslexie se base sur une interprétation perceptive.

A l'aide du tachytoscope, j'ai soumis le lecteur à une série de 10 mots-pièges. Ils ont été sélectionnés de façon à provoquer les catégories de fautes déjà présentées. Je reprends les mots exposés :

le hâle	le don
la veille	un lieu
je trousse	le cordeau
la liane	
il tient	

A ces huit mots simples, j'ai ajouté un mot très long : « abracadabr^{ant} ». J'expliquerai plus loin la raison de ce choix ainsi que celle de la phrase « il écourte la lecture ».

La passation de l'épreuve a été décrite dans sa présentation. Les formulations incorrectes ont été enregistrées et classées.

La vérification de l'hypothèse exprimée ci-dessus a été faite par la méthode du khi 2 appliquée à des échantillons indépendants.

1) Comparaison intra groupe des fréquences.

Hypothèse : les différences de fréquences sont dues au hasard.

Tableaux des pourcentages de fautes par catégorie sur le total des fautes de chaque sous-groupe

Les enfants dyslexiques : garçons et filles

	rédi.	add.	int.	inv.	sub.	
g	41,5 %	7,5 %	4,5 %	2,5 %	44 %	100 %
D
f	40,5 %	9,25 %	5,5 %	1,25 %	43,5 %	100 %
khi 2	0,01	0,03	0	0,01	0,00	
	N. S	N. S	N. S	N. S	N. S	

Les enfants bons lecteurs : garçons et filles

	réd.	add.	int.	inv.	sub.	
N g	50,25 %	7,5 %	5 %	2,25 %	35 %	100 %
f	52 %	14 %	2,75 %	7,25 %	24 %	100 %
kh _i 2	0,02	1,67	0,20	1,68	2,05	

N. S

N. S

N. S

N. S

N. S

L'hypothèse est acceptée dans les deux échantillons et dans les cinq types de fautes. Les différences des pourcentages ne sont pas significatives ; les garçons et les filles ne diffèrent pas par une attitude particulière dans la formation des erreurs.

2) Comparaison inter groupes des fréquences.

Hypothèse à accepter ou à rejeter : il n'y a pas une défectologie spécifique du dyslexique.

Tableau des pourcentages de fautes par catégorie sur le total des fautes dans chaque échantillon

Dyslexiques et bons lecteurs

	réd.	add.	int.	inv.	sub.	
D	40,80 %	8,90 %	4,90 %	1,80 %	43,60 %	100 %
N	50,80 %	9,90 %	4,30 %	4,30 %	30,70 %	100 %
kh _i 2	1,09	0	0,01	0,37	2,23	

N. S

N. S

N. S

N. S

N. S

Hypothèse est acceptée pour les cinq catégories de fautes : les différences de fréquences sont dues au hasard.

Remarque : dans le type fautes-substitutions, nous retrouvons comme dans l'épreuve du « printemps » une différence presque significative : tendance des dyslexiques à remplacer les lettres, les syllabes ou les mots par d'autres lettres, syllabes, mots.

Les déformations significantes.

1) Comparaison intragroupe.

Hypothèse à vérifier : Il n'y a pas de différence de pourcentages significative entre les filles et les garçons.

**Tableaux des pourcentages de déformations significiantes
sur le total des fautes non significiantes**

Echantillon des dyslexiques

		Déf. sig.
D	g	30,50 %
	f	38,10 %
khi 2		0,84

N. S

Echantillon des bons lecteurs

		Déf. sig.
N	g	37,10 %
	f	52,70 %
khi 2		2,71

S. à p. 10

1. — **L'hypothèse est acceptée** pour l'échantillon des mauvais lecteurs les différences de pourcentages **sont dues au hasard**.

2. — **L'hypothèse est rejetée** pour l'échantillon des bons lecteurs : Il y a **une différence des résultats faiblement significative** entre les **garçons et les filles**. Ces dernières font plus de substitutions de mots ayant un sens. Cette tendance nous l'avions déjà relevée dans l'épreuve de la reconnaissance des mots.

2. — **Comparaison inter groupes** : dyslexiques et bons lecteurs.

Hypothèse à vérifier : Les différents résultats obtenus ne sont pas dus à une différence entre les deux échantillons mais ils sont dus au hasard.

Tableau des pourcentages de déformations significiantes

	Déf. sig.
D	33,90 %
N	43,10 %
khi 2	1,09

N. S

L'hypothèse est acceptée : la différence de résultats est due au hasard. Aucun échantillon ne se détermine par une spécificité dans la formation de ces fautes.

Après ces vérifications statistiques, considérons quelques particularités des fautes commises dans chaque catégorie.

La projection « **je trousse** » a donné très souvent la **faute-réduction** : je trousse ; elle a été quelquefois substituée par des mots significiantes :

— je trouve je triche
 je touche je pousse

-où seules quelques lettres sont changées. Certains mauvais lecteurs pou-

sés par l'obligation de lire forment des mots complètement différents des projections ex. : je lis - je pense - je baisse. Ces substitutions semblent être plus particulières des mauvais lecteurs et des filles.

Dans les **pièges-additions** : le **hâle** et la **veille** c'est le deuxième mot qui est le plus souvent incorrectement lu. Nous avons un très grand nombre de « vieille » alors que « châte » est plus rare. Les lecteurs respecteraient plus la structure générale du mot « veille » que celle de « hâlé ».

— le 1.^{er} mot a subi des réductions : ville - velle

des interversions : vieille.

des additions : vieille - veillée

— le 2.^e mot a subi surtout des substitutions de lettres :

— hache - bache

— lache - cale - bale.

Cette différence pourrait s'expliquer par une plus grande familiarité de la structure générale de veille.

Pour les mots : **il tient - la liane**, les fautes relevées se situent bien dans la catégorie **des interversions** : j'ai obtenu : « il tient » et « là laine ». Il semble que les bons et mauvais lecteurs persévèrent dans leur erreur pour ces deux mots ; surtout quand l'interversion a été formulée aux premières projections ; on peut penser qu'il y a une très forte influence de la première formulation surtout quand celle-ci est signifiante et d'usage très courant. Le même phénomène a été constaté pour la faute-addition : la « vieille » : l'enfant en particulier le dyslexique se maintient dans sa lecture incorrecte, il ne lit plus pour vérifier le mot plusieurs fois, il répète. Le bon lecteur, frappé par la répétition des projections se doute d'une faute commise et essaye de corriger.

En ce qui concerne les **inversions statiques**, j'ai enregistré très peu de ces fautes dans les mots choisis dans cette intention : **cordeau - don - lieu**. J'ai constaté aussi qu'il n'y avait aucune différence significative entre les résultats des deux échantillons. Trois enfants seulement ont lu un **bon** à la place d'un don ; un seul des trois : un **lien** à la place d'un lieu. Le mot cordeau a été souvent déformé mais les déformations ne sont pas du type inversion (les quelques fautes de cette catégorie que j'ai relevées ont été faites par les bons lecteurs : six ont lu un **corbeau**.) Le mot projeté a surtout fait l'objet de substitutions signifiantes : cordon - cadeau - couteau - manteau, etc...

Pourquoi avoir choisi ce mot et peu connu : **abracadabrant** pour mon épreuve au tachyscope ?

La théorie classique sur les difficultés dans l'apprentissage de la lecture qui se « rejette » sur une interprétation perceptive a pour base une conception associationniste de la lecture. Celle-ci ne serait qu'une juxtaposition ultra-rapide de déchiffrages d'éléments. Or lire n'est pas un déchif-

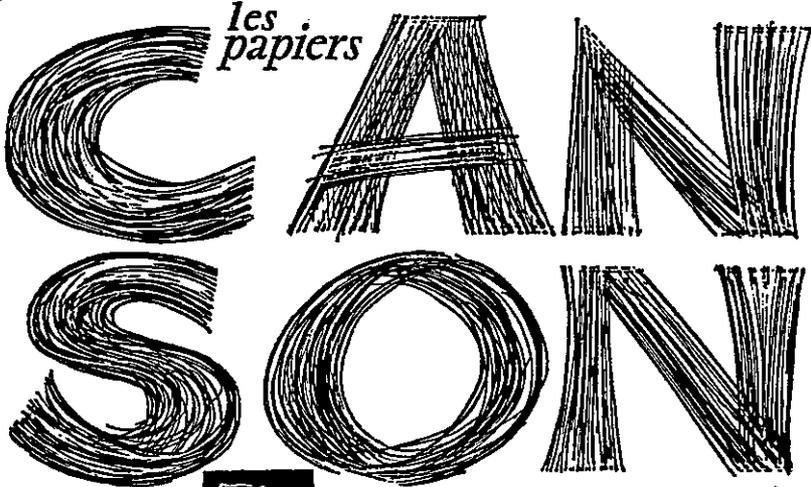
il écoute le maître
il écoute l'autre
il écarte la lune
il coupe la viande
il coupe la lumière
il court (encore une fois).

Lorsque le mot lecture avait plus d'importance, je relevais

— il lit la lecture
il écrit la lecture
le cœur de la lecture
il suit la lecture
retourne la lecture
la bonne lecture
à l'école de la lecture
il dicte la lecture
il goûte la lecture.

Ces déformations se situaient dans les premières projections les enfants finissaient par lire : « il écoute la lecture » : phrase déformée, faute, réduction du mot « écourté » (20 cas sur 40). (à suivre).

pour le dessin,
les papiers



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

une épreuve de langage

L'étude présentée dans cet article n'est pas une recherche de psychologue ou de linguiste. Elle est le résultat des travaux de l'équipe pédagogique du centre de rééducation de La Mayotte à Montlignon, au cours de l'année 1968-1969.

Il s'agissait de commencer à mettre en pratique les nouvelles théories grammaticales (grammaire fonctionnelle, grammaire structurale, grammaire transformationnelle). Pouvions-nous emprunter à la linguistique ses nouvelles méthodes d'analyse ? Le fonctionnement de la langue, une fois défini, peut-il aider à produire des phrases ? (La revue « Langue française » de février 1970 : Linguistique et Pédagogie », Larousse ed., envisage ces questions, en montre la complexité et n'hésite pas à mettre en cause l'institution scolaire elle-même). En résumé : A quoi servons-nous ?

Les enfants apprennent-ils le Français à l'école ? Les enfants du « centre de rééducation » ont-ils spontanément conscience de la fonction nom et surtout de la fonction verbe ?

Nous avons cherché une réponse en nous inspirant d'épreuves données à des adultes par J. Dubois et L. Irigaray, Revue : Langages, sept. 66 : « Approche expérimentale des problèmes intéressant la production de la phrase noyau et ses constituants immédiats. »

Dans cet article, les auteurs ont présenté à des sujets normaux, oralement et dans un ordre défini, des séries de mots : maison-mère, récompense-enfant, etc., avec pour consignes de former une seule phrase, la plus simple possible. Sur les productions obtenues, ils étudient les formes grammaticales :

- a) la distribution : sujet animé verbe-objet non animé,
- b) les verbes opérateurs,
- c) les règles de sélection dans le cas des adjectifs.

Nos visées étaient plus modestes.

Nous avons modifié les épreuves de H. Dubois et L. Irigaray et nous avons demandé aux enfants d'écrire des messages avec les mots proposés — Les enseignants pensaient en effet que le langage écrit est leur instrument de travail, et l'apprentissage de ce langage le but de leur enseignement — Nous avons emprunté aux auteurs cités six séries de deux mots :

- maison - mère
- récompense - enfant
- lumière - lampe
- maison - chat
- enfant - père
- fauteuil - docteur.

Nous y avons joint : bateau - montagne, à la demande de l'un d'entre nous qui trouvait les six premières séries trop banales et faciles — les enfants avaient pour consigne : avec chaque groupe de mots, vous écrivez un message — (Le mot message a été préféré au mot « phrase » qui portait trop précisément les enfants à rechercher un mode formel d'expression verbale).

Durée maximum de l'épreuve : 30 minutes.

Tous les élèves à qui l'épreuve a été proposée en juin 69 savaient lire et pouvaient écrire.

Certains d'entre nous suggéraient que le matériel serait trop abondant et qu'il fallait se limiter à un seul message par enfant — cela n'a pas été retenu — il nous a paru intéressant d'avoir sept messages afin de mieux étudier le comportement linguistique d'un enfant donné.

La matière était en effet très abondante — nous nous limitons à l'étude de 422 messages sur plus de 1 000 reçus — les résultats ont été étudiés par groupe de niveaux scolaires qui correspondent en gros à des groupes d'âge ; on remarque cependant que les enfants suivant un enseignement de CE ont sensiblement le même âge que ceux qui sont en CM.

- 70 messages - niveau fin de cours préparatoire - 10 enfants de 7 à 9 ans.
- 98 messages - niveau Cours Élémentaire - 14 enfants de 8 à 12 ans.
- 98 messages - niveau Cours Moyen - 14 enfants de 9 à 12 ans.
- 84 messages - Classe Atelier - 12 enfants de 11 à 15 ans.

Les enfants suivant les classes de 6^e et de 5^e à l'extérieur de l'établissement n'ont pas pris part aux épreuves.

ETUDE DES « MESSAGES »

1) Les messages reçus contenaient-ils des verbes ?

	sans verbes	avec verbes	total
C.P.	15	55	70
C.E.	1	97	98
C.A.	1	97	98
C.A.	4	80	84

Dans leur grande majorité, les enfants de la Mayotte utilisent des formes verbales. Au niveau des C.P., 15 messages n'ont pas de verbe, 7 messages ont un article devant le nom ; 7 messages ont un possessif devant le nom ; 1 message est ainsi rédigé : « mère cochion maison extraordinaire ».

Les deux messages sans verbe C.E. - C.M. sont des jeux verbaux à partir du mot maison : une belle maison, une jolie maison — « la cheminée de la maison » — ou : « ta mère », « ma mère ».

Les 4 messages des classes atelier utilisent le complément de nom : « la maison de ma mère, le fauteuil du docteur », etc.

2) Quels sont les verbes employés ?

	verbe être	les autres	total verbes	total messages
C.P.	10 1/5 *	45	55	70
C.E.	30 1/6	164	194	98
C.A.	32 1/5	126	158	98
C.A.	15 1/8	76	91	84

* Il faut lire 1/5 des verbes exprimés.

Importance du verbe être à tous les niveaux et diminution de son emploi avec l'âge.

Nous n'avons pas étudié le verbe avoir dont la fréquence ne nous a pas paru importante à la lecture des messages.

Le nombre de verbes est supérieur au nombre de messages.

3) Vu l'importance du verbe être, nous avons également cherché le nombre de verbes qui ont un sens actif : ex. : « marcher », et le nombre de verbes ayant un sens passif : ex. : dormir, rester, etc.

	verbes actifs	verbes passifs	total
C.P.	16	49	55
C.E.	66	138	194
C.M.	59	99	158
C.A.	26	55	91

Importance des choix de verbes de sens passif — Pour tous les groupes étudiés, les verbes ayant un sens passif représentent environ les 2/3 des verbes employés.

4) A quels temps sont les verbes employés ?

	passé	présent	futur	total
C.P.	0	55	0	55
C.E.	25	162	7	194
C.M.	45	102	11	158
C.A.	6	85	0	91

Majorité importante de verbes au présent.

5) Modes et formes des verbes.

Emploi massif du mode indicatif — les présents du subjonctif et du conditionnel apparaissent seulement dans deux messages des classes atelier.

La forme affirmative est largement majoritaire — Nous n'avons rencontré que 10 verbes à la forme négative répartis sur les écrits de deux enfants.

6) Agrandissement du groupe verbal.

Tous les messages qui contenaient des verbes ont des compléments suggérés, semble-t-il, par les deux mots groupés.

Nous notons : C.E. : 1 subordonnée conjonctive ; C.M. : 2 subordonnées conjonctive ; C.A. : 5 subordonnées conjonctives.

7) Agrandissement du groupe nominal.

— Emploi de l'adjectif qualificatif : C.P. : 0 ; C.E. : 4 ; C.M. : 2 ; C.A. : 0.

Il faut ajouter 4 compléments de nom dans le groupe C.A.

— Emploi de la subordonnée relative :

C.P. : 2 (qui double le sujet et ne le complète pas : « le chat qui dort dans la maison ». C.E. : 2 ; C.M. : 2 ; C.A. : 3.

Les adjectifs qualificatifs attribués au sujet ayant une fonction verbale n'ont pas été comptés.

Etude du déterminatif employé devant les noms proposés.

	articles	adjectifs poss.	adj. démonst.	divers	total
C.P.	124	16	0	0	140
C.E.	170	26	0	0	196
C.M.	154	35	6	1 adj. numéral	196
C.A.	141	24	0	3 adj. numéraux	168

On note que les mots les plus fréquemment employés avec un possessif sont « père et mère ».

8) Le nom animé proposé dans les groupes de mots a-t-il été choisi comme sujet du verbe ?

D'après les études publiées dans la revue Langage, « la distribution sujet-verbe-objet non animé se retrouve dans plus de 90 % des cas si l'on prend en considération les transformations et dans plus de 60 % des cas si l'on prend part des seules performances verbales du sujet ».

	noms animés sujets	possibilités de choix	pourcentage
C.P.	26	70	37 %
C.E.	50	98	50 %
C.M.	54	98	52 %
C.A.	38	84	45 %

Les enfants de La Mayotte semblent en grandissant se rapprocher du comportement linguistique de la majorité des adultes, face à une même épreuve.

ETUDE DE CAS PARTICULIERS S'ÉCARTANT DE LA MOYENNE

Il reste à étudier le cas des quelques enfants qui paraissent s'éloigner de la phrase type.

1) Respect de l'ordre des mots.

L'enfant s'est cru obligé de respecter étroitement l'ordre des mots proposés — C.L. 11 ans a suivi le CM 2 — exemple : « je suis dans la maison — je suis avec ma mère — je suis dans un fauteuil — je ne suis plus un enfant — j'ai un père — On constate par ailleurs 14 mots, 14 phrases, 14 sujets : je — 11 verbes de sens passif mais 5 verbes avoir et 3 phrases négatives — Opposition à un exercice qui l'ennuyait ?

B.J. (9 ans) et S.A. (9 ans) tout en respectant l'ordre des mots ont livré des messages variés et compliqués : type a) « dans cette maison, je sais tous les animaux qu'il y a : un chien, des poissons, une tortue et un chat ».

type b) plus infantile : « la maison est belle et ma mère fait du gâteau ».

2) Remplacement du mot donné par un autre - 3 enfants.

L.C. 9 ans - V.P. 12 ans ont remplacé le mot donné par ce que ce mot évoque — Récompense = gâteau, d'où : « merci maman pour le bon gâteau que tu as fait pour moi » — Ou nous trouvons : lumière - mer - lampe - explosion.

G.S. 11 ans livre 2 messages par série de mots. — Un message orthodoxe : « l'enfant a eu une récompense » — Un jeu de mots : « pense-t-on - compensé - fané ».

3) Messages très longs.

R.P. 9 ans : 28 verbes pour 7 messages (la moyenne des enfants de cet âge est de 2 par phrase — Tous les sujets sont « je » ou « il » (11 fois et 5 fois) — Tous les noms animés sont devenus des compléments d'objet — 26 verbes au passé, 2 au présent —

B.S. 10 ans — 36 verbes au présent — Sujet « il » 21 fois ou « elle » « je » 15 fois.

Tous les noms animés sont des compléments d'objet et chaque mot donné se retrouve deux ou trois fois par message — Voici un exemple : « Le docteur a pas de fauteuil lui, il voudrait en avoir un parce que ça l'embête alors il regarde sa monnaie il a assez d'argent pour sa chetait un fauteuil alors il va dans un magasin s'acheter un — Il ne lui plaît pas » — S'agit-il de jeux avec le son ai ?

On ne peut s'empêcher de penser en lisant cela, aux analyses du langage faites par L. IRIGARAY dans « pathologie du langage » mais ces analyses ont été faites sur des adultes...

4) Nous n'avons pas relevé toutes les phrases ambiguës de ces messages — Elles sont une vingtaine environ — Elles pourraient faire l'objet d'une autre étude.

RÉFLEXIONS

A PROPOS DE CETTE ANALYSE

1) Cette analyse du détail ne doit pas nous faire perdre de vue l'ensemble du langage écrit — Le « verbe » tout seul n'existe pas — Les noms seuls n'existent pas — Il faut utiliser l'un par rapport aux autres si l'on veut dire clairement « quelque chose » — Cela semble parfaitement compris par la majorité des enfants.

2) Cette analyse exprime des faits d'observation courante :

— Utilisation massive du verbe être — Comment doit réagir la pédagogue face à cette abondance ? Montrer l'imprécision du sens ? suggérer des remplaçants ? — Serons-nous suivis par des enfants passifs qui se plaisent dans cette imprécision ?

— Utilisation spontanée du présent — (Cependant on se plaint que les enfants s'égarerent dans le passé en composant des textes libres) — Que représente pour les enfants ce passé ? Comment pensent-ils le futur qui est le temps des prévisions logiques ?

— Les enfants des C.E. et C.M. ont des phrases plus riches en verbes, plus longues que les phrases des deux autres groupes — Cela paraît confirmer que le Cours Préparatoire est une dure épreuve pour les enfants et que les pré-adolescents se livrent peu.

3) L'analyse des cas montre qu'il ne faut pas oublier que les enfants s'éloignant de la phrase type arrivent à l'école avec leur langage et que parfois « le jeune lecteur introduit des modifications dans le système linguistique et s'en écarte souvent avec obstination en s'opposant à toute tentative de correction » — R. JAKOSSON.

Lucette COMMIN.

BIBLIOGRAPHIE

Revue « Langages ». — Le verbe et la phrase, sept. 66 — Pathologie du langage, mars 67.

Revue « Langue française ». — Linguistique et pédagogie, février 70.

Société Française d'éducation et de rééducation psycho-motrice (SFERPM).

Stage international

Montpellier, 24 au 30 août 1970.

— aspects techniques de l'éducation et de la rééducation psycho-motrice ;

— conception psycho-motrice de l'éducation physique et sportive ;

— éducation psycho-motrice et moyens d'expression.

Pour toute correspondance s'adresser à B. AUCOUTURIER,
3, rue V.-Luzarche, 37 - TOURS.

contribution à une étude comparative des erreurs orthographiques chez les garçons et les filles

L'idée directrice.

Les pédagogues constatent généralement qu'en orthographe, les filles commettent moins d'erreurs que les garçons.

Les étalonnages de tests orthographiques — par exemple le Subes — confirment souvent ce phénomène.

Notre propre enquête sur les dysorthographies le fait également apparaître (1).

Ce constat est global.

Il nous a paru intéressant de voir si la règle jouait dans tous les domaines du code orthographique : Usage, Règles, Phonétique.

L'examen des documents.

Pour le choix des documents, il convient de se reporter à notre précédente étude « Problèmes d'orthographe » (1).

Rappelons que nous avons demandé aux maîtres de deux circonscriptions de faire à tous leurs élèves **une dictée normalement prévue dans la progression habituelle du travail** de chaque cours.

Nous avons ainsi récolté une grande variété de documents, mais ce procédé, outre sa simplicité, avait selon nous le mérite d'appréhender la réalité dans toute sa complexité.

Nous avons de plus demandé à nos collègues de respecter un certain nombre de consignes :

- la dictée ne devait évidemment pas être préparée ;
- avant l'exercice, le texte devait être lu une fois par le maître ;
- après l'exercice, on devait rapidement ramasser les feuilles sans laisser les enfants relire.

(1) cf. « Interéducation » n° 3, ou « Les Cahiers de l'Enfance Inadaptée », n° 1, octobre 1966.

Pour l'étude comparative dont nous rendons compte aujourd'hui, nous n'avons retenu que **les documents des Cours Moyens 1^{re} année.**

A deux mutilations près :

a) les dictées fortement porteuses de dysorthographe ont été éliminées (pour la méthode, cf. « Problèmes d'Orthographe »).

b) de même, ont été retirés les textes des enfants n'ayant pas l'âge de leurs cours.

Notre étude porte donc sur une population présumée « saine » — du moins selon les critères de notre système scolaire.

Pour le classement des erreurs, nous nous sommes inspiré de la grille proposée par R. ARNOUX et C. CORNEILLE (2).

Il est bien évident que ce système de classification, **essentiellement descriptif**, est fort discutable et que, à certains égards, nous en mesurons la précarité et l'aspect artificiel.

Mais, dans l'état actuel de nos connaissances et surtout de nos usages, il nous a semblé être le plus opportun.

Les résultats.

Nombre de documents examinés : Filles : 1042 ; Garçons 909.

Nombre d'erreurs recensées : Filles : 7233 ; Garçons : 8331.

Moyennes d'erreurs par dictée : Filles : 6,94 ; Garçons : 9,16.

Ventilation des erreurs.

Résultats globaux exprimés en pourcentages :

— Orthographe d'usage : Filles : 47 % d'erreurs ; Garçons : 49 % d'erreurs.

— Orthographe relationnelle : Filles : 41 % d'erreurs ; Garçons : 40 % d'erreurs.

— Orthographe Phonétique : Filles : 12 % d'erreurs ; Garçons : 11 % d'erreurs.

Résultats détaillés par rubriques :

(Les pourcentages sont calculés dans le cadre de chaque rubrique).

ORTHOGRAPHE D'USAGE

— Lettres en plus sans modification de son.

(Par ex. consonne simple doublée, lettre finale inutile, « eau » pour « au », etc...).

Filles : 14 % d'erreurs ; Garçons : 15 % d'erreurs.

(2) R. Arnoux et C. Corneille. L'initiation psychologique de l'éducateur. (p. 163) S.U.D.E.L. 1967.

- **Lettres en moins sans modification de son.**
(Par ex. consonne double, lettre finale supprimée, etc...)
Filles : 18 % d'erreurs ; Garçons : 23 % d'erreurs.
- **Homonymies** (Par ex. « seau » pour « saut ») :
Filles : 0 % d'erreurs ; Garçons : 3 % d'erreurs.
- **Substitutions de lettres ou de graphèmes sans modification de son.**
(Par ex. « cerize » pour « cerise », « pètre » pour « paître », etc...)
Filles : 35 % d'erreurs ; Garçons : 36 % d'erreurs.
- **Mots mal individualisés.**
(Coupures aberrantes, mots coagulés, etc...
Par ex. : « boutondor »)
Filles : 17 % d'erreurs ; Garçons : 15 % d'erreurs.
- **Éléments perceptifs secondaires.**
Cédilles et accentuation. Omissions, additions, confusions é-è).
Filles : 16 % d'erreurs ; Garçons : 8 % d'erreurs.

ORTHOGRAPHE RELATIONNELLE

- **Accord des noms.**
Filles : 17 % d'erreurs ; Garçons : 20 % d'erreurs.
- **Accord des adjectifs.**
Filles : 21 % d'erreurs ; Garçons : 18 % d'erreurs.
- **Accord des pronoms.**
Par ex. « il » pour « ils »). Filles : 4 % d'erreurs ; Garçons : 1 % d'erreurs.
- **Reconnaissance du temps des verbes ou fautes de conjugaison.**
(Par ex. « on peut », « il vat », etc...)
Filles : 24 % d'erreurs ; Garçons : 22 % d'erreurs.
- **Accord du verbe avec le sujet.**
Filles : 15 % d'erreurs ; Garçons : 17 % d'erreurs.
- **Accord du participe passé.**
Filles : 3 % d'erreurs ; Garçons : 5 % d'erreurs.
- **Confusions grammaticales.**
(Par ex. « la » pour l'a », « son » pour « sont », etc...).

Filles : 16 % d'erreurs ; Garçons : 17 % d'erreurs.

Pour certains aspects de l'Orthographe relationnelle, nous nous sommes efforcé d'affirmer notre observation en créant des sous-rubriques.

Ainsi, pour :

— **l'accord des noms** — ou furent recensées au total.

Filles : 519 erreurs ; Garçons : 666 erreurs.

● Addition de la marque du pluriel (par ex. « un hommes »).

Filles : 23 % d'erreurs ; Garçons : 24 % d'erreurs.

● Omission de la marque du pluriel (par ex. « des rose »).

Filles : 75 % d'erreurs ; Garçons : 71 % d'erreurs.

● Confusion X-S (par ex. « des chevaux »).

Filles : 2 % d'erreurs ; Garçons : 5 % d'erreurs.

— **L'accord du verbe avec son sujet** — où furent recensées au total :

Filles : 428 erreurs ; Garçons : 539 erreurs.

● Accord proche : Filles : 62 % d'erreurs ; Garçons : 69 % d'erreurs.

● Accord lointain : Filles : 37 % d'erreurs ; Garçons : 28 % d'erreurs.

● Sujets inversé : Filles : 1 % d'erreurs ; Garçons : 3 % d'erreurs.

— **L'accord du participe passé** — où furent recensées au total :

Filles : 90 erreurs ; Garçons : 156 erreurs.

● Avec être : Filles : 47 % d'erreurs ; Garçons : 71 % d'erreurs.

● Avec avoir : Filles : 53 % d'erreurs ; Garçons : 29 % d'erreurs.

— **L'accord des adjectifs qualificatifs** — ou furent recensées au total :

Filles : 611 erreurs ; Garçons : 599 erreurs.

● Accords proches : Filles : 77 % d'erreurs ; Garçons : 91 % d'erreurs.

● Accords lointains : Filles : 23 % d'erreurs ; Garçons : 9 % d'erreurs.

ORTHOGRAPHE PHONETIQUE

— **Lettres en plus avec modification de son.**

(Par ex. « rosse » pour « rose »).

Filles : 18 % d'erreurs ; Garçons : 16 % d'erreurs.

— **Lettres en moins avec modification de son.**

(ar ex. « sade » pour « stade »)

Filles : 25 % d'erreurs ; Garçons : 34 % d'erreurs.

- **Inversions** (Par ex. « garde » pour « grade »).
Filles : 5. % d'erreurs ; Garçons : 4. % d'erreurs.
- **Confusions phonétiques.** (c-g, f-v, m-n, ch-j...):
Filles : 26 % d'erreurs ; Garçons : 25 % d'erreurs.
- **Mots substitués aux mots réellement dictés.**
Filles : 16 % d'erreurs ; Garçons : 12. % d'erreurs.
- **Mots omis.**
Filles : 10 % d'erreurs ; Garçons : 9 % d'erreurs.

CONCLUSIONS

1°) La moyenne d'erreurs par dictée semble bien confirmer la supériorité globale des Filles sur les Garçons

2°) Dans l'analyse détaillée des erreurs, on peut certes remarquer de légères discordances (éléments perceptifs secondaires, participe passé), mais elles ne nous paraissent pas très significatives et, dans l'ensemble, les pourcentages d'erreurs sont essentiellement les mêmes : il n'apparaît aucun domaine spécifique, aucun type particulier de difficultés où les Garçons se montrent notoirement inférieurs ou supérieurs aux Filles.

Tel est ce constat que nous nous garderons bien d'interpréter. Les problèmes de l'intégration du langage écrit par les enfants ne sont pas simples : il s'agit ici, rappelons-le, d'une simple contribution à leur étude.

Avril 1970.

Henri DORTET:

le problème posé par l'automatisation des processus d'enseignement fonctionnels

Remarque liminaire : Ce problème est un « sous-produit » de celui posé par l'ajustement cybernétique de l'enseignement en général dans le cadre des mutations structurales et de l'évolution scientifique et technique. Ce dernier tend à trouver sa solution sous la forme d'un enseignement permanent ; ce qui suppose ipsofacto l'automatisation des processus pédagogiques fonctionnels aux fins de l'élimination systématique et progressive d'un artisanat coûteux parce que insuffisamment productif. Notre intention est de rassembler ici les éléments fondamentaux d'une plate-forme de départ solide, aux fins d'une nouvelle approche du problème de l'enseignement, automatisé et de la présentation de notre concept de pédagogie assistée, lequel apporte, en France du moins, une solution rationnelle sur le plan de l'enseignement en même temps qu'un remède radical sur celui de son auditoire scolaire ou professionnel, quelles que soient les disciplines considérées, et leur domaine d'application : enseignement, préyclage, promotion, formation, perfectionnement et recyclage. En outre, c'est pourquoi nous avons choisi pour la présentation de ces éléments, une forme tantôt synoptique, tantôt schématique, de préférence à une description purement littéraire ou abstraite, indépendamment du manque de place.

1) TECHNIQUE (Hardware).

Compte tenu des expériences (de leurs réussites ou de leurs échecs, tant en France qu'à l'Étranger, on peut dès à présent et en simplifiant le problème, classer les moyens techniques en trois catégories de base et ce, dans une perspective d'avenir :

- Machines à enseigner ;
- Moyens d'ambiance (audio-visuel) ;
- Machines à tester les connaissances.

Il est à noter que ces trois types d'équipement pédagogique graveront inéluctablement autour de l'ordinateur.

Les machines à enseigner proprement dites, seront des « périphériques » (ou des télé-périphériques) simples ou composites, correspondant impérativement aux normes définies par un « Cahier des charges pédagogiques » draconien. En effet, il est exclu d'utiliser n'importe quel périphérique pour enseigner, sous le prétexte fallacieux qu'il possède... un clavier alphanumérique !...

Les moyens audio-visuels eux-mêmes seront appelés à travailler en liaison avec l'ordinateur mais tant leur développement que leur rendement sera conditionné par la mise en œuvre, là encore, d'un software pédagogique, c'est-à-dire d'un mode de programmation particulier de l'information. En effet, il ne faut pas oublier que leur développement actuel se trouve freiné en fonction de la complexité croissante des enseignements à diffuser et du nombre des informations y asservies.

Enfin, les machines à tester les connaissances et à diagnostic ne doivent pas être sous-estimées, car elles compléteront utilement les machines à enseigner « en rase campagne » ou chez soi et elles valoriseront par ailleurs la mise en œuvre des moyens audio-visuels lorsque ceux-ci seront utilisés de façon efficace.

2) METHODOLOGIE (Software).

Les plus belles réussites comme les plus graves échecs dans le domaine de l'informatique sont liés de façon indissoluble à l'existence et à la valeur du software, (mode d'emploi et savoir-faire) et il en sera de même dans celui de la pédagogie avec les conséquences qu'on peut imaginer... Dans ce dernier domaine, le problème se complique du fait qu'outre l'asservissement du programme à l'homme et celui de la machine au programme ; celui-ci doit être non seulement un langage mais qui plus est : un **langage pédagogique** susceptible de faire passer une connaissance, d'une structure sémantique dans une structure psychologique ! (ce qui n'a rien à voir avec les langages de programmation utilisés en informatique !).

Nos chercheurs ont été amenés, compte tenu de ces critères, à mettre au point un mode de programmation et d'expression permettant d'enseigner rationnellement et efficacement n'importe quelle matière dans le cadre d'un processus automatisé ; ce qui est la seule méthode permettant actuellement d'utiliser largement et sans contrainte les moyens techniques précédemment définis sans le cadre de solutions pratiques et rentables.

3) LES SOLUTIONS PRATIQUES:

Elles se présentent sous trois formes de base, ci-après énumérées et dont les deux premières ont d'ores et déjà été expérimentées avec succès .

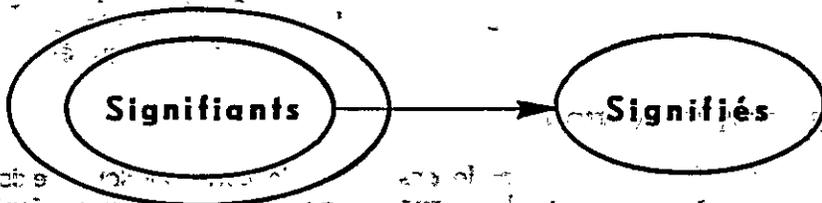
- 1°) Centrales pédagogiques
- 2°) Laboratoires d'auto-instruction.
- 3°) Télé-Enseignement.

Ce qui suppose dans tous les cas, l'utilisation de postes individuels liés à une unité centrale de traitement de l'information, de taille variable ; utilisée en temps partagé, grâce à un langage de programmation spécifique.

LES LANGAGES DE PROGRAMMATION

LES DEFINITIONS.

Un langage est la représentation d'un ensemble d'objets plus ou moins concrets, les signifiés, dans un autre ensemble, les signifiants suite de mots, ensemble de dessins, phrases musicales, par exemple).



BASE.

Un langage de programmation désigne tout langage utilisable pour communiquer avec l'ordinateur (sans être nécessairement utilisé). Sa fonction est de faciliter la communication avec l'ordinateur, mais aussi celle des hommes entre eux : en mathématique, par exemple, le langage de programmation est un moyen de mettre en évidence le processus de calcul.

Le langage naturel est le parler d'une nation. La prospective envisage l'utilisation des langages naturels comme langages de programmation. Dans un tel langage, les phrases sont des signifiants, lesquels font partie d'un ensemble plus vaste : la « base » de ce langage (en français, c'est la suite des mots du dictionnaire avec leur flexion). La base peut être faite également de symboles (exemple : f , x : $=$, a : $=$, $+$, $-$) ou de graphismes, auquel cas le langage est dit pluridimensionnel (alors que l'Algol est unidimensionnel). On dispose d'ailleurs de moyens pour passer d'un langage pluridimensionnel à un langage unidimensionnel, nés de disciplines revenues à la mode, (comme la géométrie descriptive en structure métallique).

La syntaxe ou grammaire est l'étude des signifiants de ce langage indépendamment de leur signification. Elle s'applique à la mathématisa-

tion des langages naturels et présente deux aspects : grammaire de « génération » d'une part de celui qui parle), qui est un ensemble de règles permettant la formation des signifiants, et grammaire de « reconnaissance » (de celui qui entend), qui est un ensemble de règles permettant de déterminer si un élément de la base est un signifiant (c'est-à-dire ayant une signification). Le problème réside dans le passage économique d'une grammaire à l'autre.

Il a été défini des « classes de grammaire » et, actuellement, les grammaires sont, en général, à « structure phrasée » (context-free) et très semblables à celles des langages naturels.

Un texte ou une phrase est ainsi une suite signifiante de symboles : la phrase est constituée de « sous-phrases », elles-mêmes formées de « sous-phrases élémentaires » ou symboles.

Une chaîne est une suite, signifiante ou non, de symboles. Les grammaires à structure phrasée étaient, à l'origine, rudimentaires ; puis sont apparues des grammaires évoluées présentant des ambiguïtés.

L'AIDE DE LA SEMANTIQUE.

La sémantique est l'ensemble des règles de correspondance existant entre signifiants et signifiés. Elle permet — phrase, grammaire et signifiés étant donnés — d'obtenir la signification. Si la signification est hors de l'ensemble des signifiés, la phrase de départ est dite alors sémantiquement incorrecte, bien que syntaxiquement correcte. C'est le cas, par exemple, de l'instruction « GO TO 17 » si l'étiquette 17 est inexistante ; il y a là abus de langage. Un autre cas susceptible de se produire est l'existence simultanée de deux signifiés. Si l'un des deux est vide de sens, on dit que la sémantique a levé l'indétermination. La sémantique permet ainsi de résoudre les imperfections syntaxiques. Les langages les mieux connus sont les langages algorithmiques. Dans ceux-ci, les signifiés sont des algorithmes, ou procédés de calcul, permettant le passage données — résultats. Les fonctions qui leur correspondent sont dites calculables ; deux algorithmes permettant de résoudre une même fonction sont dite équivalents. On définit des « classes » d'algorithmes, toutes les fonctions « calculables » étant calculables par des algorithmes de chaque classe complète. Mais il s'agit avant tout de décrire un processus de calcul pour une certaine machine, cette dernière opérant sur l'espace des dates et pouvant réaliser les processus. On s'adresse en fait à une machine imaginaire, plus ou moins proche de la machine réelle, selon que l'on s'adresse à elle en « langage assemblés ou en PL 1 ».

Le langage devant être compilé, c'est-à-dire traduit en langage machine, l'aspect pragmatique doit intervenir pour réaliser une compilation aisée et économique.

L'EXTENSION DES NOTIONS.

Il y a d'ailleurs une évolution des datas pris en compte. Fortran I les limitait aux nombres, puis apparut l'exigence des nombres complexes et, à un second niveau, les datas sont structurés et même « évolutifs » (exemples : chaînes de caractères de longueur variable et inconnue, listes, graphes). Les processus de calcul que doivent décrire rapidement et clairement les langages sont soumis à des contraintes contradictoires ; ils ne peuvent fonctionner qu'avec certains ordinateurs, certains supports, certaines mémoires, etc.

L'utilisation de sous-programmes et de leurs techniques d'appel est riche, souple mais délicate. Une dimension nouvelle est heureusement apportée par le temps réel et la simulation. On simule le processus de calcul lui-même, qui devient le signifié. Les langages de simulation sont plus nombreux que les langages algorithmiques, mais imparfaits (en particulier, la notion de sous-processus reste à clarifier). Il faut également remarquer qu'algorithmes et processus ne sont pas les seuls signifiés. A des domaines tels que contrôle numérique, documentation, enseignement programmé, correspondent respectivement des signifiés comme formes de pièces (ou mouvements de l'outil, ou bande perforée alimentant l'outil), documents, cours programmés, etc. Les calculateurs analogiques mêmes peuvent être considérés comme signifiés lorsqu'on réalise une simulation de ceux-ci sur calculateur digital.

Il existe, en fait, toute une gamme de langages de moins en moins algorithmiques à mesure que les langages sont moins orientés « machine » et plus orientés « problèmes » (notion de degré « d'algorithmicité »).

Le rapport entre signifiants et signifiés est en fait la relation existant entre syntaxe et sémantique. Dérivée de la structure phrasée du langage, cette relation demande à être formalisée : c'est la compilation. Le problème de l'écriture automatique des compilateurs, les signifiés pouvant être des codes, conduit à l'étude de métalangages, ou compilateurs de compilateurs. Le Lisp en est un exemple, écrit pour décrire des langages, voire même pour se décrire lui-même, grâce à une technique particulière dite « d'amorce ».

L'avenir devrait voir les compilateurs futurs permettre une certaine imprécision dans l'écriture des programmes, l'ordinateur proposant alors au programmeur plusieurs options ou même suggérant l'option la plus efficace.

Enfin, il convient de noter en passant que la valeur d'un programme donné repose sur le rapport : signifiant/signifiés, lequel lui confère sa densité « densité informationnelle » ; ce qui signifie que l'on a intérêt à obtenir un maximum de signifiés pour un minimum de signifiants. Cela fait en outre apparaître la nécessité d'une quantification de l'information en général.

QUANTIFICATION DE L'INFORMATION.

La théorie de l'information cybernétique comprend une quantification de l'information dans les unités appelées « BITS » et le calcul du nombre de quanta d'information s'effectue suivant l'équation 1) :

$$I = \log_2 \frac{P_0}{P_i}$$

dans la quelle :

I — nombre des quanta de l'information

P_i — probabilité initiale (provient de l'anglais : « input »)

P₀ — probabilité, à la sortie (« output ») d'un système, par exemple : à la sortie d'une machine cybernétique.

Il s'ensuit donc que l'information est exprimable comme facteur qui aplanit la différence entre le niveau de la probabilité à la sortie et le niveau de la probabilité initiale, et pour mieux l'illustrer, on peut transformer l'équation ci-dessus indiquée en l'écrivant de la façon suivante :

$$I = \log_2 P_0 - \log_2 P_i$$

C'est donc grâce à une information que notre certitude augmente, en même temps que le doute, l'incertitude diminue. Citons ici, à titre d'exemple, le cas, déjà classique dans le cadre du calcul des probabilités d'un dé. On sait qu'un dé, après avoir été jeté, nous apporte une probabilité totale donc : P₀ = 1, et avant d'être jeté, la probabilité initiale (P_i) ne s'élève qu'à 1/6 étant donné que le dé, comme cube, possède 6 faces. Il s'ensuit donc que l'information (I_d) apportée par le jet d'un dé doit être calculée de la manière suivante :

$$I_d = \log_2 \frac{1}{6} = \log_2 6 = 2,53...$$

Le résultat s'exprime en BITS (unités de l'information) ; le mot « BIT » provient de l'expression anglaise « BINARY DIGIT » du fait que l'on se sert ici du système binaire. Il est à remarquer que c'est sur la base du système binaire que travaillent les machines électroniques contenant des lampes adoptant les deux états seuls : « PASSAGE » ou « NON PASSAGE » du courant électrique.

Ainsi, des dizaines (à peu près 15) de milliards de neurones que contient un cerveau humain travaillent sur la base d'un principe du « PASSAGE » ou « NON PASSAGE » et c'est pourquoi l'adoption d'un système binaire dans la cybernétique moderne semble être justifiée.

Il est facile de s'apercevoir que, dans ces conditions, un message va apporter exactement une unité de l'information, c'est-à-dire 1 Bit, quand, simultanément, P₀ = 1 et P_i = 1/2, car :

$$1 = \log_2 \frac{P_0}{P_i} = \log_2 \frac{1}{\frac{1}{2}} = \log_2 2 = 1$$

C'est toujours le cas quand il n'y a que deux alternatives initiales identiquement probables qu'il est donc possible d'écrire : $P_i = 1/2$ et quand le message nous apporte une certitude finale totale ($P_0 = 1$).

Exemple : Un seul bit d'information est apporté lors de l'ouverture de la porte de l'immeuble d'un médecin dans le cas où : au moment où il entend la sonnette, ce médecin se demande de quel sexe va être le patient qui vient le consulter (à condition qu'il s'agisse d'une ville où il y a autant d'hommes que de femmes et que les maladies soignées par le médecin soient également répandues chez les deux sexes).

IMPORTANCE DE L'INFORMATION ET ENTROPIE.

Pour donner une idée de la valeur du nombre de quanta apportés par certains messages (dans le sens cybernétique de ce mot) nous allons indiquer, ci-dessous, quelques teneurs en bits :

- Chiffre (0 ou 1) dans le système binaire $\log_2 2 = 1$ bit
- Chiffre dans le système décimal $\log_2 10 = 3,3$ bits
- Signe graphique dans le texte français $\log_2 32 = 5$ bits
- Teneur en information d'un livre moyen plus d'un million de bits
- Information contenue dans un spermatozoïde humain 10^{12} bits

Si l'on additionne des équations exprimant des teneurs d'information contenues dans des messages, on parvient à une formule pour la teneur moyenne de l'information dans les messages transmis et on s'aperçoit qu'elle est analogue à celle par laquelle on exprime l'entropie dans le second principe de thermodynamique sauf le signe, qui est ici négatif. Il s'ensuit donc que l'on peut dire que la richesse de l'information est en quelque sorte une mesure de « l'anti-entropie » (ou de la « néguentropie ») d'un système donné. Et comme l'entropie détermine un chaos, un désordre, une désorganisation, par contre l'anti-entropie est immanente aux phénomènes de l'organisation de l'arrangement et à la formation de certains systèmes dits « anti-entropiques » capables de s'opposer à « l'exo-détermination ». De tels systèmes seront exposés d'une manière plus détaillée dans la suite de ce texte.

A ce propos, citons ici — à titre d'exemple — la comparaison d'un événement physique n'ayant qu'un caractère du système anti-entropique avec celui, bien qu'identique du point de vue de sa composition chimique, qui a perdu ce caractère et donc n'est qu'exo-déterminé : c'est que chaque

être vivant constitue un système organisé (1) anti-entropique, vivant dans un entourage où règne l'entropie et c'est surtout le cas de l'Homme — espèce capable même d'extérioriser son anti-entropie sur son entourage de plus en plus vaste, dans une mesure qui dépasse largement les possibilités des individus de n'importe quel espèce vivante sur la Terre — qui peut servir par excellence comme exemple d'un événement anti-entropique.

~ Pour donner l'idée du mécanisme suivant lequel le système peut être en réalité anti-entropique, s'auto-gouvernant et même s'auto-déterminant — comme c'est le cas de l'Homme par excellence — c'est-à-dire : posséder son propre programme basé sur des modèles algorithmiques, il est indispensable de revenir encore sur la notion de l'information.

COUPLAGES RETROACTIFS.

L'information parcourt toujours — dans le jargon cybernétique — un canal et cette transmission se trouve sur la base matérielle d'une inégalité quelconque (citons parmi ces inégalités : différence du potentiel électrique, différence dans le niveau de teneur en substance donnée qui provoque soit des gradients de diffusion de la masse, soit — quand certaines substances sont cloisonnées et bloquées — la formation des piles galvaniques sur la base de l'existence desquelles les courants peuvent se former, différences de l'altitude, de la richesse, de la sagesse, etc...).

Ces messages transmis sont quantifiés et codés. Le schéma classique du parcours d'un message est illustré sur la fig. 1.

L'existence des systèmes cybernétiques ne repose jamais sur l'échéance d'un seul canal de l'information mais sur plusieurs canaux et de plus sur le phénomène de la formation des couplages rétroactifs entre des canaux parcourus par des messages allant dans les deux sens opposés. Et il s'agit surtout de l'information portant la commande (à partir du centre vers des organes moteurs) et de celle — orientée dans le sens opposé à la précédente — apportant (au centre à partir des organes de sens situés sur des organes moteurs) les résultats du contrôle, par exemple : les résultats de la perception de la position actuelle d'un organe moteur guidé donné.

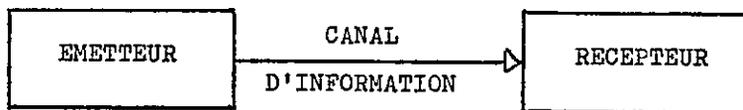


FIG. 1 (Couplage)

(1) Donc les notions telles que : « être organisé » ou « organisme vivant » sont bien justifiées du point de vue physique.

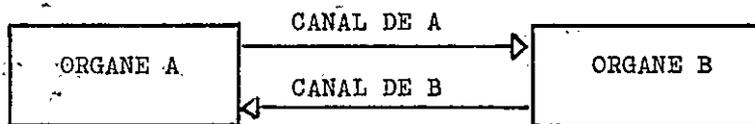


FIG. 2 (Couplage interactif)

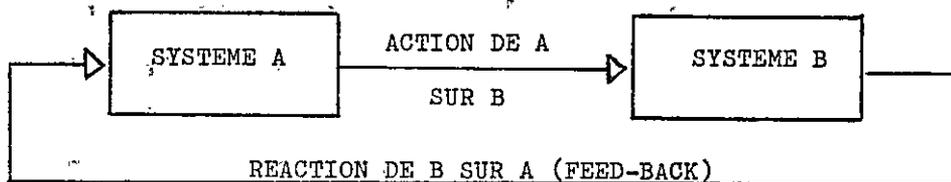


FIG. 3 (Couplage rétroactif)

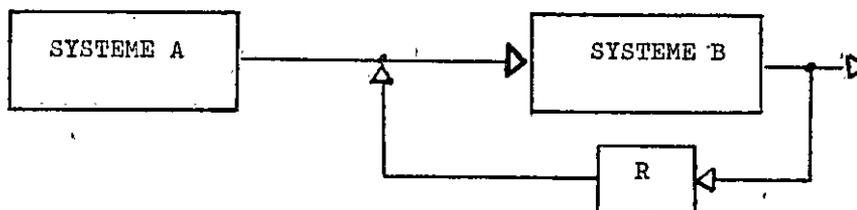


FIG. 4 (Couplage et régulation)

QUANTIFICATION SEMANTIQUE.

Il peut apparaître nécessaire dans certaines circonstances d'obtenir une évaluation des sémantiques afférentes à un ensemble signifiants/signifiés, notamment dans le cas d'un programme de traduction automatique ou dans celui d'un programme d'enseignement, automatisé ou non. C'est là un problème fort complexe car cela revient à passer d'une mesure quantitative à une évaluation qualitative tout en demeurant dans le domaine de l'objectivité.

C'est ce qui, dans le cadre de la programmation didactique, a conduit, à rechercher un algorithme de translation permettant de passer rationnellement des quanta d'information aux quanta informationnels. Il convient

de préciser que cela est lié à l'importante découverte par l'auteur du phénomène cybernétique de synchro-motivation, inhérent aux fonctions de mentalité chez l'homme, dans le prolongement des travaux originaux de feu Louis COUFFIGNAL et du Docteur J. SAUVAN, en France.

En effet, il serait simpliste d'assimiler la programmation d'un cerveau humain à celle d'un cerveau électronique ; le premier exigeant une programmation cybernétique, le second faisant appel à une programmation chrono-séquentielle. A la limite, la seule similitude acceptable étant le « par cœur » chez l'homme, ce qui exclue par ailleurs tout critère de raisonnement et les motivations afférentes. Il convient de préciser enfin que la solution de ce problème capital constitue la « clé d'or » de la programmation automatique de l'enseignement sur ensembles électroniques.

D'autre part, il serait vain de prétendre parler d'enseignement programmé et a fortiori de postuler à quelque concept de programmation didactique que ce soit, sans tenir compte préalablement de l'importance fondamentale des fonctions de mentalité chez l'homme ; mises en évidence par l'analyse fine qu'en a fait le Docteur SAUVAN, en France, grâce à leur modélisation scientifique dans le domaine de la bionique. Faire abstraction de ces considérations essentielles, serait se condamner au rôle de l'apprenti sorcier avec les conséquences graves que cela peut avoir pour les cobayes humains intéressés, consentants ou non. Les fonctions mentionnées ci-dessus, comprennent entre autres, celles de régulation informationnelle, (ajustement cybernétique), de restructuration comportementale et de généralisation sémantique par conjugaison de la mémoire et du raisonnement (réflexion associative et créative) par l'exploitation récurrente en parallèle des réseaux neuroniens (exploration dite en front d'onde).

Cela revient à poser le problème de la direction des systèmes dynamiques complexes au sens philosophique du terme, auquel la cybernétique apporte la solution complète, garantissant l'efficacité de l'action dans sa finalité anthropocentrique, plus particulièrement dans le domaine de l'apprentissage humain.

MESURE ET CONTROLE DES PROGRAMMES D'APPRENTISSAGE.

D'une part, le terme « apprentissage » doit être considéré dans son sens philosophique et humain, d'autre part, la mesure et le contrôle seront effectués sous la forme d'un « système binaire pondéré ». Ceci étant, le problème posé sera examiné en fonction des critères suivants :

— déterminer tout à la fois la meilleure structure de programmation et le guidage optimal de la progression de l'élève ou de l'étudiant à partir de l'évaluation de son comportement dans le temps outre leur ajustement systématique.

C'est un fait bien connu des gens de l'art que la difficulté moyenne rencontrée lors de l'élaboration d'un programme d'enseignement est d'obte-

nir une atomisation rigoureusement homogène d'un segment de connaissance en des unités d'information adéquates autorisant des efforts aisés et réguliers ainsi qu'une progression optimale.

Par ailleurs, il a été observé d'une part, que les langages usuels avaient des valeurs potentielles inégales tant du point de vue de la représentation que de celui de la communication et conféraient ainsi au programme une efficacité irrégulière et limitée ; d'autre part, qu'il était très difficile de mesurer l'efficacité du programme sur la vitesse d'apprentissage, le taux de réceptivité, le temps de rétention et le volume des connaissances acquises ou révélées, faute de disposer de valeurs de référence ou de consigne paramétrique élaborées à partir d'unités de mesure spécifiques.

Cela conduit à rechercher les moyens d'une évaluation objective des quantités d'information et de connaissance tant à l'émission qu'à la réception, quel que soit le langage ou la forme du message utilisés, mais compte tenu toutefois du rapport entre signifiants et signifiés : c'est-à-dire des relations existant entre la syntaxe et la sémantique à partir d'un référentiel ou base de langage. Compte tenu du fait que la substance primordiale insécable de l'information d'un point de vue cybernétique est le « digit binaire » 0 ou 1 = BIT, on peut considérer comme plausible le fait que le langage binaire constitue un langage de référence, convertible donc polyvalent eu égard aux autres langages : naturels, mathématiques, scientifiques, etc... et présente en outre l'avantage de se prêter directement au traitement automatique de l'information, car c'est un langage machine par excellence.

ANALYSE DE L'APPRENTISSAGE (information et connaissance)

L'analyse reposant sur un type de programmation fonctionnelle, suppose préalablement à l'élaboration d'un modèle d'apprentissage (périmètre ou programme), celle d'un échantillonnage structural déterminant :

— **Le domaine couvert** par le niveau de base de l'apprentissage (fonction d'ajustement).

— **L'analyse lexicale** des éléments intervenant dans la valeur ajoutée des connaissances à partir de l'ajustement à un niveau de base précédemment défini (fonction d'accumulation).

— **L'analyse syntaxique** ou structurale précisant la combinaison des éléments précédents en sous-ensembles de structures élémentaires concernées : propositions, phrase, règle, principe, opération, exemple ; (fonction de sélection et d'organisation).

A ces trois notions qui interviennent d'une façon différente dans le programme, nous faisons correspondre la **valeur informationnelle** acquise par l'étudiant sous forme d'une **quantité d'information** mesurant un gain par rapport à des connaissances déjà établies.

On comprendra qu'il soit impossible de parler de quantité d'information, si les connaissances initiales ne sont pas précisées et mesurées à partir

de notre modèle dialectique qui correspond à la fonction d'ajustement ; et si les connaissances acquises au cours de la progression ne sont pas elles aussi **contrôlées**, mesurées et régulées grâce à un **programme pilote modulaire** qui permet la restructuration effective des connaissances. Voir figure n° 1.

L'apprentissage ayant pour but non seulement l'acquisition d'un savoir mais celui d'un savoir-faire, la clef de voûte de la mesure de la progression de l'apprentissage de l'étudiant repose sur deux notions de base :

— **Vitesse moyenne d'assimilation** qui rend compte de la faculté de sélection des connaissances et qui suit une phase d'accumulation de celle-ci, l'étudiant étant capable de sélectionner par choix et reconnaissance les éléments dont il a besoin pour une synthèse partielle (caractère récurrent de la programmation fonctionnelle) dans un temps déterminé.

$$V_a = \frac{\sum W}{t} \quad \text{ou} \quad \begin{matrix} W \text{ (bits) travail de l'étudiant} \\ t \text{ unité de temps spécifique} \end{matrix}$$

Valeur du profit, qui rend compte de la faculté d'invention de l'élève, c'est-à-dire d'une combinaison originale des éléments en fonction d'une situation concrète donnée.

A cet effet, intervient un coefficient sémantique $K(s)$; l'apprentissage n'ayant pas pour but seulement l'acquisition d'un savoir mais aussi l'utilisation du savoir lui-même. Cette utilisation repose à la fois sur une faculté d'adaptation et une faculté d'invention (fonction de créativité).

La mesure qualitative d'un savoir tiendra compte de ces notions en les situant sur des niveaux hiérarchiques (quantitatif, qualitatif, général, invention) qui situent la valeur de la sémantique convoyée par l'information reçue et fixée dans la mémoire de l'étudiant sous la forme de « patterns mentaux ».

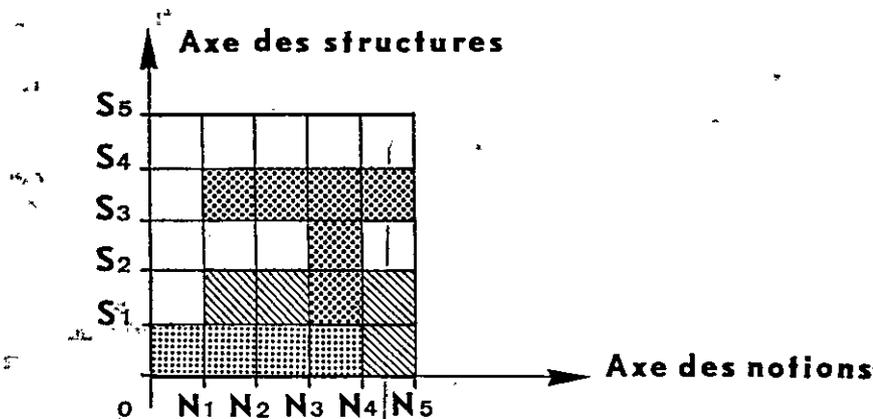


Fig. 5

Convention : Champ élémentaire de connaissances : champ couvert par une unité nototionnelle et par une unité structurale.

Action d'échantillonnage : permet de définir le nombre de champs élémentaires couvert par un micro-programme unitaire ; un apprentissage étant défini par une suite de micro-programmes juxtaposés.

Quantifications découlant de l'échantillonnage.

1) Vitesse d'assimilation séquentielle :

vitesse de sélection des connaissances dans le champ d'un micro-programme — bits/sec) — $V_a = d \frac{(\sum W_e)}{dt}$

2) Vitesse moyenne d'assimilation :

valeur moyenne des vitesses séquentielles intervenant dans un apprentissage donné - (bits/sec).

Quantité d'information correspondant à la sélection d'une information de 3 champs élémentaires :

$$Q_3 = \log_2 \frac{n}{3}$$

A un quanta d'information reçu, nous associerons un quanta informationnel pondéré. Cela signifie qu'à chaque unité d'information correspondra un ensemble d'éléments informationnels appelés agrégats sémantiques qui se mesureront dans un espace à trois dimensions (fig. 6).

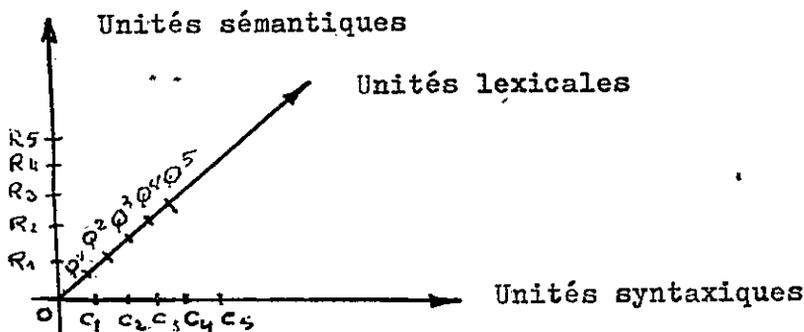


Fig. 6

- 1° **dimension** : notions lexicales couvertes ΔX
- 2° **dimension** : structures élémentaires utilisées $\Delta Y \quad N \times S =$ éléments d'information « signifiant »
- 3° **dimension** : niveau informationnel ΔZ (concret, qualitatif, quantitatif). $\Delta X \times \Delta Y \quad \times \Delta Z$ définit une mesure de l'agrégat sémantique correspondant à un élément d'information donné.

Par un calcul identique à celui du travail de l'élève mais portant sur des quantités pondérées d'information, sera déterminée le profit :

$$\sum \Delta X \Delta Y \Delta Z \text{ d'un apprentissage.}$$

De la même façon qu'au travail de l'élève (W) nous avons fait correspondre une vitesse d'assimilation séquentielle et moyenne, de même nous ferons correspondre au profit un taux de profit séquentiel et moyen en faisant intervenir le facteur temps.

En fonction de ce qui précède, nous obtiendrons :

1°) **Le listing d'entrée du modèle :**

- Champs de connaissances initiales,
- Champs de connaissances par séquence,
- Eléments d'information ou unités,
- Agrégats sémantiques correspondant aux précédents.

2°) **Le listing de sortie du modèle proposé :**

- Etat initial de l'étudiant en quanta d'informations,
- Progression du travail en quanta d'information dans le temps,
- Vitesse séquentielle pondérée,
- Profit d'apprentissage en quanta informationnels,
- Taux de profit (trajectoire) séquentiel et moyen,
- Etat final quantitatif et qualitatif de l'étudiant,
- Gain de valeur et gain de niveau.

CONCLUSION

L'énumération des listings d'entrée et de sortie fait apparaître de façon indiscutable l'importance des informations recueillies. Cela nous amène à constater qu'il est impossible d'obtenir des résultats aussi nombreux et précis par des moyens humains liés à une forme artisanale et que seule l'automatisation des différents processus fonctionnels liés à une action cybernétique, peut le permettre de façon rationnelle et systématique, tout en libérant l'enseignement ou le formateur de toutes les tâches parapédagogiques et ingrates et en leur conférant ainsi une nouvelle noblesse dans l'art.

Pierre DUBOST
Consultant de l'U.N.E.S.C.O.

Henri PERRET
Prix Edouard BELIN, 1968.

écouter, lire, regarder

« L'art est la plus passionnante orgie à la portée de l'homme. »

Jean Dubuffet.

DISQUES

C'est bien parti... Quoi ? **La confusion des genres** en musique. Je l'avais laissé espérer ici même il y a 2 ans. Depuis quelque temps et de plus en plus souvent, des musiciens professionnels renversent les frontières et les jeunes qui, depuis des années, se passionnent davantage pour la musique, les y encouragent. Un premier « festival » dans lequel jazz, pop music et musique moderne alternèrent eu lieu — non sans peine — à Amougies à l'automne dernier. Mais, sous l'impulsion du free jazz et des groupes, d'improvisations de musique « savante » d'une part et grâce à la généralisation des moyens électroacoustiques d'autre part, le moment ne tardera pas où, sur une scène (?) des représentants des 3 tendances seront réunis pour mêler et alterner leurs voix dans une **seule musique**. Précisons quand même que le terrain a été défriché par **Ivry Gitlis** qui, dans une longue tournée à travers la Haute-Volta, la Côte-d'Ivoire et le Dahomey (il y a déjà 2 ou 3 ans), a joué avec les balafonistes, les griots, les percussionnistes Sénoufos et Mossis. Par **les jazzmen** qui participèrent au Festival d'Alger. Par **Pierre Henry** pour Maurice Béjart (Les Ypersounds, Fontana 460 233) et pour les Spooky Tooth (Ceremony, Philips 849 512). Par les **Beatles** (Odeon 7027), le **Pink Floyd** (Harvest 1/2) et aussi par le **White Noise**, par **F. Zappa**, par

(1) Je n'oublie pas les pièces de **Strawinski, Milhaud, Liebermann, Barraqué** ni même le « troisième courant » créé par **Gunthar Schuller**, mais c'est pas tout à fait ce qu'ils firent que j'appelle la confusion des genres.

D. Allen. Mais, dans cette voie de la « musique universelle », ce sont les musiciens de **Chicago Art Ensemble** qui, actuellement, vont le plus loin... Nous reviendrons forcément là-dessus. Dès maintenant, je vous souhaite de pouvoir pratiquer cette confusion des genres, chez vous, et dans votre classe. Chaque matin ou presque, au cours de l'heure d'activités libres qui démarre la classe, nous jouons des disques ou des bandes magnétiques. Nous plaçons un disque sur l'électrophone et **dès que** qu'un élément (rythme, timbre, accord, mélodie...) nous rappelle un élément d'une autre musique, nous retirons le disque et jouons l'autre **à partir du moment** où l'élément évoqué est perceptible ; si nous avons préparé ce jeu. Nous nous contentons de noter notre découverte pour un prochain jeu dans le cas contraire. Chaque fois que je le pourrai, je vous signalerai **ces anastomoses sonores**. Allons-y !

VOILE D'ORPHÉE I ET II - ENTITÉ - SPIRALE (P. Henry), Philips, 836 887, 30 (33), G.U. — Je n'avais pas pu écouter « Voile d'Orphée » depuis longtemps et j'en gardais un souvenir brûlant. La redécouverte que ce disque m'a fait faire a ravivé ma passion, une passion qui ne s'éteindra pas de sitôt. C'est **une œuvre si belle, si constamment belle** que je n'ai plus envie de rien écouter après. Ce disque donne 2 versions (l'intégrale et la condensée), je préfère la première bien entendu. La 2^e des petites études qui complètent cet enregistrement s'anastomose directement avec une des pièces de « Batucada Fantastica » (Talent 521 006). A vous de jouer ! (M.F.)

LA SOFT MACHINE (Vol. 2), Barclay 921 019, 30 (33), G.U. — Les enregistrements de la Machine Molle disponibles en France sont rares (2 seulement ?). **Musiques tour à tour coruscantes et suaves**. 17 pièces dont la pochette nous laisse scandaleusement tout ignorer. Un des plus beaux albums pop. (M.F.)

MUSIQUES DU GABON, Ocora 41, 30 (33). — **Album remarquable !** Toutes ces musiques ont été enregistrées courant janvier 67, elles concernent les groupes : fang, kota, masango, ndjabi, obamba, pounou, pygmée. L'écoute nous familiarise avec un monde sonore à la fois complexe et raffiné. Les notes et photos (grandes et belles) constituent une documentation irremplaçable. (M.F.)

OUR MEANINGS AND OUR FEELINGS, Pathé 54 10 525, 30 (33), G.U. — Ce disque réunit 5 musiciens européens : M. Portal, J. Kühn, J.-F. Jenny Clark, A. Romano, J. Thollot. Les musiques violentes, paroxystiques et soudain calmes que joue ce disque montrent combien ce qu'il est convenu

(2) Il va sans dire la pratique de la **musique libre en groupe** par les enfants ne peut que stimuler la manipulation des disques dans l'optique des anastomoses, bifurcations, correspondances...



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

Déposer et adresser (avec chèque joint) à Jeanne HENRY, 76, rue Cruzatier, 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, 79, 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

Ci-joint un chèque ou mandat (35 F ou 25 F), libellé au nom de l'I.P.É.M., C.C.P. Paris 823-48.



Association Française pour la Lecture

I.P.N., 29, rue d'Ulm, 75-PARIS-5^e, 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^e.



Association de Pédagogie Cybernétique

I.P.N., 29, rue d'Ulm, 75-PARIS-5^e, C.C.P. 20-120-27 Paris

M., Mme, Mlle : _____ Prénom : _____

Adresse personnelle : _____

fonction : _____

Cotisation individuelle : 25 F — Personne morale : 250 F

Mode de paiement : C.C.P. , chèque bancaire , mandat



Groupe d'Etudes et de Recherches des Rééducateurs de

l'Education Nationale

Adhésion et abonnement groupés : 30 F⁽¹⁾ - Abonnement seul : 25 F⁽¹⁾ - Adhésion seule : 10 F

Bulletin 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.

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 111 et 112). 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

d'enfants. Le but de cette recherche est, en dépistant très tôt les enfants dyslexiques, de les soumettre à « un traitement spécifique » qui améliorera l'apprentissage de la lecture. Analysant leurs résultats, les auteurs constatent une « supériorité réelle » des progrès du groupe-pilote en fin de jardin d'enfants et en première année de primaire, et un nombre moindre de « mauvais lecteurs » en fin de 2^e année dans le groupe-pilote : 2 contre 4 dans le groupe-témoin. Cependant, à plusieurs reprises, ils avouent honnêtement leur déception (la moyenne des progrès « pilote » n'est que « légèrement supérieure » à celle du groupe-témoin) et ils concluent que « les techniques préventives se sont avérées inopérantes à l'égard des sujets fortement handicapés » et que « dans tous les cas majeurs, la prévention de la dyslexie, tout comme son traitement, ne peut porter ses fruits que si elle est pratiquée quasi-individuellement et par des spécialistes avertis » — la technique semblant bien pour eux avoir le pas sur la relation. Par ailleurs, ils discutent leurs résultats, faisant la part des facteurs qui ont pu les fausser (nombre insuffisants de sujets, contamination entre groupe-pilote et groupe-témoin, considérations financières, etc.) et insistent sur leurs caractères partiels et provisoires. Au cours de l'analyse des résultats, quelques remarques intéressantes : les « mauvais lecteurs » ne sont pas plus fréquemment gauchers ou mal latéralisés que les sujets normaux ; par contre, il semble que des troubles de la perception et de l'organisation spatiale, de la latéralité, du schéma corporel peuvent jouer un « rôle adjuvant dans la genèse » de la dyslexie. En ce qui concerne la méthode de lecture et la valeur du personnel enseignant, les résultats paraissent conclure que ces facteurs n'influencent pas sur le « rendement en lecture » des enfants. Par contre l'influence du milieu socio-culturel paraît probable sur l'apparition des troubles dyslexiques. Malgré une post-face fort intéressante de Mme le Dr DIERKENS-DOPCHIE qui situe cette étude dans le « cadre plus large des conceptions actuelles relatives à la dyslexie et qui précise enfin que « l'exploration systématique de l'affectivité a dû être abandonnée » et que « des épreuves de perception auditive ne purent être réalisées », on peut s'étonner qu'à côté des recherches de Mira Stambok et de l'équipe d'Henri Rousselle, des travaux d'Ajuriaguerra, d'Angelergues et l'Hécaen, ne soient pas cités ceux de M. Lobret, d'A. Inizan, du Dr Aubry... On peut regretter aussi qu'une table ronde ne puisse réunir un jour tous ces chercheurs et imaginer ce que serait un « face-à-face » entre un représentant de l'équipe de Bruxelles et le Pr Debray qui déclarait, aux récents entretiens de Bichat que si « 25 % des enfants ne savent pas lire à l'issue du Cours préparatoire, ce bilan ne signifie pas, loin de là, qu'un écolier sur quatre soit dyslexique... » et définissait ainsi la dyslexie : « une difficulté durable d'apprentissage de la lecture et d'acquisition de son automatisme chez les enfants normalement intelligents et normalement scolarisés. Le diagnostic n'est pas possible à établir avant 7 ans et demi ».

Renée GINESTE, nov. 69

à propos de dyslexie

La longueur de cette note de lecture nous contraint à l'extraire de la rubrique « écouter, lire, regarder ». Renée Gineste tient cependant à prévenir le lecteur que son texte n'a pas l'ambition d'une analyse minutieuse (m.f.).

LA DYSLEXIE A L'ÉCOLE PRIMAIRE par N. Limbosch, A. Luminet-Jasinski, N. Dierkens-Dopchie, dans la série Sociologie de l'éducation, éditions de l'Institut de Sociologie, Université Libre de Bruxelles, 1 vol. br., 210 p., 28,05 F. Dans cet ouvrage une équipe constituée d'éminents spécialistes belges (médecins sociologues, psycho-pédagogues) publient les résultats d'une recherche « rigoureuse et scientifique » consacrée au dépistage et à la prévention de la dyslexie. D'emblée, les auteurs opposent à la « finesse intuitive et l'ingéniosité méthodologique » mais aussi à « l'empirisme » de Madame Borel-Maisonny, les « données d'investigations scientifiques sûres » et relatent leurs travaux en termes de médecins : dépistage, diagnostic précoce, pronostic, prévention, traitement, semblant considérer la dyslexie comme un trouble spécifique, voire « un mal dont souffre une partie de plus en plus grande de la population scolaire ». Une batterie de tests a été constituée et appliquée, dans des écoles de la ville de Bruxelles, au début et en fin de section de maternelle et à différents moments du cours préparatoire, à 125 enfants non suspects de débilité mentale, répartis en cinq groupes en fonction du milieu socio-économique. Aux résultats de ces tests et d'une épreuve de lecture et d'orthographe, les chercheurs ont ajouté les réponses à un questionnaire très précis adressé aux institutrices, et ont fait intervenir en outre deux facteurs, la méthode d'enseignement de la lecture et la valeur du personnel enseignant. Tous ces éléments ont été ensuite combinés et mis en équation pour aboutir à un « seuil prédictif » de mauvais lecteur, donc à un dépistage de la dyslexie, la précision de « l'instrument pronostique » étant ensuite vérifiée sur un autre groupe

les Wilson renforcent leur sentiment de culpabilité au contact des « spécialistes » (médecins, psychiatres) dont la fonction est loin d'être thérapeutique. (M.V.)

ELOGE DE LA SOCIÉTÉ DE CONSOMMATION (R. Ruger), Calman-Lévy, col. « Liberté de l'Esprit », 1969, br., 135 x 210, 328 p. — Table : 1. L'exploitation ; 2. L'aliénation ; 3. Le « désordre » ; 4. La demande « conditionnée » ; 5. Tertiaire économique et pseudo-tertiaire ; 6. La planification « politique » et l'utopie ; 7. La « nouvelle bourgeoisie » ; 8. Technocratie et « technostructure » politisée ; 9. L'inconscient psychologique et l'inconscience sociale ; 10. La société politique contre la société économique. Malgré une surabondance de termes entre guillemets, malgré des comparaisons et des exemples pas toujours convaincants j'ai lu ce livre avec beaucoup d'intérêt. Refusant certaines idées reçues, R. Ruger n'a pas eu de peine à montrer le rôle — ô combien nuisible ! — de l'Etat (qu'il soit de l'Est ou de l'Ouest, industriel ou sous-développé). Il a facilement réfuté quelques thèses marxistes. Par contre, la critique caricaturale des intellectuels (Marcuse surtout) qu'il ressasse, m'a semblé insuffisamment argumentée tandis que l'affirmation « c'est la consommation qui règle la production » n'a évidemment jamais été étayée par des faits. En bref : diagnostic souvent juste mais traitement malheureusement homéopathique. (M.F.)

EXPOSITIONS

A-t-on parlé du **Salon de la Jeune Peinture** qui a eu lieu à la plus mauvaise date (début juillet 69), au plus mauvais endroit (les salles-caves du Musée d'Art Moderne) ? Si c'est déjà fait, on m'excusera d'en reparler. Ce salon, dont je n'ai pu voir que les caisses d'emballage — car il a été fermé un jour à l'avance — était particulièrement intéressant, les organisateurs (j'ai discuté avec 2 d'entre eux), déclarant que « leur travail consistait à montrer comment s'exerce le pouvoir d'oppression de la bourgeoisie sur le terrain particulier de la « culture », ont montré une exposition où était bien sûr mise en cause la police, mais surtout l'école primaire... Ironie croustillante au début, mais finalement terriblement inquiétante : la reproduction fidèle et sage de la table des matières du calcul « vivant », de chez Hachette illustrerait bien d'une manière originale la « Lettre à une Maîtresse d'Ecole » ou « Les Héritiers » de Bourdieu et Passeron. Qui pourrait prendre contact avec les organisateurs ? L'exposition n'a pas été dissoute, elle est simplement emballée. Un déballage qui pourrait faire réfléchir. (A. et B.B.)

A. et B.B. : Alain et Brigitte BOURGAREL, M.F. : Michel FALIGAND, J.-P.P. : Jean-Pierre POUPAS, S.P. : Solange POUPAS, Y.T. : Yves TROUBAT, M.V. : Marcel YANOVERBECK, mars 70.

de « dépasser l'événement » pour étudier en profondeur l'histoire des collectivités humaines. — 3. Les conditions du renouvellement des méthodes : elles s'imposent par ces nouvelles perspectives qui remettent « en question » l'enseignement de l'histoire. Elles impliquent : refonte des programmes, des manuels, des horaires, des examens, classe active pour l'étude du milieu enrichi par une abondante documentation, éveil de l'esprit critique et des intérêts pour le fait historique chez l'élève. En résumé, ce livre, assez agréable à lire, qui s'appuie sur de nombreux documents (planches hors-textes, récits de témoins du passé, enquêtes menées par les élèves), avec des références nombreuses à des documents utiles, apporte de l'eau au moulin de la pédagogie nouvelle et peut aider le pédagogue dans son effort de renouvellement pour l'enseignement de l'histoire. (Y.T.)

PRIORITÉ A GAUCHE (C. Hernu); Denoël. — Un livre sincère... Un livre écrit avec le cœur... Sans doute, pour le plaisir du lecteur, l'auteur aurait-il dû tenir compte du fait que « c'est avec de beaux sentiments que l'on fait de la (bien) mauvaise littérature ». Quelques lignes à retenir : — **Sur le socialisme** : Mai 1968 doit nous rappeler que le socialisme est un mouvement international qui n'exige pas une rigide uniformité de conceptions. — **Sur l'unité de la gauche**, thème du livre : La méthode proposée est celle du rassemblement à la base, sans s'arrêter aux structures et aux appareils existants. — **Sur l'individu dans notre société** : A moins d'être un intellectuel ou un militant averti d'un parti politique ou d'un syndicat, les individus ne désirent que ce qu'ils savent pouvoir acquérir dans la société de consommation où ils vivent ; et le capitalisme n'offre pas d'autres choix, en tout cas le moins possible. — **Sur les partis** : Les partis français, de masse ou de notables, semblent aujourd'hui ennuyeux, malades... Le Parti ne doit pas servir à sauver l'homme de son propre ennui ; ... Quelques-uns se demandent même si un parti est encore nécessaire ? — **Sur l'espoir** : Le difficile peut toujours être créé ; seul, ce qui paraît impossible prend un peu plus de temps. En conclusion : Un livre qui « date ». Si C. Hernu, se situant dans sa jeunesse, se qualifie de « gauchiste d'hier » ; devons-nous en conclure que demain est encore bien loin ? (S.P.)

UNE ECOLE VÉRITABLE (P. Vandier), br., 160 x 240, 168 p., distribué par P. Vandier, 83, rue P.-Painlevé, 86 - CHATELLERAULT, contre remboursement : 22 F. — P. Vandier semble avoir mené ses expériences pédagogiques en isolé. Dommage ! **Le travail en groupe lui aurait sans doute évité de publier ce recueil de recettes pédagogiques** dont l'indigence est telle que même des références à Freinet ne peuvent la masquer. Quand je vois l'auteur écrire que ce livre « constitue le fruit substantiel de toute une carrière de franc-tireur de la recherche », les bras m'en tombent. (M.F.)

Dr **MON FILS, CET ETRANGER** (L. Wilson), Stock, 1969, br., 135 x 215, 222 p. — Cet ouvrage est le récit de la lutte d'une mère (raconté par elle-même) qui essaie de sauver son fils atteint de schizophrénie-paranoïaque. S'accusant (volontairement) d'être responsables de l'état de leur enfant,

d'appeler le « free jazz » réduit le fossé, non seulement entre les musiciens blancs et négro-américains, mais aussi entre les courants musicaux. Ne retrouve-t-on pas d'ailleurs Michel Portal dans les concerts du Domaine Musical ? **Un enregistrement plein de séductions. (M.F.)**

CANTIGAS - CRIS (M. Ohana), Erato 70 544, 30 (33), G.U. — Les 2 œuvres que ce disque permet de jouer sont sévères parce que dépouillées. La 1^{re} est écrite pour soprano, chœur et orchestre de chambre ; la 2^e pour 12 voix a capella. L'interprétation est tout à fait convaincante, la gravure est excellente. Les notices (trilingues) disent plus que l'essentiel. **2 enregistrements dignes d'intérêt. (M.F.)**

PÉRIODIQUES

A lire absolument, dans « **Fait Public** » de février (n° 15), l'expérience de l'ex-instituteur toulousain J. Celma ou « La pédagogie du laisser-faire » et page 39, 2^e colonne : « Quant au cinéma de l'ex-instituteur... ». (J.-P.P.)

A ne pas manquer, le livre-journal consacré au « **Mouvement Ouvrier** » paru dans le n° 3 de « **L'Idiot International** » dont chaque livraison vaut la lecture. (M.F.)

Laboratoire coopératif d'analyses et de recherches (bull. n° 71, mars-avril). Table : I. Editorial ; II. Dangereux ; III. Publicité à l'O.R.T.F. ; IV. Publicité et information ; V. Informations scientifiques ; VI. A méditer, à discuter ; VII. Courrier des lecteurs. Sous le titre : **DANGEREUX**, une revue est faite de produits dont l'emballage n'indique pas suffisamment clairement cette caractéristique. La teinte verte, utilisée dans ce cas, est-elle un symbole couramment connu ? Le code édictant les obligations auxquelles est soumise la publicité télévisée fait une large part au respect de la personnalité de l'enfant. Des tests concernant publicité et information pour nous aider à sortir de notre subjectivité en ce domaine. (M.V.)

LIVRES

L'HISTOIRE EN QUESTION (P. Maréchal) ; A. Colin. Cet ouvrage comporte trois grandes parties : 1. « L'histoire narrative traditionnelle : forme première, perpétuée jusqu'à nos jours par les manuels et revues de vulgarisation. L'auteur montre ses insuffisances : trop grande place accordée à l'événement en tant que tel, trop souvent histoire des classes dirigeantes de la société, donc plus ou moins orientée et fidèle à la vérité. — 2. « La Nouvelle Clio, ou l'histoire totale » : celle des historiens modernes, qui s'appuie sur la confrontation de documents de toute origine, méthode plus scientifique, faisant appel à d'autres sciences parallèles archéologie, psychosociologie, économie politique, etc.). Elle se veut plus objective et a le souci

dossiers pédagogiques

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

DOSSIERS DISPONIBLES

- | | |
|---|--|
| 1. Travaux Manuels, Albums | 25. Doctrines pédagogiques |
| 2. Etude du milieu (géographie, histoire, sciences) | 26. Rééducations, psychothérapie |
| 3. 2 ^e degré : 1 ^{er} cycle | 27. Poésie, théâtre libres |
| 4. Education physique, danses | 28. Education musicale |
| 5. Enseignement du français | 29. L'Université, institution de classe |
| 6. Contrôles, (brevets, docimologie, examens, tests, inspections) | 30. L'I.P.É.M. comme institution de classe |
| 7. Modernisation matérielle d'une classe | 31. Psychosociologie |
| 8. Relations humaines, institutions | 33. Documentation Générale (Catalogues) |
| 9. Education sexuelle | 34. Relations I.P.É.M. - Mouvement Freinet (photocopies) |
| 10. Psychologie de l'enfant | 35. Classes d'inadaptés |
| 11. Enseignement Programmé, pédagogie cybernétique | 36. Maternelles |
| 12. Psychologie des profondeurs, psychanalyse | 37. Vers l'Université Critique |
| 13. Enseignement à l'étranger | 38. Classes de Transition et Terminales |
| 14. Mathématique | 39. Textes officiels |
| 15. Lecture | 40. Techniques graphiques |
| 16. Relations avec les parents | 41. Bilans et perspectives du monde moderne |
| 17. Coopérative scolaire, autogestion | 42. Textes pour une révolution |
| 18. Correspondance interscolaire | 43. Comités d'Action 1 ^{er} degré |
| 19. Dessin, peinture | 44. Bulletin signalétique du C.N.R.S. : section « Sciences de l'Education » (les 4 plus récents volumes parus) |
| 20. Documentation, fichier scolaire | 45. Cantines et restaurants scolaires |
| 21. Journal scolaire | 46. Architecture scolaire |
| 22. Organisation et individualisation du travail | 47. Formation professionnelle |
| 23. Auxiliaires audiovisuels | 48. Syndicalisme universitaire |
| 24. Santé | 49. Equipes pédagogiques |
| | 50. Comment démarrer |

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

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

GFEN

Groupe Français d'Éducation Nouvelle, (Groupe Parisien)

- pour une mutation radicale de l'Enseignement dans une optique démocratique humaniste et scientifique, pour une confrontation permanente et ouverte de l'expérimentation et de la pratique pédagogique.

Correspondance : Raymond MILLOT, 35, Rue Montéra, PARIS-XII^e.

APC

Association de Pédagogie Cybernétique,

- regroupe des enseignants et des techniciens,
- établit des contacts sur le plan national et sur le plan international,
- assure le dialogue et l'action concertée pour mettre la machine au service de l'homme dans l'éducation.

Siège Social : I.P.N. 29, Rue d'Ulm PARIS-V^e.

Correspondance : Henri PERRET, Boîte Postale n° 38, 92-RUEIL.

IPEM

Institut Parisien de l'École Moderne,

- pose comme principe que tout progrès de l'éducation est conditionné non seulement par les découvertes scientifiques et techniques mais aussi par l'organisation politique, économique et culturelle de la société,
- se propose de sensibiliser aux problèmes posés par une modernisation continue de l'enseignement, d'expérimenter et diffuser des solutions à ces problèmes pour la réalisation de l'Université-Critique, ouverte à tous, contestation permanente de la société et de son évolution.

Siège social : I.P.N. 29, rue d'Ulm, PARIS-V^e.

Correspondance : Michel FALIGAND, 8, Allée Roland-Garros, 94-ORLY, Tél. 235-43-73.

GRIP

Groupe pour la Rénovation des Institutions Pédagogiques.

- préconise de nouvelles institutions scolaires, à la fois dans les classes et dans les structures de l'éducation nationale, dans le sens de l'auto-gestion et de la pédagogie institutionnelle.

Correspondance : Michel LOBROT, 248, Rue de Noisy-le-Sec, 93-BAGNOLET.

AFL

Association Française pour la Lecture,

affiliée à l'International Reading Association (IRA)

- assure la présence française dans l'étude mondiale des problèmes relatifs à la lecture,
- s'efforce de promouvoir l'intérêt de l'opinion publique pour la solution de ces problèmes et en particulier pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement de la lecture à tous les niveaux.

Siège social : I.P.N. 29, rue d'Ulm, PARIS-V^e.

Correspondance : Claude PHILIPPE, 10, Bd du Temple, PARIS-XI^e.

GERREN

Groupe d'Études et de Recherches des Rééducateurs de l'Éducation Nationale,

- pour une étude globale de l'inadaptation scolaire,
- pour une prévention plutôt que pour des remèdes,
- pour une pédagogie scientifique.

Siège social : I.P.N. 29, Rue d'Ulm PARIS-V^e.

Correspondance : Dominique VERGNE, 8, Rue M.-Berthelot, 92-MONTROUGE.

Prix 5 F.